

Vilma Biadola

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO DE UMA ESCOLA: estudo de caso.**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em
Engenharia de Produção

Orientadora: Silvia Modesto Nassar, Dra.

Florianópolis
2002

Vilma Biadola

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO DE UMA ESCOLA: estudo de caso.**

Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada
para obtenção do título de **Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção** da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de outubro de 2002.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Celso de Brasil Camargo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Silvia Modesto Nassar, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Araci Hack Catapan, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Á Deus,
fonte divina de inspiração.
A minha mãe, Luzia
pelo apoio e dedicação.
A minha filha, Thalita
pela compreensão.

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Catarina

À minha orientadora Profa. Silvia Modesto Nassar

Ao Prof. Sidnei Mariano

À profa. Isolde Previdelli

Aos professores do Curso de Pós-graduação

Aos colegas do Curso de Pós-graduação

À minha família

A todos aqueles que direta ou indiretamente
contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

BIADOLA, Vilma. **Motivação para Aprendizagem dos alunos do ensino médio de uma escola: estudo de caso.** 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Esta pesquisa foi desenvolvida no sentido de identificar os fatores motivacionais na aprendizagem escolar dos alunos do ensino médio de uma escola. Inicialmente desenvolveu-se uma revisão da literatura sobre o tema motivação na aprendizagem e qualidade de ensino. Estudou-se as principais teorias da motivação, tais como a teoria das necessidades de Maslow, teorias da motivação intrínseca e extrínseca na aprendizagem. Para os procedimentos metodológicos, apoiou-se em critérios científicos que embasassem o planejamento e desenvolvimento desta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, na qual foi utilizado um estudo descritivo e exploratório. Para o levantamento de dados, utilizou-se um questionário que respondessem aos propósitos da pesquisa. Para a análise estatística foram utilizadas escalas somatórias de Likert, teste de confiabilidade, gráficos, construção de uma Escala de motivação e associação de variáveis. Com base nos resultados pôde-se considerar que os alunos do ensino médio da escola, encontram-se motivados no modo geral, observando que os menos motivados são de famílias com maior poder aquisitivo, e os mais motivados encontram-se na última série do ensino médio. Verificou-se que os fatores motivacionais relacionados com auto-estima do aluno, empatia em sala de aula e relacionamento professor-aluno, caminham em uma única dimensão para a motivação na aprendizagem. Os resultados desse trabalho visam contribuir para os estudos da administração científica e colaborar fornecendo subsídios para a administração da instituição de ensino sobre a motivação no ensino-aprendizagem, sugerindo a realização de um trabalho de integração dos fatores que influenciam na aprendizagem como: auto-estima do aluno, relacionamento aluno-professor, empatia do aluno em sala de aula; a conscientização por meio da equipe pedagógica dos fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos negativos, presentes na aprendizagem; e a identificação por meio de novos estudos de fatores motivacionais da aprendizagem que não foram levantados neste estudo.

Palavras chave: motivação, aprendizagem, qualidade.

ABSTRACT

BIADOLA, Vilma. Motivation for high school students' learning. Studying the case. 2002. Dissertation (master in Engineering of Production) – Master Program in Engineering of Production, UFSC, Florianópolis.

This research was developed in the sense of identifying high school students' motivational factors at school. Initially a literature review was developed about the subject learning motivation and teaching quality. It was studied the main theories about motivation, such as Maslow's necessity theory and intrinsic and extrinsic motivation theories in learning. For the methodological procedures it was leaned in scientific criterion that based the planning and development in this research, characterized as a case study in which a descriptive and exploratory study was used. For the rising of data, a questionnaire was used to answer the purposes of this research. For the statistical analysis sums scales of Likert, trustful test, graphs, construction of a motivation scale and association of variables. With base in the results it can be considered high school students of this school, find generally motivated speaking, observing that the fewer motivated belongs to families with largest purchasing power, and the students more motivated are in the last level at high school. It was checked that the motivated factors related with students' self-esteem, empathy in the classroom and teacher-student relationship, they walk in an only dimension to the motivation in learning. The results of this work will contribute to the studies in the scientific administration and collaborate to supply subsidies to the administration's teaching institution about the motivation in the teaching-learning, suggesting the accomplishment of an integration work about factors influence in the learning as: students' self-esteem, student-teacher relationship, student' empathy in the classroom, the understanding by pedagogic team, factors negative intrinsic and extrinsic motivations present in learning, the identification by means of new studies of motivation factors in the learning that weren't lifted up in this study.

Key-words: motivation, learning, quality.

Sumário

| | |
|--|------|
| Lista de Figuras..... | p.09 |
| Lista de Tabelas..... | p.10 |
| 1.INTRODUÇÃO..... | p.11 |
| 1.1.Problema da Pesquisa..... | p.14 |
| 1.2.Objetivos..... | p.14 |
| 1.2.1Objetivo Geral..... | p.14 |
| 1.2.2.Objetivos Específicos..... | p.14 |
| 1.3.Justificativa..... | p.14 |
| 1.4.Estrutura do Trabalho..... | p.15 |
| 2.REVISÃO DE LITERATURA..... | p.16 |
| 2.1.Motivação..... | p.16 |
| 2.1.1.Visão contemporânea sobre a motivação..... | p.16 |
| 2.1.2.Behaviorismo..... | p.17 |
| 2.1.3.Cognitivismo..... | p.18 |
| 2.1.4.Humanismo..... | p.20 |
| 2.1.5.Motivação intrínseca e extrínseca..... | p.21 |
| 2.1.6.Motivação intrínseca..... | p.21 |
| 2.1.7.Motivação extrínseca..... | p.25 |
| 2.1.8.O uso das recompensas externas e a motivação em situações escolares..... | p.26 |
| 2.19.A participação do professor em sala de aula..... | p.29 |
| 2.2.Qualidade..... | p.31 |
| 2.2.1.Evolução do conceito de Qualidade..... | p.32 |
| 2.2.2.Qualidade na Educação..... | p.36 |
| 2.2.3.A Qualidade na Educação brasileira..... | p.37 |
| 3.METODOLOGIA..... | p.40 |
| 3.1.Perguntas da Pesquisa..... | p.40 |
| 3.2.Delineamento da Pesquisa..... | p.41 |
| 3.2.1.População..... | p.41 |
| 3.2.2.Delineamento e perspectiva da pesquisa..... | p.41 |
| 3.3.Coleta e análise dos dados..... | p.42 |
| 3.3.1.Tipos de dados..... | p.42 |
| 3.3.2.Técnicas de coleta de dados..... | p.42 |
| 3.3.3.Técnicas de análise e interpretação de dados..... | p.43 |
| 4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS MÉTODOS ESTATÍSTICOS..... | p.45 |
| 4.1.Escala de Likert..... | p.45 |
| 4.2.Coefficiente alfa de Cronbach..... | p.45 |
| 4.3.Análise Fatorial..... | p.46 |
| 4.4.Análise de Correspondência Múltipla..... | p.47 |
| 5.RESULTADOS..... | p.49 |
| 5.1.Perfil dos alunos do ensino médio quanto seus dados pessoais..... | p.49 |
| 5.2.Confiabilidade e validade do instrumento de coleta de dados..... | p.56 |
| 5.3.Perfil dos alunos médio pesquisado, segundo o grau de motivação na aprendizagem..... | p.58 |
| 5.4.Análise Fatorial..... | p.59 |
| 5.5.Análise de Correspondência Múltipla..... | p.63 |
| 6.CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES..... | p.66 |
| 6.1.Conclusões..... | p.66 |
| 6.2.Recomendações..... | p.67 |

| | |
|-----------------------------------|------|
| 6.3.Pesquisas futuras | p.67 |
| 7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | p.68 |
| ANEXOS A..... | p.71 |
| ANEXOS B – Questionário..... | p.73 |
| ANEXOS C..... | p.78 |
| ANEXOS D..... | p.79 |
| ANEXOS E..... | p.80 |

Lista de Figuras

| | |
|---|------|
| Figura 1: Distribuição da frequência quanto à série que estão cursando | p.49 |
| Figura 2: Distribuição da frequência quanto à idade dos alunos do ensino médio em estudo | p.50 |
| Figura 3: Distribuição da frequência quanto ao sexo dos alunos do ensino médio em estudo | p.50 |
| Figura 4: Distribuição de frequência quanto conciliar seus estudos com alguma atividade profissional dos alunos do ensino médio em estudo | p.51 |
| Figura 5: Distribuição de frequência quanto às horas diária trabalhada dos alunos do ensino médio em estudo | p.51 |
| Figura 6: Distribuição de frequência quanto ao grau de escolaridade dos pais dos alunos do ensino médio em estudo | p.52 |
| Figura 7: Distribuição de frequência quanto à profissão exercida pelos pais dos alunos do ensino médio em estudo | p.53 |
| Figura 8: Distribuição de frequência quanto ao grau de escolaridade das mães dos alunos do ensino médio em estudo | p.53 |
| Figura 9: Distribuição de frequência quanto à profissão exercida pelas mães dos alunos do ensino médio em estudo | p.54 |
| Figura 10: Distribuição de frequência quanto com quem reside os alunos do ensino médio em estudo | p.54 |
| Figura 11: Distribuição de frequência quanto ao número de pessoas com quem reside Os alunos do ensino médio em estudo. | p.55 |
| Figura 12: Distribuição de frequência quanto à renda familiar em salários mínimos dos alunos do ensino médio em estudo. | p.56 |
| Figura 13: Escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA” | p.59 |
| Figura 14: Análise Fatorial envolvendo as 29 questões da primeira parte do questionário dos alunos do ensino médio em estudo | p.62 |
| Figura 15: Análise Fatorial envolvendo as 27 questões referente à primeira parte do questionário dos alunos do ensino médio em estudo | p.62 |
| Figura 16: Correlação entre o escore na escala de motivação e o escore fatorial envolvendo a primeira parte do questionário dos alunos do ensino médio entrevistado | p.63 |
| Figura 17: Análise de Correspondência Múltipla entre os fatores intrínsecos e a escala de motivação dos alunos do ensino médio em estudo | p.64 |
| Figura 18: Análise de Correspondência Múltipla entre os fatores extrínsecos e a escala de motivação dos alunos do ensino médio em estudo | p.65 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|------|
| Tabela 1: Análise de consistência interna dos itens de motivação na aprendizagem “MOTIVA” segundo o coeficiente α de Cronbach | p.57 |
| Tabela 2: Carregamento Fatorial referente às 29 questões da primeira parte do questionário | p.60 |
| Tabela 3: Carregamento Fatorial com rotação dos fatores, referente às 29 questões da primeira parte do questionário | p.61 |

1.INTRODUÇÃO

As transformações sempre fizeram parte da sociedade como um todo. A grande novidade desde o final do século XX foi à velocidade com que elas ocorreram, com a revolução tecnológica. A mudança de paradigmas aumentou a necessidade de modernização nos processos produtivos, da abordagem do mercado e principalmente da forma de gerenciamento dos recursos materiais e humanos.

No processo educacional, é imprescindível que as instituições de ensino, juntamente com os professores, pedagogos, orientadores e corpo administrativo, percebam e saibam a importância dessas mudanças para a construção do conhecimento, visando sempre à qualidade na adoção de novas técnicas capazes de transformar o ato de ensinar em um processo evolutivo e moderno na educação.

A qualidade passou a fazer parte do cotidiano, ela está presente nas atividades, nos produtos e serviços consumidos, e passa a ser um dos mecanismos fundamentais para ajudarem as instituições de ensino a garantirem a sobrevivência e a formação profissional condizentes com o novo paradigma.

Desta forma, as atenções voltam-se para o aluno. A sociedade está exigindo cada vez mais de cada indivíduo, desejam que os mesmos não cumpram apenas suas obrigações, mas que criem, ousem, inovem, enfrentando desafios e que estejam comprometidos com a escola. Assim outra questão assume vital importância: a motivação na escola, para a formação de profissionais comprometidos cada vez mais com as organizações.

Quando se observa o aluno e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, nota-se um comportamento diferenciado de cada indivíduo. Uns dedicam-se com afinco, demonstrando grande interesse. Outros ao contrário, agem com desinteresse, são omissos e até relapsos na aprendizagem.

Assim sendo, existem fatores determinantes no envolvimento do ser humano com o estudo e o aprender. Há pessoas que estudam em instituições de ensino menos favorecidas e ainda dividem seu tempo entre o estudo e o trabalho, dedicando muito aos seus estudos e sendo muito felizes e outras, mesmo estudando em condições mais favoráveis, sem compromisso com trabalho ou com outra atividade, apresentam-se desencantadas e infelizes com seus estudos. Questões como essas se tornaram preocupações constantes na vida das instituições de ensino e procurar uma solução fazem-se necessário.

A motivação para o estudo tem raízes no indivíduo, na instituição de ensino e também no

ambiente externo. Uma pessoa motivada ou desmotivada é o reflexo de vários fatores. Motivação significa ter interesse, entusiasmo, vontade de fazer algo. Ela é um estado de espírito positivo, que permite ao indivíduo a realização de suas tarefas e liberação de seu potencial. É um combustível que se consome ao enfrentar desafios e necessita de constante reposição. O que motiva em um dado momento uma pessoa, posteriormente pode não motivá-la mais, bem como os mesmos motivos podem divergir de uma pessoa para outra.

“A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (Tapia e Fita, 1999, p.77).

Bzuneck (2001, p. 26), ressalta que:

Do ponto de vista psicoeducacional, o papel do professor e equipe pedagógica da escola, mas do que remediar, é o de prevenir a ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série.

A motivação positiva deve sinalizar a direção dos esforços educacionais, o aluno deve ser orientado para a meta de realização desenvolvendo a motivação para o domínio dos conteúdos e o crescimento intelectual, e não apenas para o desempenho ou para passar de ano. Os alunos precisam valorizar o aprender como um objetivo pessoal, buscando auferir o maior proveito do processo de aprendizagem, acolhendo de boa vontade todas as condições de exigências que ela contenha. Os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca, um estado em que o aluno chega a envolver-se nas atividades escolares como um fim em si mesmo, independentemente de motivadores extrínsecos.

Os estudos organizacionais vêm sendo orientados, sistematicamente, pelo caráter dinâmico da realidade, procurando interpretar as organizações sob pontos de vista que envolvem as interações com o contexto social mais amplo e seus integrantes.

Uma vez que assegurar o desenvolvimento de uma mentalidade ao estudo permanente das condições de funcionamento das empresas e ou instituições, parece ser o caminho mais apropriado para garantir condições de sobrevivência das organizações, como também, facilitar a expansão das mesmas, faz-se necessário estar atento às profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo globalizado, como também, predispor-se a aprender.

O fato de uma possível resistência à mudança pode ocorrer no processo de transformação, o que leva a afirmar que aprender a aprender, constitui fator relevante para que haja melhor desempenho no âmbito interno e externo da organização. Analisando-se por este prisma, este fator poderá favorecer a melhoria continua das estratégias a serem utilizadas pela organização,

para que a mesma possa enfrentar um mercado altamente competitivo, podendo assim, atingir os objetivos a que se propõe.

Damberg (1993), argumenta que o diagnóstico organizacional propõe uma análise da situação, visando a correção das falhas e a solução dos problemas, uma vez que, através das informações obtidas, verifica-se direta ou indiretamente as potencialidades a serem preservadas, as debilidades a serem corrigidas e os aspectos a serem aprimorados, sua eficácia, o que o torna um dos meios mais eficientes de combate à estagnação ou ao crescimento desordenado.

Ao se considerar o comportamento humano nas organizações como fator preponderante para a integração e inter-relação com o sistema organizacional, deve-se estar sinalizando as necessidades de melhoria em eficiência e eficácia interna.

Referendando este assunto, com relação à importância do comportamento humano nas organizações, ressalta-se a idéia de Kanaane quando afirma que “... a valorização do potencial humano é um processo contemporâneo, cujos resultados são imprescindíveis para o efetivo desenvolvimento organizacional” (Kanaane, 1995, p.56).

Prosseguindo a análise sobre a importância de se realizar um diagnóstico organizacional, encontra-se na literatura específica Damberg (1993) que, em suas considerações, um bom diagnóstico é consequência da experiência, da aptidão de observação e de dedicação ao tema de uma análise dentro dos princípios da pesquisa científica. Partindo desse pressuposto, o diagnóstico organizacional expressa de forma clara e global, a situação de empresa e ou instituição, facilitando no futuro o trabalho de equipe quanto ao planejamento, coordenação e controle.

Diante do exposto, a relevância teórica deste estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão da influência dos fatores motivacionais na aprendizagem dos alunos do ensino médio de uma escola.

Considerando-se tais fatores relevantes para o estabelecimento de uma política organizacional voltada para um atendimento mais humano, onde se sobressai a percepção da qualidade da aprendizagem do aluno no ensino médio, os mesmos devem ser vistos como fator de diferenciação e determinantes no grau de satisfação dos clientes internos (professores e equipe pedagógica) e externos (pais de alunos e a comunidade).

Frente às eventuais dificuldades, e enquanto professora preocupada com a qualidade do ensino, procurou-se com esse trabalho contribuir de alguma forma para melhorar o processo de alinhamento que possibilite um alto padrão de aprendizagem aos alunos do ensino médio.

1.1.Problema da Pesquisa

Quais os fatores motivacionais que influenciam na qualidade da aprendizagem escolar no ensino médio de uma escola?

1.2.Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar os fatores motivacionais que possam estar influenciando na qualidade de aprendizagem escolar dos alunos do ensino médio de uma escola

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar o grau de motivação para aprendizagem dos alunos do ensino médio.
- Investigar a percepção dos fatores motivacionais pelos alunos do ensino médio.
- Fornecer elementos para um diagnóstico comportamental na aprendizagem dos alunos do ensino médio.

13.Justificativa

O assunto da motivação tem sido colocado no centro das discussões acerca do que vai mal em nossas escolas. A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Portanto, sem aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém.

Por isso é necessário que se desenvolvam estudos sobre o comportamento dos alunos, principalmente adolescentes, em especial, estudar quais os fatores motivacionais presentes nesta fase. Os estudos sobre a motivação propostos com certeza, contribuirão para enriquecer as teorias acerca da motivação e do comportamento dos alunos nas organizações. Essas

seriam as justificativas de ordem teórica para o desenvolvimento deste trabalho.

De ordem prática, o trabalho encontra sua justificativa dada à importância que o tema traz e seus reflexos no dia-a-dia das organizações educacionais. Essas, por sua vez, encontram-se preocupadas em desenvolver estudos que possam auxiliá-las no gerenciamento dos seus recursos humanos. A pesquisa possui o objetivo de auxiliar na modificação da realidade, contribuindo para que a escola atinja um nível superior de qualidade na aprendizagem.

1.4. Estrutura do Trabalho

A estrutura desta dissertação, trás no capítulo 1, a contextualização, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho; no capítulo 2, são apresentados os fundamentos pedagógicos, apoiados nos fatores motivacionais que influenciam no processo da aprendizagem do aluno e na qualidade de ensino; no capítulo 3, são apresentadas as metodologias aplicadas; no capítulo 4, a fundamentação teórica dos métodos estatísticos utilizados; no capítulo 5, a tabulação dos dados do questionário e aplicação dos testes estatísticos; no capítulo 6, apresentam-se as conclusões, recomendações e sugestões para futuros trabalhos; no capítulo 7 as referências bibliográficas; e na seqüência, os anexos.

2.REVISÃO DE LITERATURA

Uma vez que se constitui como proposta desta pesquisa analisar, por meio de um diagnóstico, os fatores motivacionais que influenciam na qualidade de ensino-aprendizagem em uma Escola do ensino médio, a preocupação que pautou a revisão da literatura científica foi conceituar, inicialmente, tópicos que, entre outros pontos, subsidiassem o presente trabalho. Dentre eles, destaca-se o tema: motivação, desenvolvendo a seguir alguns aspectos sobre a Qualidade de ensino.

2.1.Motivação

Inicialmente, as teorias da motivação eram parecidas entre si, já que tentavam construir um único modelo de motivação que se aplicasse em qualquer situação. O ser humano, diferentemente do animal, não atua apenas por condicionamento, havendo, portanto, outros determinantes em seu comportamento, além dos fatores externos a ele.

2.1.1.Visão contemporânea sobre a motivação.

Os motivos que levam a motivação do aluno à aprendizagem despertada pelo desejo de aprender são inúmeros, bem como em suas reações às tentativas do professor para motivá-los. Por isso, as teorias que procuram explicar o processo de motivação partem do pressuposto de que deve existir alguma coisa, algum motivo, “que desencadeia uma ação, que lhe dá direção, mantém seu curso em direção a um objetivo e a finaliza” Winterstein (*apud* Lima 2000, p.149).

Um motivo é um construto, não existe efetivamente, mas é criado pela pessoa para explicar a razão ou a necessidade que ela tem de fazer algo, de agir de uma determinada maneira, e sua função é explicar o comportamento que reconhece a perseguição de um objetivo, exigindo motivos diferentes em categorias de relações entre indivíduos e o meio ambiente (Lima, 2000).

A facilidade com que um aluno aprende pode ser atribuída à motivação, e a sua falta é um fator que os leva à lentidão ou, à ausência de aprendizagem.

“Para aprender é preciso estar motivado, para realizar é preciso ter um motivo, para se

manter um trabalho é necessário que se mantenha a motivação para o trabalho” Witter (*apud* Lima, 2000, p.150).

As visões atuais acerca da motivação concentram-se em alguns fatores que podem afetá-la.

As teorias do comportamento humano têm como foco da motivação as necessidades internas. Essa abordagem é associada a pensadores como Skinner, Klausmeir e Maslow, que propõe a hierarquia das necessidades, abordando vários itens a serem preenchidas à medida que vão sendo satisfeitas.

2.1.2. Behaviorismo

A teoria behaviorista, ou do comportamento, está relacionada com a compreensão ou interação das ações pessoais, que têm o comportamento motivado por eventos que ocorrem no mundo que os cerca.

Segundo Skinner (*apud* Lima, 2000), o ambiente atua em primeiro lugar e de duas maneiras; como disposição, quando evoca o comportamento; ou como consequência, quando reforça o comportamento manifestado. Desta maneira a motivação do comportamento é explicada através de dois conceitos; privação e reforçamento.

Um aluno que é privado da atenção do professor poderá agir de duas formas, para atrair sua atenção; ou ele vai prestar atenção e participar da aula, para que o professor o note, ou fará algazarra atrapalhando desta maneira seus colegas e conseqüentemente a aula. Neste caso se o professor descartar o aluno ele estará reforçando o comportamento do aluno, contribuindo desse modo para o comportamento incompatível com a aprendizagem do aluno.

Todo ser humano, cresce e se desenvolve, passando por incontáveis experiências reforçadoras e punitivas. Essas experiências formam o repertório comportamental do indivíduo, que os tornam seres únicos, singulares e diferentes uns dos outros. De acordo com esse repertório serão motivados a vivenciarem algumas situações, e a se afastarem de outras (Lima, 2000).

Portanto, para que um aluno tenha motivação a aprender, é necessário que seja despertado esse desejo, criando um ambiente favorável, com situações reforçadoras para seus alunos, e também se livrar das situações aversivas.

No início, é importante que se estimule o aluno, elogiando-o e atribuindo notas em avaliações, e em outras atividades para que os alunos tenham interesse pela aprendizagem. Gradativamente, o professor deverá ir retirando os estímulos ambientais, fazendo com que os estímulos de notas deixem de ser tão importantes para o aluno. O aluno deve ser induzido a

considerar como reforçadores o processo gradativo da aprendizagem. Quando este estágio for atingido, o aluno não dependerá mais da atenção especial do professor, o aprender será, por si só, auto-reforçador (Lima, 2000).

2.1.3.Cognitivismo

Os cognitivistas enfatizam a teoria dos motivos intrínsecos, ou seja, eles não descartam a relevância dos reforços ambientais, para iniciar o processo de aprendizagem e até para manter algumas atividades do processo, mas acreditam que para aprender a motivação vem de dentro, ou seja, não depende de recompensas exteriores. Neste caso, o reforço está em superar os próprios limites, atingir os próprios objetivos ou realizar os próprios planos.

Klausmeir (*apud* Lima, 2000, p.153), propôs “que o homem é um ser racional, pois este define conscientemente o que irá ou não fazer”.

Considerando então, que a motivação intrínseca é caracterizada pela ação intencional da pessoa, com o objetivo de informar-se sobre determinado evento, assunto ou circunstância.

Os motivos intrínsecos podem ser despertados pela curiosidade, quando, por exemplo, o professor trabalha com conteúdos relacionados com o interesse do aluno, o mesmo terá curiosidade de aprofundar-se mais sobre aquele determinado assunto.

Um dos motivos intrínsecos mais estudados na educação, é o motivo para a realização, que desencadeiam ações intencionais praticadas pelo próprio sujeito, demonstrando a competição com um padrão de excelência. Nessa competição interna, o aluno pode medir seu desempenho através de notas obtidas em avaliações, ou até mesmo pelas observações que ele próprio faz, após realizar uma tarefa, comparando-a com uma tarefa anterior.

As pessoas motivadas para a realização apresentam duas tendências ou disposição oposta de personalidade, denominadas expectativas do sucesso, e medo do fracasso.

As pessoas caracterizadas pela expectativa do sucesso agem na esperança de que o resultado seja positivo, alcançando o objeto da ação. Como não temem o fracasso, não se frustram facilmente diante dos insucessos. Atribuem seus sucessos aos seus próprios méritos, e os insucessos para eles, relacionam a fatores possíveis de serem mudados, com a necessidade de um maior esforço pessoal (Lima, 2000).

No caso da tendência ao medo do fracasso, as pessoas agem para evitar que o resultado seja mal sucedido. Frustram-se com mais facilidade diante dos fracassos do que aqueles que esperam o sucesso, por terem vivenciado situações aversivas em decorrência de suas falhas. Por isso, justificam que as mesmas acontecem devido a pouca capacidade que possuem para

executar a tarefa, e costumam atribuir ao acaso o êxito alcançado, não reconhecendo sua participação ao sucesso, nem a possibilidade de modificar os resultados atingidos (Lima, 2000).

Winterstein (*apud* Lima, 2000) destacou algumas características em relação às pessoas com tendência à expectativa de sucesso:

- Assumem, por iniciativa própria, tarefas de rendimentos.
- Abaixam ou reduzem seus objetivos após insucessos.
- Após um objetivo não alcançado ou em situações difíceis, agem com maior resistências e possuem maior tolerância à frustração.
- Colocam os objetivos num grau médio de dificuldade, de acordo com sua capacidade.
- Procuram informações sobre suas capacidades, e as utilizam efetivamente.
- Esforçam-se menos em tarefas rotineiras.
- Preferem tarefas com um maior grau de dificuldade, principalmente sob pressão de tempo ou em situações de risco.
- Podem adiar a satisfação de suas necessidades, pois são orientadas para o futuro.
- Possuem uma balança afetiva assimétrica: alegram-se mais intensamente após um sucesso do que se aborrecem após um fracasso.
- São mais criativos.
- Em situações de sobrecarga, evitam reações agressivas direcionadas intencionalmente ao adversário, pois são conscientes do próprio erro.
- Possuem uma capacidade maior de se relacionarem socialmente.

Enquanto que as pessoas que têm medo do fracasso possuem características opostas às apresentadas, a grande diferença entre os indivíduos com expectativas de sucesso e medo de fracasso está nos fatores emocionais, que alteram seus comportamentos, como é o caso da tolerância à frustração, da agressividade ou da alegria.

É importante enfatizar que a auto-estima reflete diretamente nos aspectos motivacionais das pessoas. A expectativa do sucesso e o medo do fracasso são condicionados as experiências vividas que, resultam tanto em acertos quanto em erros, relacionadas com o desenvolvimento da auto-estima apresentada pelos diferentes indivíduos (Lima, 2000).

Da mesma forma, são as experiências vividas anteriormente, que determinam o nível de aspiração de cada aluno, se um aluno tem um trabalho para ser executado, ele terá uma perspectiva de como ficará esse trabalho quando acabado. Conhecendo rendimentos em tarefas anteriores, prevê o rendimento futuro que poderá atingir e define esse rendimento

como sendo seu objetivo. Se o resultado do trabalho concluído for semelhante a sua previsão, dificilmente, ele se frustrará, pois o nível de rendimento que ele aspirava foi atingido.

O nível de aspiração, portanto, está relacionado aos objetivos ou metas de uma tarefa que, em geral, são definidos informalmente pelos alunos. Tais metas deveriam ser identificadas e estabelecidas com a ajuda do professor, pois são elas que determinam a maneira de como os alunos encaram as atividades escolares. Segundo Tapia e García-Celay (*apud* Lima, 2000, p.156), as metas definidas pelos alunos podem estar relacionadas:

- a) com a tarefa específica que o aluno empreenderá;
- b) com o “eu” ou com a própria realização pessoal do aluno;
- c) com as valorizações sociais, em termos de aprovação dos colegas, pais e familiares;
- d) metas relacionadas com a consecução de recompensas externas.

Esse último tipo de metas relacionadas a recompensas não possui qualquer ligação a aprendizagem ou com a conquista acadêmica. Lançar mão desses prêmios como estratégias de motivação se torna conveniente apenas em aluno que não está interessado pela aprendizagem ou em fazer bem as coisas Tália e Garcia (*apud* Lima, 2000).

2.1.4.Humanismo

Os humanistas enfatizam as tendências e enfoques encontrados predominantemente no sujeito. Tendo como base de estudo do indivíduo às observações e entrevistas, muito mais do que os experimentos típicos da ciência psicológica tradicional, essa abordagem centrada no sujeito explica a motivação humana em termos de desejos, carências e anseios, não deixando também de contemplar questões interacionais.

A teoria de Maslow (Balcão e Cordeiro, 1997) sinaliza que o ser humano é basicamente impulsionado por pelo menos, cinco séries de necessidades fundamentais: as fisiológicas, as de segurança, de amor, de estima e de auto-realização, que devem, de alguma forma serem satisfeitas. A busca pela satisfação se configura num objetivo a ser alcançado.

As pessoas são motivadas pelo desejo de atingir ou manter as diversas condições sobre as quais se baseiam as satisfações dessas necessidades fundamentais e certos desejos mais intelectuais. Esses objetivos fundamentais, relacionados entre si, são classificados segundo uma hierarquia.

Em primeiro lugar vêm as prioridades básicas para a sobrevivência do homem, o alimento, o vestuário e o abrigo, classificado como fisiológicas. As necessidades menos proeminentes ficam reduzidas ao mínimo, sendo mesma esquecidas ou negadas. Porém uma vez que vão

sendo atendidas essas necessidades, o homem vai se sentindo satisfeito por um lado, e insatisfeito por outro, pelo que não pôde realizar.

Segundo Balcão e Cordeiro (1997,p.365):

O homem é um ser social que sempre deseja. Normalmente, a satisfação desses desejos não é inteira e reciprocamente exclusiva, mas tende a sê-lo. Na maioria dos casos, o cidadão médio de nossa sociedade se acha parcialmente satisfeito e parcialmente insatisfeito em todas as suas necessidades.

2.1.5.Motivação intrínseca e extrínseca.

Brophy (*apud* Bzuneck, 2001) explica que a motivação para aprender os conteúdos curriculares necessita ser estimulada de forma direta através de procedimentos como a modelação, comunicação de expectativas e por diversas outras ações que, de acordo com a revisão dos fatores motivacionais de Ames (*apud* Bzuneck, 2001), consistem na estruturação dos eventos em classe. Isso inclui sobretudo os critérios de seleção e de forma de se dar tarefas, de avaliar e dar retorno, e de distribuir a autoridade em classe. Em outras palavras a motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais o professor pode ter amplo poder de decisão.

2.1.6.Motivação intrínseca

A motivação intrínseca está voltada para a realização própria do indivíduo. Ela refere-se ao comportamento espontâneo ao interesse individual, sem a participação de fatores externos para sua realização.

As concepções atuais da motivação intrínseca foram embasadas em estudos teóricos e empíricos desenvolvidos nas décadas passadas.

Em seus estudos Guimarães (2001), relata que a motivação para a competência foi citada por White no final da década de 50, através da publicação do *Motivation reconsidered: the concept of competence*, utilizando o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. Em virtudes das poucas aptidões inatas dos seres humanos para esse nível de interações, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. A competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuídas

a impulsos frente a necessidades ou instintos. Essa necessidade de relacionamento efetivo com o ambiente foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. Tal motivação explicaria o porquê da criança pequena realizar esforços em tarefas desafiadoras que terminam por aumentar suas habilidades. Uma vez dominada a habilidade, a criança deixará de exercê-la, a não ser de forma instrumental, isto é, voltada para outro fim. A experiência de dominar uma tarefa desafiadora, e o aumento da competência dela trazem emoções positivas, as quais White denominou “sentimento de eficácia”, evidente no sorriso de uma criança que alcançou um objetivo.

De acordo com a teoria da autodeterminação, os seres humanos são movidos por algumas necessidades biológicas básicas que são definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável do ser humano em seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e um efetivo funcionamento do organismo. Três necessidades psicológicas têm sido destacadas como determinantes da motivação intrínseca: a necessidade de competência, necessidade de autodeterminação e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto Ryan e Deci, (*apud* Guimarães, 2001).

De acordo com De Charms, Ryan, Connel, Deci, e Ryan (*apud* Guimarães, 2001), com base nos estudos desenvolvidos por De Charms sobre a causalidade pessoal, destacaram a autodeterminação como sendo uma necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca. Segundo essa perspectiva, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fizeram por vontade própria, porque o desejam e não por serem obrigadas por forças de demandas externas. A pessoa age de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança. Desse modo, os hábitos são aprendidos para serem utilizados na ação; de forma semelhante, os conhecimentos são aprendidos para guiar a ação. Quando ambos, hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação, são satisfatórios, os agentes percebem que foi a origem e que causou a mudança desejada, sendo os indivíduos com tais características denominadas de “origem” ou como tendo *locus* de causalidade interno.

O indivíduo “origem” tem fortes sentimentos pessoais e atribui as mudanças produzidas às suas ações. Apresenta comportamento intrinsecamente motivado e fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja suas ações para alcançar seus objetivos e avalia seu progresso (Guimarães, 2001).

O *locus* da causalidade externa implica em outro agente ou objeto, interferindo com os sentimentos pessoais, resultando em sentimentos negativos. O indivíduo com essa percepção

acredita que a causa de seu comportamento está relacionada a fatores externos, com comportamento ou pressão de outras pessoas. É movido a promover sentimentos de fraqueza e ineficácia, resultando no afastamento de seu objetivo principal e prejudicando assim a motivação intrínseca.(Guimarães, 2001)

A teoria da avaliação cognitiva, elaborada por Ryan, Connell e Deci (*apud* Guimarães, 2001) está diretamente ligada às propostas de White e De Charms, e considera como elementos centrais da motivação intrínseca a autodeterminação e a competência. Propõe investigar, além das características específicas das tarefas de aprendizagem, os fatores contextuais que conduziram a essa orientação motivacional.

Segundo Guimarães (2001) Ryan, Connell e Deci, caracterizam a motivação intrínseca ou fatores motivacionais, através de três proposições:

- A primeira refere-se ao *locus* de causalidade. Em toda situação que facilita a experiência do *locus* interno da causalidade é fundamental para a promoção da motivação intrínseca.

- A segunda proposição, trata da percepção de competência para o desempenho adequado para as atividades de aprendizagem, inserindo um incremento da motivação intrínseca, nas situações em que o ambiente possibilite ao indivíduo um *feedback* positivo e contingente aos resultados do seu desempenho.

- Na terceira proposição é focalizada a natureza do contexto interpessoal, que influencia o significado funcional de um evento para a motivação intrínseca. Os fatores interpessoais ou ambientais são classificados em:

- a) eventos informativos, consistindo o esclarecimento para um contexto de escolha ou de autonomia;
- b) eventos controladores, considerados primariamente como pressão, no sentido de desempenhar, pensar ou sentir de acordo com os padrões preestabelecidos;
- c) eventos amotinados, ou seja, livre de informações relevante para os resultados, impossibilitando o esclarecimento de percepções de competência ou de causalidade pessoal.

Os autores Ryan, Connel e Deci utilizam o termo “aprendizagem espontânea”, para determinar a aprendizagem resultante de processos internos, prontidão e tendência, sem obrigações, orientações ou pressões externas. Esse tipo de aprendizagem é associado ao interesse do desenvolvimento da tarefa e a outros processos efetivos.(Guimarães, 2001)

Para Csikszentmihalyi e Nakamura (*apud* Guimarães, 2001) o reconhecimento da motivação intrínseca, seria libertação da psicologia, para as explicações sobre o comportamento dos organismos restritos a situações artificiais de laboratório. A partir desse

ponto, a motivação intrínseca torna-se um conceito útil para explicar o comportamento diferenciado em ambientes naturais. Especificamente, a motivação intrínseca pode explicar, porque as pessoas se movem pela curiosidade e novidade, sentem-se seguras e seguem na direção de suas ações, sendo autodeterminadas, o que possibilita a superação de suas instruções genéticas e aprendidas.

Csikszentmihalyi e Nakamura (*apud* Guimarães, 2001) destacam os componentes afetivos da motivação como o estado de “fluir”, proveniente do profundo envolvimento pessoal nas atividades. Quando as pessoas estão realizando alguma tarefa, se sentem tão envolvidas que nada mais parece ter importância, se sentem completamente satisfeitas, e não desejam fazer nada além de suas atividades. Os autores afirmam que este estado de *fluir* é muito importante como origem da motivação intrínseca, por se tratar de uma experiência positiva, e em decorrência de seu potencial para gerar ímpeto para o crescimento pessoal.

Seguindo o mesmo princípio da motivação intrínseca de Csikszentmihalyi, Guimarães (2001), relata que em 1989, Larson, Ham e Raffaelli, realizaram uma pesquisa em ambiente natural para identificar em que circunstância da vida diária, pré-adolescente de quatro escolas diferentes, relatavam experimentar motivação intrínseca e atenção. Foram categorizadas quatro espécies de situações de relacionamento, ou seja, estar em sala de aula, estar com a família, estar com amigos ou sozinho. A um sinal de um dispositivo eletrônico, que traziam consigo, os participantes respondiam às questões elaboradas no sentido de avaliar a ocorrência da motivação intrínseca e de atenção, em uma escala de dez pontos. Os resultados obtidos nessa investigação, demonstraram baixas médias de ocorrência da motivação intrínseca e da atenção em situações em sala de aula, indicando que poucos permaneciam ali, caso tivessem possibilidade de escolha.

Esses sentimentos foram igualmente fortes para os alunos de todas as escolas envolvidas na pesquisa. Além disso, solicitados a descrever uma situação de classe na qual estivessem satisfeitos, as respostas voltam em branco na maioria, enquanto que na categoria de piores momentos, os eventos de sala de aula foram acentuados. Excepcionalmente, as situações escolares foram apontadas pelos alunos como os melhores momentos, no entanto, esses casos estiveram relacionados com amigos, brincadeiras, atividades não rotineiras boa interação com o professor, e em poucos casos, ao interesse por algum conteúdo, sendo também constatado que os alunos mais velhos foram os que mais relataram experiências positivas com maior frequência. Comparativamente, as situações envolvendo amigos foram as que apresentavam maior média de motivação intrínseca e de atenção, seguida pela companhia da família e, por

último estando sozinho. As médias de motivação por essa ocasião foram todas positivas, exceto para a atenção quando descreveram estarem sozinhos, como, por exemplo, assistindo a um programa de televisão (Guimarães, 2001).

Segundo os autores Larson, Han e Raffaelli, esses dados sugeriram, de modo geral, que a motivação de crianças e de adolescentes na escola não é intrínseca, fato este que não deveria causar surpresa, visto que a escola não prioriza essa orientação, preocupando-se com a transmissão de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho através de notas, dando ênfase aos motivadores extrínsecos (Guimarães, 2001).

2.1.7. Motivação extrínseca

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, ou para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos, ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar competências e habilidades.

Segundo Guimarães (2001, p.46):

No contexto escolar, destaca-se uma avaliação cognitiva das atividades, como sendo um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como, por exemplo, elogios, notas, prêmios, ou ajudará a evitar problemas no convívio familiar ou social.

Autores como Csikszentmihalyi e Nakamura consideram que as experiências escolares da aprendizagem como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem seus cursos, a se sentirem aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e dos livros. Csikszentmihalyi (*apud* Guimarães, 2001) salienta que o final dessa experiência extrínseca deveria sinalizar o início de uma educação intrinsecamente motivada, ou seja, o indivíduo buscaria agora compreender o mundo que o cerca, destituído de preocupações com notas, diplomas ou por outros fins externos e, desta forma, poder colocar-se criticamente em relação aos fatos que o cercam sem ser manipulados.

Ryan e Stiller e Rigby, Deci, Patrick e Ryan (*apud* Guimarães, 2001), analisando as diferentes orientações motivacionais, criticam a usual dicotomia utilizada nas definições de pesquisas sobre a motivação intrínseca e extrínseca. Nesses trabalhos, a motivação extrínseca tem recebido conotações de heteronomia e controle externo, ao passo que a motivação intrínseca tem referências de autonomia e autocontrole. Assinalam os autores que essa dicotomia é mais complexa do que tem sido demonstrada. Não questionam as características

de autonomia ou de auto-regulação, essenciais para a determinação da motivação intrínseca, como propõem Ryan, Connell e Deci (*apud* Guimarães, 2001), mas não é adequado afirmar que o comportamento extrinsecamente não possa ser autodeterminado. Os diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca propõem o seu desenvolvimento ao longo de um continuum, ressaltando a tendência humana de integrar e internalizar aqueles comportamentos extrinsecamente motivados. Os níveis de internalização seriam: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

Na regulação externa o estudante buscaria razões externas, como pressões e incentivos ou recompensa, para justificar seu comportamento. “posso ter problemas se não o fizer” (Guimarães, 2001).

A regulação introjetada é interna do estudante, não necessitando da presença concreta do controle externo, mas permanecendo separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo. “vou me sentir culpado se não o fizer” (Guimarães, 2001).

Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação é percebido e aceitas como pessoais. “envolvo-me porque acho importante fazê-lo” (Guimarães, 2001).

A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informações sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. Apresentam os mesmos indicadores da motivação intrínseca, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. Mesmo permanecendo instrumentais em relação à aprendizagem e desempenho, os comportamentos reguladores de forma integrada têm importância similar aos comportamentos intrinsecamente motivados (Guimarães, 2001).

2.1.8.O uso das recompensas externas e a motivação em situações escolares

Buscando a solução de problemas relacionados ao pouco envolvimento dos alunos, os professores freqüentemente lançam mão de recompensas externas, com o objetivo de atraí-los no desempenho das tarefas solicitadas.

Newby (*apud* Guimarães, 2001) realizou uma pesquisa buscando estratégias motivacionais utilizadas por professores iniciantes, e os comportamentos apresentados pelos alunos. Os resultados indicaram que 58% das estratégias selecionadas caracterizaram-se pela apresentação de eventos externos às tarefas.

As recompensas externas em sala de aula, poderiam segundo o Guimarães, ser explicada em parte, por sua natureza concreta, sendo essas facilmente reconhecidas, mesmo por estudantes bem jovens, por sua familiaridade entre alunos e professores e pela facilidade de implementação.

Salisbury – Glennon e Stevens (*apud* Guimarães, 2001) consideram que, muitas vezes, os professores são levados a acreditar que, controlar a motivação de seus alunos através de recompensas ou pressões externas é a sua única possibilidade de intervenção, pois, de acordo como o senso comum, a motivação “é algo que vem de dentro”, podendo ser modificada apenas pelo próprio indivíduo.

Resultados de pesquisas têm levantado inúmeros problemas pertinentes ao uso de motivadores extrínsecos, ou recompensas externas em situações escolares. Neri, Stipak e Woolfolk (*apud* Guimarães, 2001), destacam sete como mais relevantes:

1. As recompensas utilizadas em sala de aula não têm um mesmo significado para todos os alunos. Notas, por exemplo, podem ser percebidas de modo diferente de acordo com suas expectativas de desempenho ou de valorização pessoal.
2. A dificuldade de tornar a apresentação das recompensas contingente a comportamentos específicos. Para o professor é difícil identificar quando um aluno olhando para o caderno está esforçando-se para compreender um conceito e descobrir a solução de um problema, ou, ao contrário, estar com o pensamento muito distante dali.
3. O efeito reduzido das recompensas para a manutenção do comportamento desejado. Mesmo que o recebimento de algo valorizado promova um comportamento pertinente à aprendizagem, como, terminar um exercício e sair mais cedo para o intervalo.
4. Frequentemente é impossível identificar com segurança se não houve influência de outros fatores internos e externos à situação. O contexto de sala de aula e do comportamento dos alunos é muito complexo.
5. Há uma concorrência desproporcional entre as recompensas sinalizadas pela escola e os reforçadores naturais que acompanham outros comportamentos fora da sala de aula, como passear, jogar vídeo-game, assistir televisão, estar com os amigos, entre outros.
6. O professor ou mesmo a escola, como um todo não consegue controlar totalmente as estratégias utilizadas pelos alunos para executarem ou apresentarem os trabalhos exigidos pela escola ou para o desempenho em testes ou avaliações.
7. Há um prejuízo potencial para o interesse intrínseco na tarefa quando se usam essas estratégias extrínsecas.

Oferecer recompensas, com o objetivo de manter ou aumentar o comportamento esperado, tem suporte teórico nas abordagens originárias das descobertas experimentais realizadas em laboratórios com animais por Edward Lee Thorndike e incorporadas ao trabalho de Hill, escritor norte-americano que publicava mensagens de estímulos, otimismo e autoconfiança as quais apontavam um aumento das probabilidades de apresentação da resposta anterior a uma consequência reforçadora. Dessa maneira em situações idênticas deveria existir um acréscimo da motivação do indivíduo para se comportar da mesma maneira (Guimarães, 2001).

Nos estudos sobre a motivação humana, desenvolvido na década de 70, Weiner (*apud*, Guimarães, 2001) aponta que representaram uma mudança acentuada nas idéias dominantes até então. Nesse período diversos resultados de pesquisas foram indicando que, sob certas condições, as recompensas externas ou outros tipos de incentivos prejudicavam a motivação intrínseca. Estudos como o de Deci e o de Lepper, Grene e Nisbett, citados por Stipek (*apud* Guimarães, 2001), demonstravam que sujeitos a que foram oferecidas recompensas, atreladas ao desempenho satisfatório em tarefas de aprendizagem, podem motivar os alunos a executarem o solicitado somente para garantir a obtenção de tais recompensas, não desenvolvendo a almejada motivação para aprender.

Pintrich e Schunk (*apud* Guimarães, 2001), apontam os aspectos positivos da atribuição de recompensas quando sinalizam os progressos efetivos em uma atividade de aprendizagem. Elogiar um aluno por ter aprendido uma nova habilidade ou por ter adquirido um novo conhecimento fortalece seus sentimentos de eficácia e promove a autodeterminação, sustentando o interesse mesmo quando for retirada a contingência de reforçamento.

Cameron e Pierce (*apud* Guimarães, 2001) verificaram que os estudos relacionados com os efeitos do uso de recompensas externas, trabalharam com grupos nos quais, os sujeitos recompensados eram comparados com outros que não haviam recebido recompensas. Neste caso a motivação intrínseca era avaliada através de quatro medidas:

- a) atitude;
- b) tempo gasto na tarefa após a remoção da recompensa;
- c) desempenho durante o tempo livre;
- d) disposição em participar voluntariamente de situações simulares com ausência de recompensas.

Para essas pesquisas, os resultados demonstraram que as recompensas não afetam negativamente a motivação intrínseca, tomando-se como base as quatro medidas.

Stipek 1993 (*apud* Guimarães, 2001) alerta que o ambiente social criado em sala de aula é resultado de diversas ações do professor, como, por exemplo, as propostas de atividades, as formas de avaliação, as informações sobre desempenho, entre outras, e que podem influenciar a motivação do aluno. Sendo que as recompensas apenas um dos elementos desse conjunto de ações, deixar de oferecê-la não altera a situação prejudicial à motivação intrínseca, que pode estar sendo mantida por outras ações controladoras ou contrárias à percepção de competência. Ryan e Stiller (*apud* Guimarães, 2001) apontaram, como conclusão, que as recompensas ou quaisquer outros controles externos prejudicam a motivação intrínseca em todas as situações nas quais, for negada ou colocada em conflito a experiência pessoal de autodeterminação ou autonomia.

O uso das recompensas externas na aprendizagem, deve ser viabilizado de forma criteriosa, evitando que os alunos sejam extrinsecamente motivados no envolvimento com a atividade. Mas as recompensas em situações de sala de aula não devem ser abolidas, considerando os efeitos benéficos do uso adequado dessas estratégias.

2.1.9.A participação do professor na sala de aula.

O relacionamento entre professores e alunos é de suma importância para a motivação do aluno na aprendizagem. Monteiro (*apud* Azzi e Silva, 2000) apresentou um trabalho de realizações entre o comportamento dos professores em sala de aula e o resultado de aprendizagem dos alunos.

Monteiro (*apud* Azzi e Silva, 2000, p.135) destaca que:

O problema não está, desta forma, no comportamento de um determinado modelo, mas na oportunidade de que os dados da pesquisa, os fatores motivacionais, provenham de onde for, possam ser filtrados pelos docentes, reinterpretados no contexto de seu trabalho, selecionados ou rejeitados como pautas alternativas de ação ou marco de referência para a interpretação dos acontecimentos da sala de aula.

Neste aspecto vale salientar as dificuldades que o professor encontra em sala de aula, sem que isso simplifique que todo professor precise tornar-se um psicólogo para atender sua tarefa no processo ensino-aprendizagem, mas que ele deve ser mediador e verificar as técnicas motivacionais a serem utilizadas. O professor tem que desenvolver técnicas de motivações variadas de um aluno para o outro, pois cada aluno tem personalidade diferente, então a motivação de uma classe não pode ser homogênea, ou seja, um método é adequado para um determinado grupo, mas não serve para outro.

Uma das grandes preocupações da psicologia é a compreensão do comportamento humano, denominada personalidade. A personalidade é própria de cada indivíduo, por isso é explicado porque, em situações idênticas as pessoas reagem de maneira diferente. A reação diferenciada do ser humano em situações idênticas, está relacionada com o conceito que envolve a expressão do comportamento humano. Este comportamento é o produto da interação genética, de características programadas pelos genes e características aprendidas ao longo da vida, através das interações com o mundo físico e social (Azzi e Silva, 2000).

“O interesse pelas questões das relações sociais interpessoais surgiram ainda no século XIX, época em que se iniciaram o questionamento e a reflexão sobre os efeitos dos grupos sociais do comportamento humano” (Aranha, *apud* Azzi e Silva, 2000, p. 137).

As relações sociais tiveram origem nos trabalhos de psicologia social, mas atualmente estão presentes nos estudos de desenvolvimentos e aprendizagem, pois as interações sociais, têm efeitos maiores ou menores, algumas vezes identificados e outras não, algumas marcam mais, e de qualquer forma, contribuem no processo de crescimento individual. Essas transformações articulam o significado atribuído aos fatos, fenômenos e objetos, as relações estabelecidas com os outros indivíduos e as ações do mundo.

Segundo Coll e Miras, *apud* Azzi e Silva (2000, p.137):

Se quiserem compreender por que uma pessoa se comporta como o faz, em sua relação com outra, não basta apenas observar o comportamento da segunda com a primeira, mas é necessário, além disso, ter em conta a maneira como esse comportamento é percebido e interpretado, e reciprocamente, o comportamento da segunda com relação à primeira não depende unicamente do comportamento dessa última, mas da maneira como esse comportamento é percebido por ela.

As interações professor aluno são afetadas pelas idéias que um tem do outro, ou seja, pelas representações mútuas entre alunos e professores e pode ser relacionado em quatro eixos: concepções de professores, percepções docentes, trabalho pedagógico e práticas de formações de professores.

Nas interações professor-aluno e concepções de professores, Davis, Saliva e Espósito (*apud* Azzi e Silva, 2000), chamam atenção para o equívoco de considerar toda e qualquer interação como adequada para o aprender escolar, sendo necessário identificar as interações que favoreçam a construção e a utilização de técnicas metodológicas para que o conhecimento seja apropriado por alunos e professores.

Assim, a interação professor-aluno terá que incluir dentro da realidade do aluno, situando-se como uma ação, um fazer, indo além das perguntas e respostas, delineando um panorama de diálogo efetivo. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem é constituído pela

dimensão interativa, a qual perpassam os modos de lidar com o conhecimento em seus momentos de disseminação, elaboração e produção.

Com relação às percepções dos docentes, é comum ouvir a avaliação negativa do aluno, sem levar em conta os pontos positivos dos mesmos, ou quando a avaliação em relação ao aluno for positiva, na seqüência uma descrição das dificuldades emocionais, ou citações de suas referências físicas, relacionadas com seu desempenho escolar (Azzi e Silva 2000).

Segundo Leite, *apud* Azzi e Silva (2000, p.143):

É perfeitamente possível buscar em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em cada vez acentuar sua inadequação para determinadas tarefas. A percepção de tais qualidades positivas – às vezes muito diferentes de aluno para aluno – constitui o grande segredo e a grande dificuldade do ensino. Quando se consegue essa avaliação correta, impede-se o falseamento da auto-apreciação e a deformação das qualidades positivas, a fim de provocar o seu desenvolvimento.

Azzi e Silva (2000) descrevem o trabalho pedagógico como as totalidades das práticas docentes, onde o professor é orientado pelo conhecimento construído em sua formação curricular e profissional da experiência, analisando episódios vividos em sala de aula, buscando intervenções com base nessas experiências passadas para a construção de um trabalho coletivo na produção do conhecimento.

As práticas de formação de professores estão relacionadas com as interações professor-aluno, e que deverá ser propostas por questões curriculares e de acordo com o projeto pedagógico da escola.

Azzi e Silva (2000) destacam a importância do professor desenvolver-se como pesquisador, onde será reconhecido como sujeito ativo e capaz de transformar sua realidade.

2.2.Qualidade

As transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas vêm aumentando consideravelmente no mundo inteiro, promovendo mudanças drásticas de conceitos e idéias, de percepção e valores.

Segundo Juran, (1997, p.96) “a preocupação com a qualidade nasceu no início do século XX, quando os inspetores surgiram nas empresas. De lá para cá, a qualidade deu grandes saltos, tendo como marco o sistema taylorista e a revolução japonesa”.

Juran considera que o século XX será, no entanto, lembrado apenas como o século da produtividade e que a Qualidade se tornará mesmo, o elemento – chave do mundo empresarial, no século XXI.

2.2.1. Evolução do conceito de Qualidade.

Do início dos anos 50 até o final dos anos 70, a preocupação dos peritos em qualidade era centrada nos produtos físicos. O tema era “zero defeito”, e a preocupação concentrava-se em métodos para melhorar a qualidade de produtos e processos de produção. Foram trinta anos de esforços voltados para melhorar a qualidade técnica, descobrir a causa de defeitos e reduzi-los, procurando assim implantar o controle de qualidade (Moller, 1992).

Segundo Moller (1992) os peritos em marketing das décadas de 50 a 70 se preocupavam em convencer a maior parte das empresas que:

“É o cliente que determina qual deve ser o padrão de qualidade dos produtos e uma vez conhecida os desejos do cliente, tudo é uma questão de definir as especificações do produto e garantir que ele seja produzido de forma simples e econômica – com zero defeitos” (Moller, 1992, p.5).

A gestão pela qualidade total, deste momento, teve a contribuição de várias pessoas notáveis. Iniciada em 1924, pelo físico e pesquisador, dos laboratórios Bell nos Estados Unidos, Walter Shewhart, que utilizou métodos estatísticos e criou a primeira carta de controle, este método se tornou clássico para o estudo dos processos no que diz respeito ao seu estado de controle e à sua previsibilidade (Moller, 1992).

Em 1927, O Dr. W. Edwards Deming foi apresentado a Shewhart e ambos se dedicam ao estudo da estatística e de sua influência na qualidade dos resultados dos processos. Em 1947, Deming viaja ao Japão a convite do Governo japonês e, em 1950, dá uma série de palestras históricas sobre a qualidade, cooperando no esforço da época para a reconstrução do Japão, que se encontrava devastado após a II Guerra (Nogueira, 1996).

Outro estudioso do controle de qualidade J. M. Juran, publica, em 1951, o seu *Quality Control Handbook* dando conferências no Japão em 1954, e sendo responsável pelo agrupamento dos processos gerenciais da qualidade na “trilogia Juran”; planejamento da qualidade, manutenção da qualidade e melhoria dos padrões de qualidade dos produtos e serviços. Também foi Juran quem chamou a atenção para os custos de não se trabalhar com qualidade: erros, desperdícios e retrabalho (Nogueira, 1996).

Grandes contribuições foram dadas igualmente pelo professor Kaone Ishikawa, da Universidade de Tóquio. A ele deve-se o desenvolvimento do conceito dos círculos de controle de qualidade (CCQ) e do diagrama de causa e efeito, ferramenta fundamental para a compreensão dos processos e seus resultados (Nogueira, 1996).

Armand V. Feigenbaum, também teve sua contribuição para o avanço no processo da qualidade e, ficou conhecido como o pai do TQC (*Total Quality Control*), traduzido para o português com Controle de Qualidade Total – CQT – sob o aspecto sistêmico. A ênfase do Comprometimento positivo das pessoas, com a qualidade é fundamental para o TQC (Scribel, *apud* Alberton, 1999).

Philip B. Crosby tornou-se conhecido através do conceito “zero defeito” na década de 60, e acrescentou um conceito inovador, “o custo da prevenção” na garantia da qualidade, que até então era de inspeção, teste e verificação. Sua filosofia enfoca princípios dirigidos à alta administração e apresenta como ponto forte uma forma estruturada de mudança na cultura da organização (Barçante, *apud* Alberton, 1999).

Nogueira (1996) define processos como “um conjunto de causas, que gera um determinado efeito, ou como um conjunto de meios para se chegar a um determinado fim” (Nogueira, 1996, p.13).

Segundo Nogueira (1996, p58 e 84):

Círculos de controle de Qualidade (CCQ) são organizados por grupos voluntários de operadores, que se reúnem para realizar atividades de controle e melhoria da qualidade em suas áreas de trabalho. Diagrama de causa e efeito têm por objetivo mostrar com clareza e em diversos níveis de detalhamento, quais as causas que contribuem para o surgimento de um determinado efeito.

O aspecto humano da gestão pela Qualidade Total fundamenta grande parte dos seus conceitos na obra do psicólogo americano Abrahan Maslow e nas suas teorias sobre a motivação e a hierarquia das necessidades humanas (Alberton, 1999).

O conceito da Qualidade Total sofreu algumas alterações com o uso contínuo das pessoas e das organizações, sempre buscando a necessidade do mercado consumidor. As empresas para sobreviverem, tiveram que acompanhar as transformações em função da relação entre a atividade industrial e a de prestação de serviços, “a evolução do conceito acabou por associar-se às ênfases que marcaram os diferentes estágios pelos quais passaram as organizações – sejam quais fossem seu porte, ramos de atuação, locais ou épocas” (Paladini, *apud* Alberton, 1999, cap.6.2 p.2).

Uma empresa ao adotar um conceito de Qualidade Total, deverá ser de fácil entendimento, e baseado na cultura dos diferentes grupos que a constituem para ser assimilado por todos seus colaboradores. Segundo Cardoso (1995), é fundamental observar as influências que um conceito para a qualidade exerce durante a implantação da Gestão da Qualidade Total – GQT – o conceito definido no momento do planejamento deverá estar direcionado essencialmente para:

- a visão de Qualidade da empresa, esclarecendo sua filosofia a partir de quais estratégias serão definidas;

- o sistema da Qualidade, identificando as características básicas a serem implementadas;

- a abordagem da gerência, indicando ações adequadas aos recursos disponíveis na

empresa;

- os fatores humanos envolvidos, mostrando como devem ser abordadas as pessoas para um maior comprometimento com a Qualidade.

Ao estudar as contribuições dos pioneiros da qualidade Cardoso (1995, p, 333) aferiu que:

Uma empresa ao adotar o conceito de qualidade, deverá o fazer conforme cultura vigente e estágio em que esteja na evolução da qualidade. Para adotar o conceito que lhe seja adequado, poderá examinar características do sistema, abordagem gerencial e fatores humanos para a qualidade.

O quadro 1 apresenta um comparativo dos fatores para a definição do conceito de qualidade.

| Fatores | QUALIDADE | SISTEMA DA QUALIDADE | ABORDAGEM GERENCIAL | RECURSOS HUMANOS |
|-------------------|--|--|---|---|
| Abordagem | DEFINIÇÃO | CARACTERÍSTICAS | FOCO | FATORES |
| Deming | Perseguição às necessidades dos clientes e homogeneidade do processo de serviços com baixa variabilidade (previsibilidade) | Direcionamento pelas necessidades do consumidor e desenvolvidas pelo aprimoramento dos processos administrativos numa postura de contínua melhoria numa base objetiva, e conseqüente transferências dos resultados aos clientes | Gerência com ênfase em princípios operacionais e ação pontual, utilizando como ferramenta o controle estatístico de processos adaptado às condições de processo | Promovendo comprometimento, conscientização e motivação pela integração de objetivos do desenvolvimento individual através do desenvolvimento da empresa |
| Crosby | Cumprimento das especificações estabelecidas para satisfazer aos clientes de modo econômico | Construída através do envolvimento de toda a organização em torno de metas da qualidade, firmemente estabelecidas, periodicamente avaliadas através de dados confiáveis de custos, como elementos indicadores de necessidades concentração de esforços | Mecanismos de planejamento e controle alimentados por esquemas eficientes de comunicação | Estabelecendo comprometimento, conscientização, comunicação e motivação através de recompensas |
| Feigenbaum | Exigência dos clientes concretizadas através de especificações em todas as fases da produção, com qualidade de processos compatível com tais especificações | Baseadas numa forte infra-estrutura técnica-administrativa, com procedimentos estabelecidos detalhadamente integrados dentro da estrutura organizacional; gerenciado por especialistas, dando apoio e assistência a todas as áreas para assegurar integração em torno da função qualidade | Gerência enfatiza a responsabilidade da linha de produção de produtos e serviços pela qualidade e a ferramenta é um sistema de qualidade altamente estruturado | Desenvolvendo a conscientização em torno da contribuição de cada um para com a função qualidade |
| Juran | Adequação ao uso através de percepção das necessidades dos clientes e aperfeiçoamentos introduzidos a partir de níveis de serviços já alcançados | Evidenciadas através das próprias características dos produtos e serviços que garantem a satisfação dos clientes (adequação ao uso) e aprimoramento passo a passo por equipes multifuncionais, com critérios de priorização e garantia de que níveis de qualidade já atingidos serão mantidos e melhorados | Funções gerenciais em qualidade com planejamento, execução e melhoria através de metodologia de resolução de problemas | Mostrando compreensão da qualidade como uma das principais responsabilidades gerenciais, comprometimento da organização com a qualidade objetiva em todos os níveis, conscientização e conseqüente envolvimento de todos com projetos de melhoria |
| Ishikawa | Rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso dos produtos/serviços e homogeneidade dos resultados dos processos (baixa variabilidade) | Instaladas desde o desenvolvimento e projeto de novos produtos e serviços e aperfeiçoada através da estrutura da empresa, reforçadas para uma rede de relações que cobrem as funções da qualidade, de forma a permitir ao cliente perceber que a qualidade esperada e prometida está garantida | A prioridade é o trabalhador buscando a valorização do homem, cabendo à gerência a função de ensinar e orientar; a direção deve transferir benefícios alcançados aos colaboradores e sociedade; as ferramentas visam a integração de atividades | Compreendendo a qualidade como inerente ao trabalho, fazendo parte e sendo resultado do trabalho, com construção da qualidade de vida de cada um e da sociedade |

Fonte: CARDOSO, Olga Regina, Foco da Qualidade Total de Serviços no Conceito do Produto Ampliado, 1995.

2.2.2. Qualidade na Educação.

As instituições de ensino se caracterizam como qualquer outra organização que presta serviços para a sociedade, como, um banco, uma empresa comercial, um supermercado, por exemplo. As organizações que prestam serviços possuem grande dificuldade em torno de um consenso sobre a Qualidade, em função da natureza de seus serviços. Os serviços prestados têm que atender as expectativas de seus clientes “...são de difícil padronização, o que torna a gestão do processo mais complexa. Pela dificuldade de avaliar os resultados e pela impossibilidade de avaliação antes da compra” (Gianesi e Corrêa, 1994, p.32).

Para Gianesi e Corrêa as principais características dos serviços são a presença e a participação do cliente, a razão para que os serviços são produzidos e consumidos simultaneamente.

As instituições de ensino possuem características que as diferenciam de qualquer outro serviço. Elas não têm total controle de seus alunos, não dominam completamente o processo de ensino e aprendizagem, o qual é afetado por vários fatores e, influenciados pelo grau de participação dos estudantes. A escola visa um serviço diferenciado, tendo como objetivo, o desenvolvimento de habilidades de seus alunos para, pensar, raciocinar, ler, falar, escrever e resolver problemas.

A qualidade na escola é resultado de uma gama de fatores, que envolvem o comprometimento de todos: alunos, professores, corpo administrativo e pedagógico e a participação ativa dos pais dos alunos.

Além do compromisso de todos, a escola tem outro grande desafio, o de atender às necessidades e expectativas de seus alunos, o que às vezes se torna difícil, devido as constantes mudanças tecnológicas, exigindo sempre novas técnicas para a solução dos problemas. Deste modo, a escola precisa redefinir seus objetivos para redescobrir sua missão e reafirmar os seus valores.

De acordo com Mezomo (1999) a gestão da qualidade nos serviços das organizações exige atenção para os seguintes aspectos:

- As pessoas são o recurso mais importante da instituição, por isso devem ser educadas e valorizadas.
- Os clientes são o verdadeiro ativo das organizações e sua percepção da organização deve ser levada a sério.
- As pessoas devem incorporar a qualidade em suas atividades diárias. (qualidade como “hábito”)
- A cultura organizacional deve ser transformada, de acordo com a clientela da organização.

- A organização deve ter uma estrutura flexível para responder com rapidez às mudanças de mercado.
- A qualidade deve estar embutida na própria missão da organização.

Segundo este autor a “Escola Qualidade” é aquela que não existe para si mesma, mas para seus clientes. Chegou a hora, portanto, de rever o que está sendo feito e de transformar a Escola, definindo sua missão e criando-lhe uma visão de futuro que revitalize a escola e fortaleça a aprendizagem.

2.2.3.A Qualidade na Educação brasileira

A qualidade da Educação no Brasil teve grande contribuição através do programa Escola de Qualidade Total de Cosete Ramos, com a implantação da aplicação dos princípios da Empresa em uma Escola. Ramos, acredita que uma das soluções para a educação brasileira é a criação de um modelo de Escola com Qualidade Total. Essa proposta é orientada de baixo para cima, em cada instituição de ensino, visando à melhoria do sistema de educação nacional, ressaltando ainda, que a Qualidade deve ser planejada na direção da Escola, mas constituída de baixo para cima, com a criação de comitês na Escola. Esses comitês, deveriam ser compostos de alunos, professores, técnicos administrativos da educação e também pela sociedade (Alberton, 1999).

Cosete Ramos (1992), propõe para a aplicação da Escola da Qualidade Total, uma tradução escolar dos 14 princípios do método de Deming. E também dos princípios difundidos pelo educador americano William Glasser, seguidor das idéias de Deming.

Para Glasser (*apud* Ramos, 1992), o sucesso e a produtividade de uma organização educacional dependem da qualidade do trabalho do aluno, e das habilidades dos dirigentes e professores. Os sete pontos principais da proposta de Glasser (*apud* Ramos, 1992) são:

- 1) Gestão democrática ou por liderança da Escola e das salas de aula.
- 2) O diretor como líder da comunidade educativa.
- 3) O professor como líder dos alunos.
- 4) A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.
- 5) Ensino baseado na aprendizagem cooperativa.
- 6) Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
- 7) Trabalho escolar de alta qualidade, como produto de uma Escola de Qualidade.

Ramos (1992), Mezomo (1997), Guillon e Mirshawka (1995) e Niskier (1996), acreditam que o pensamento de Deming é aplicável nas instituições de ensino, como em qualquer outro tipo de organização destacando-se com grande aproveitamento:

- 1) Criar constância de propósito: Determinando o que a instituição de ensino pretende realizar e como realizar. Definindo a missão, visão, política, objetivos e planos de curto e longo prazo. A constância de propósito da melhoria que a educação necessita é fundamental em todas as etapas do processo educacional: na formação da política, na definição da estrutura, na gestão do sistema, na execução dos processos na avaliação dos resultados. Todas as pessoas, em todos os níveis devem estar conscientes e comprometidos com a criação de uma nova identidade para a educação.
- 2) Adotar a nova Filosofia da Qualidade: A administração educacional deve conscientizar-se de suas responsabilidades e assumir a liderança em direção da transformação. Essa nova Filosofia, porém, só será implantada se ela for mais do que uma simples palavra, ferramenta ou técnica; e for, de fato, um conceito assimilado por todos como válido, necessário e possível.
- 3) Cessar a dependência da inspeção: A avaliação deverá ser realizada não apenas do conhecimento do aluno, mas, também do método como ele foi ensinado e as técnicas utilizadas. A avaliação deve referir-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino quanto à aprendizagem, somente assim ela terá sentido, os objetivos da educação serão preservados e ele fornecerá os dados necessários para a melhoria do processo.
- 4) Fazer contatos de longo prazo com fornecedores: Selecionando-os e estabelecendo o compromisso em longo prazo de atualização por parte dos professores, editoras e da sociedade como um todo.
- 5) Melhoria constante: Buscando constantemente áreas a serem melhoradas, utilizando a adoção de novas técnicas de ensino, e da revisão completa do próprio currículo escolar.
- 6) Adotar treinamento em serviço: Para a melhoria dos serviços, deverá ser efetuado treinamento dos participantes da nova Filosofia.
- 7) Instituir liderança: Além da definição da nova Filosofia, é necessário que se institua líderes com perfil de administradores, para incentivar e motivar as pessoas envolvidas no processo. Liderar significa ter sempre presente os objetivos da Escola e engajar as pessoas em sua obtenção, despertando nelas o gosto pelo bem feito.

- 8) Fugir do medo: É necessário o afastamento do medo, para criar na Escola um ambiente de liberdade e responsabilidade solidária, onde existe cooperação de toda equipe objetivando a sugestão de medidas de melhoria e solução dos problemas.
- 9) Derrubar barreiras: Que podem estar nas áreas administrativas e grupos informais nas instituições de ensino.
- 10) Eliminar “slogan”, exortações e metas: É necessário que haja uma comunicação produtiva, criando um diálogo aberto e construtivo entre todos os envolvidos no processo. É preferível concentrar os esforços na melhoria dos processos e dos materiais e no treinamento.
- 11) Eliminar cotas numéricas: O trabalho medido impede a qualidade. A escola necessita de uma ação comum positiva de busca da qualidade.
- 12) Eliminar as barreiras que prejudicam os trabalhos realizados. Os trabalhadores devem ter orgulho do resultado de seu trabalho. A Escola é uma organização humana onde as pessoas somam esforços para um propósito educativo comum.
- 13) Instituir um vigoroso programa de educação continuada para todos: Dar oportunidade e incentivo a educação, aperfeiçoando seus professores e colaboradores pedagógicos e administrativos.
- 14) Agir e envolver todas as pessoas na transformação da escola: A ação de transformação em uma organização de Qualidade Total, requer a participação de todos na discussão de como agir para melhorar a inovação da educação. De nada valem os conceitos, se eles permanecem desvinculados de um plano concreto de melhoria.

Mezomo (1999, p.78) ressalta que:

A qualidade de educação é também a salvaguarda da verdadeira democracia, que não se esgota no exercício do direito do voto, porque forma cidadãos capazes de interpretar a realidade nacional e de contribuir na construção de uma sociedade dotada de uma estrutura cada dia mais justa, que oportuniza igualmente o desenvolvimento de todos.

As teorias descritas neste capítulo serviram como base para a interpretação dos fatores motivacionais que influenciam na aprendizagem dos alunos na escola. Como a motivação é um processo amplo por envolver vários fatores, o objetivo deste trabalho será de levantar questionamentos para aprofundar o estudo dos fatores motivacionais da aprendizagem envolvendo a qualidade de ensino nas instituições escolares.

3. METODOLOGIA

Por meio desta investigação pretendeu-se colher e analisar dados relevantes quanto aos fatores motivacionais que contribuem para o processo de ensino e da aprendizagem, e com base neste diagnóstico, apresentar propostas de intervenções futuras, que visem proporcionar um alto padrão de qualidade de ensino-aprendizagem à comunidade.

Sob esta perspectiva, constitui-se como propósito desta pesquisa identificar quais os fatores motivacionais que possam estar influenciando na qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino médio de uma escola em Loanda-PR.

Propôs-se, especificamente, identificar a influência dos fatores motivacionais, sobre a qualidade da educação e eficácia do processo ensino aprendizagem da Escola, analisando o rendimento escolar das turmas do ensino médio, no 1º bimestre do ano letivo de 2002, conforme tabela das médias bimestrais do anexo A.

A preocupação que permeou e orientou esta pesquisa, procurou sinalizar e sugerir, à Escola, condições adequadas para satisfazer as necessidades dos clientes internos e externos, uma vez que o sucesso ou fracasso de uma organização vai depender da qualidade dos serviços prestados através das pessoas que nela atuam.

Têm-se então, com objeto de estudo desta investigação, os alunos do ensino médio de uma escola, analisada para que as circunstâncias específicas e as múltiplas dimensões que se apresentam neste ambiente possam permitir a compreensão do universo investigado.

O estudo apresenta um caráter exploratório, com o objetivo de familiarizar o pesquisador com o fenômeno investigado, auxiliando na compreensão do mesmo. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi do tipo descritiva, para Gil (1994, p.45):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes ou crenças de uma população.

3.1.Perguntas da Pesquisa.

As perguntas desta pesquisa foram embasadas em observações realizadas diariamente em meu trabalho como professora do ensino médio e buscaram responder as seguintes questões:

- A auto-estima do aluno pode influenciar a motivação na aprendizagem?
- A empatia do aluno em sala de aula é um fator relevante de motivação?
- A integração do aluno com o professor, equipe pedagógica e direção da Escola influenciam a motivação?
- A motivação extrínseca socioeconômica influencia na aprendizagem?
- A motivação intrínseca na adolescência influencia a motivação escolar?

3.2.Delimitação da Pesquisa.

3.2.1.População.

A Instituição de Ensino onde foi realizada a pesquisa oferece cursos de escolaridade desde a pré-escola até o nível superior, mas esta pesquisa limitou seus estudos apenas aos alunos do ensino médio. Foram pesquisados todos os alunos do ensino médio, totalizados em 109 alunos das três séries no ano de 2002 e, portanto foi realizado um censo.

3.2.2.Delineamento e perspectiva da pesquisa.

O método de investigação que delineou esta pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Gil (1991), a classificação da pesquisa em descritiva, exploratória e explicativa, é útil para marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os efeitos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa.

Na literatura científica inglesa, este modelo recebe o nome de *design*, que segundo Gil (1991, p.47), como “desenho, desígnio ou delineamento, sendo o 3º termo o mais adequado, uma vez que se refere ao planejamento e desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados”.

Segundo Gil (1991,p.48):

O delineamento pode ser dividido em dois grandes grupos: aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo grupo estão as pesquisas experimentais, a pesquisa ex-post-facto, o levantamento e o estudo de caso.

Utilizou-se estes conceitos com a finalidade de caracterizar uma metodologia, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem do aluno no ensino médio, estando a presente pesquisa, relacionada com os fatores motivacionais que influenciam na aprendizagem dos alunos.

3.3.Coleta e análise dos dados.

3.3.1.Tipos de dados.

Como instrumento de coleta de dados, esta pesquisa utilizou questionários, aplicados a todos os alunos do ensino médio da Instituição de ensino, onde se realizou a pesquisa.

3.3.2. Técnicas de coleta de dados.

Segundo Cervo e Bervian, a coleta de dados, “envolve diversos passos, como a determinação da população a ser estudada, a elaboração do instrumento de coleta e também os dados da própria coleta” (Cervo e Bervian, *apud* Vey, 2000, p.41).

Com o intuito de verificar quais são os fatores motivacionais que influenciam na qualidade de ensino de uma Escola, elaborou-se um questionário baseado nas teorias motivacionais.

“O questionário constitui uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais” (Gil, 1994, p.124).

No questionário (anexo B), elaborado em duas partes, constaram: instruções para resposta; algumas informações sobre o tema pesquisado; informação do sigilo dos resultados; não havia necessidade dos respondentes identificarem-se; informou-se que não havia resposta certa ou errada, tratando-se portanto, apenas de afirmações a respeito do estudo que realizavam, e foi utilizada em sua maior parte a escala social de Likert.

“Escala social são instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes de maneira mais objetiva possível” (Gil 1994, p.134).

A primeira parte foi composta de 29 questões fechadas, sobre os seguintes fatores motivacionais: auto-estima em sala de aula; empatia em sala de aula; integração em sala de aula, motivação extrínseca e motivação intrínseca. Cada fator motivacional possui quatro afirmativas distribuídas no interior do questionário. Para cada afirmativa sobre um determinado fator o aluno assinala:

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Nem concordo/ nem discordo
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

A segunda parte foi composta por composta por 12 questões, constituídas de dados individuais: idade; série que estuda; trabalha ou só estuda; escolaridade e profissão dos pais; renda familiar, com quem reside o aluno e quantas pessoas residem na mesma casa com o aluno.

Nestes questionários, as afirmações elaboradas buscaram caracterizar um quadro que representasse, o mais fielmente possível, a situação atual da escola que foi pesquisada, para definir de maneira fidedigna as possibilidades de mudanças e melhoria nos fatores que poderiam estar influenciando, a qualidade de ensino da Escola.

Após o levantamento dos dados, por meio de um questionário, foi realizada a análise estatística dos dados com a ajuda do computador, utilizando o *software Statistica*.

3.3.3. Técnicas de análise e interpretação de dados.

Com a obtenção dos dados, foram feitas as análises e interpretação dos mesmos, que segundo Gil (1994, p.166):

Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante acontecimentos anteriormente obtidos.

Para a técnica de análise de dados da pesquisa em estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Tabulação eletrônica dos dados.
- Histogramas de distribuição de freqüências.
- Análise fatorial das variáveis.
- Análise de correspondência múltipla.

Na interpretação dos dados procurou-se verificar a relação entre os dados empíricos e as teorias estudadas, para se chegar às considerações finais.

4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS MÉTODOS ESTATÍSTICOS

A fundamentação teórica dos métodos busca a compreensão das ferramentas estatísticas utilizadas na análise e interpretação dos dados obtidos neste estudo.

4.1. Escala de Likert

A escala somatória ou escala de Likert é uma escala ordinal e foi proposta por Rensis Likert em 1932, para medir as atitudes referentes a uma série de afirmações relacionadas com o objeto pesquisado.

“Ao grau de concordância/discordância são atribuídos números para indicar a direção de atitude do respondente. Geralmente os números utilizados são de 1 a 5 ou de -2 a 2” (Mattar, 2001, p.102).

Segundo Selltiz (*apud* Mattar, 2001), as escalas Likert apresentam uma série de vantagens em relação a outras escalas de atitudes.

- Permite o emprego de afirmações que não são explicitamente a atitude estudada, pode-se incluir qualquer item que será coerente com o resultado final.
- É de construção mais simples.
- Tende a ser mais precisa, por possuir um número maior de alternativas que as outras.
- A atitude de respostas permitida apresenta informações mais precisa da opinião do respondente.

4.2.Coefficiente alfa de Cronbach

A fidedignidade dos testes estatísticos estão relacionados com a medida do teste, procurando o menor erro possível. A correlação entre duas medidas deve ter o valor mais próximo de 1 possível. Quanto mais o resultado do teste se aproximar de 1, menor será o erro de medida da pesquisa.

Existem várias técnicas para se obter a fidedignidade de uma pesquisa, neste estudo foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach para verificar a precisão do teste.

O coeficiente de fidedignidade de Cronbach resulta da análise estatística dos dados de

uma única aplicação a uma amostra representativa de sujeitos. O alfa de Cronbach “visa verificar a consistência interna dos itens, verificando a congruência que cada item do teste tem com o restante dos itens do mesmo teste” (Pasquali, 1997, p.138).

Cronbach foi o primeiro que propôs a verificação do grau de covariância dos itens entre si, utilizando um coeficiente geral para indicar a consistência interna do próprio teste.

Para determinar a consistência interna dos itens, são utilizados os cálculos da variância total, da variância de cada item individual e a soma de suas variâncias utilizando a fórmula proposta por Cronbach:

$$\alpha = n/(n-1) \cdot (1 - \Sigma s_i^2 / s_T^2)$$

Onde:

Σs_i = Soma das variâncias dos itens

Σs_T = Variância total dos escores

“Esta fórmula deixa entrever que será maior o índice alfa quando a variância específica de cada item for pequena e a variância que eles produzem em conjunto for grande” (Pasquali, 1997, p. 139).

A consistência interna do teste, é obtida, quando a soma das variâncias dos itens individual for reduzida e ocorrer um aumento da variância que eles tem em comum, a covariância.

Se os itens forem homogêneos não ocorrerá aumento da variância entre os itens individuais, neste caso o alfa será igual a 1. Quando os itens não forem congruentes o alfa representará as covariações que o item tem no teste, variando de 0 a 1, indicando a consistência interna do teste.

“A análise de precisão de um instrumento psicológico quer mostrar precisamente o quanto ele se afasta do ideal da correlação 1, determinando um coeficiente que, quanto mais próximo de 1 menor será o erro cometido na utilização do teste” (Pasquali, 1997, p.127).

4.3 Análise Fatorial

A análise fatorial é uma técnica que procura identificar semelhanças entre as variáveis, agrupando essas variáveis em fatores. O fator é uma função linear que forma uma nova variável, em nível superior às variáveis anteriores, com a finalidade de verificar as intercorrelações e covariâncias entre as variáveis originais.

A identificação das novas dimensões será alcançada através da análise de componentes principais, que identificará a função que melhor discrimina os objetos, para posteriormente

derivar a função ortogonal desta função. O novo sistema de coordenadas apresentará distinção entre os objetos nos novos eixos. Essas medidas poderiam ser chamadas de escores e sua unidade poderia ser a menor medida entre dois pontos.

Segundo Pereira (2001) as análises dos resultados de uma análise fatorial poderiam ser apresentadas de acordo com os seguintes conceitos:

- A carga fatorial (*factor loading*) que é a medida de correlação entre a função derivada e as medidas originais.
- O escore fatorial (*factor score*) sendo a medida assumida pelos objetos estudados na função derivada da análise.
- O auto valor (*eigenvalue*) é a medida de quanto à variância total das medidas realizadas pode ser explicada pelo fator.
- A comunalidade (*communality*) é a medida de quanto da variância de uma variável é explicada pelos fatores derivados pela análise fatorial.
- A matriz principal (*factor matrix*) é a matriz de correlação entre as variáveis originais e os fatores encontrados, sendo a matriz de descrição das cargas fatoriais por cada variável original.

O propósito essencial da análise fatorial é descrever, se possível, as relações de covariância entre muitas variáveis, constituindo uma técnica imprescindível no contexto da psicometria, e na validação de instrumentos psicológicos. (Johnson, 1998)

4.4. Análise de Correspondência Múltipla

A análise de correspondência é um recurso utilizado para analisar as relações geométricas ou tabelas de contingência de dados categóricos, normalmente escritos como uma tabela $n \times m$ (n por m), onde n representa o número de linhas da tabela e m representa o número de colunas.

Sua análise é verificada por meio do cálculo de uma medida de associação e do χ^2 da tabela analisada.

Na análise de correspondência são analisadas as distribuições de “massa” num conjunto de observações, compreendendo as distribuições das frequências marginais em uma tabela de contingência. Nesta distribuição poderá ser observada a massa da linha, da coluna ou de ambas simultaneamente. (Pereira, 2001).

A análise de correspondência designa como perfil de linha a caracterização da linha e de

perfil da coluna a caracterização da coluna. A média desses perfis recebe o nome de centróide, representado o ponto de equilíbrio na distribuição da massa das observações, como um centro gravitacional.

A distância média entre os pontos de referência e o centróide é chamado de inércia que segundo Pereira (2001, p.139):

A média das distâncias qui-quadrado de todos os objetos em relação ao centróide é uma medida de inércia da distribuição dos pontos e terá valor zero, quando todos os pontos recaírem sobre o centróide, e terá valor máximo possível igual ao número de dimensões originais menos 1.

O número máximo das dimensões na análise de correspondência pode ser determinado como o número de linhas ou colunas da tabela preferivelmente o menor entre eles menos 1. Em uma tabela 4x5 o número máximo de dimensões será 3; 3x5 seria 2. É possível saber quanto de variação total é explicada por cada dimensão que poderá ser utilizada.

Deste modo verifica-se que a análise de correspondência procura explicar as relações entre as variáveis categóricas nominais, examinando um ajuste do modelo derivado da análise por meio dos valores de inércia para interpretar as relações entre as variáveis e as categorias das variáveis através de suas proximidades na projeção plana (Johnson, 1998).

“Geometricamente, as associações no dado central, são bem representados por pontos em um plano, e esta melhor aproximação plana descrita por quase toda a variação do dado além daquele descrito pelo modelo independente” (Johnson, 1998, p.778).

Neste capítulo, as teorias serviram de um modo geral para o conhecimento dos métodos estatísticos que serão utilizados para interpretação e análise dos dados em estudo.

5. RESULTADOS

A partir da tabulação dos dados da pesquisa, realizada através do *software Statistica*, edição 6.0, apresentam-se à análise e interpretação dos dados da pesquisa realizada com os alunos do ensino médio, no âmbito da Instituição de ensino.

Inicialmente serão descritas as informações referentes aos dados pessoais obtidos da segunda parte do instrumento de coleta de dados, do censo de 109 alunos do ensino médio da Escola. Na segunda parte, abordar-se-ão a confiabilidade e validade do instrumento de coleta de dados, perfil dos alunos do ensino médio pesquisados, segundo o grau de valorização dos fatores motivacionais, análise fatorial das variáveis na escala de valorização e a análise de correspondência múltipla.

5.1. Perfil dos Alunos do Ensino Médio quanto aos seus dados pessoais.

Na figura 1 visualiza-se a distribuição dos alunos do ensino médio, quanto à série que estão cursando. Verifica-se que dos 109 alunos entrevistados 44 (40,36%) estão cursando a 1ª série, 35 (32,11%) cursam a 2ª série e 30 (27,53%) cursam a 3ª série.

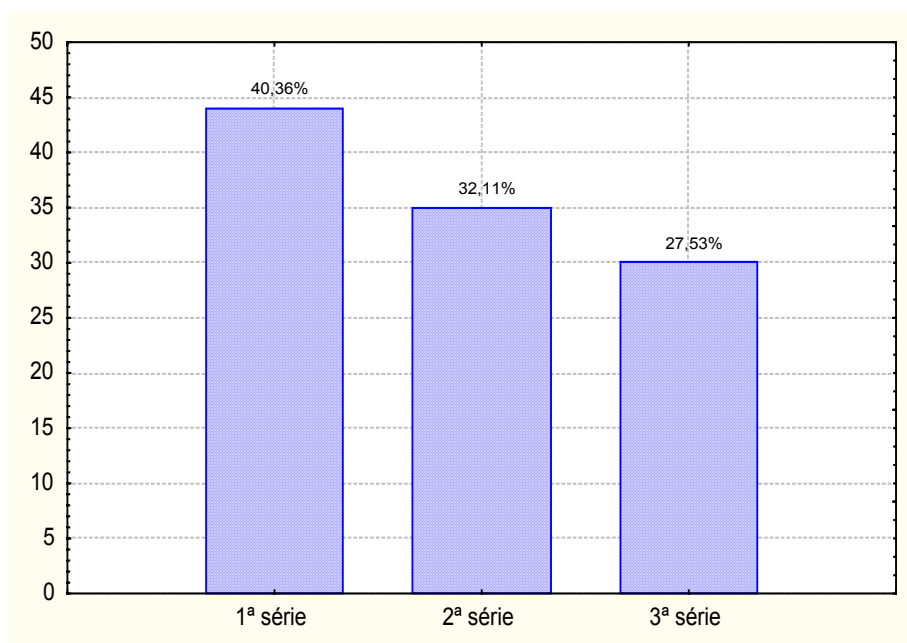


Figura 1: Distribuição da frequência quanto à série que estão cursando. Instituição de Ensino, Loanda – PR, 2002.

A figura 2 mostra a idade dos alunos entrevistados dos quais 22 (20,18%) têm 14 anos, 44 (40,37%) têm 15 anos, 22 (20,18%) têm 16 anos, 20 (18,35%) têm 17 anos e 1 (0,92%) está com 18 anos.

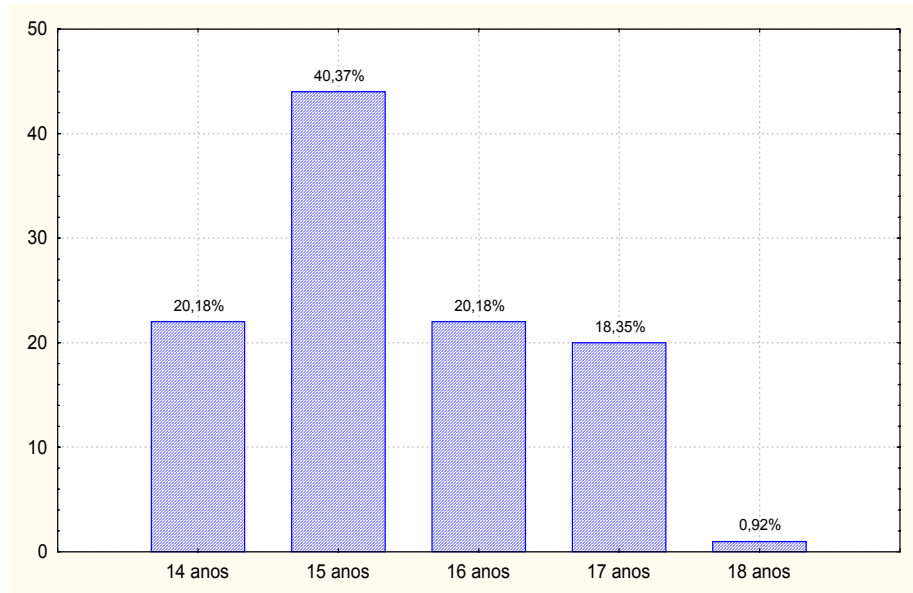


Figura 2: Distribuição de frequência quanto à idade dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

A figura 3 demonstra que dos 109 alunos do ensino médio entrevistados 54 (49,54%) são do sexo masculino e 55 (50,46%) são do sexo feminino.

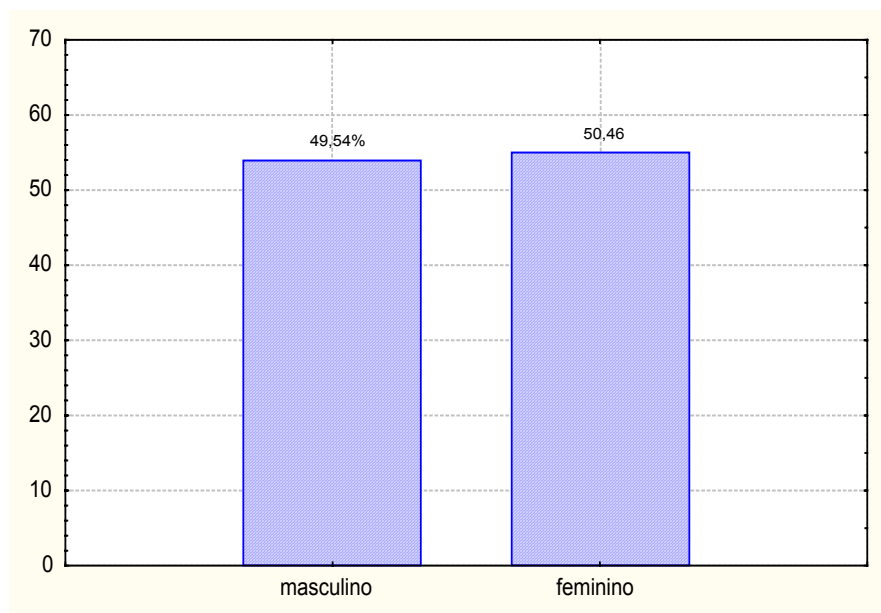


Figura 3: Distribuição de frequência quanto ao sexo dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

Na figura 4 verifica-se que 36 (33,02%) dos alunos do ensino médio entrevistados, concilia seus estudos com alguma atividade profissional e 73 (66,98%) só tem compromisso com seus estudos.

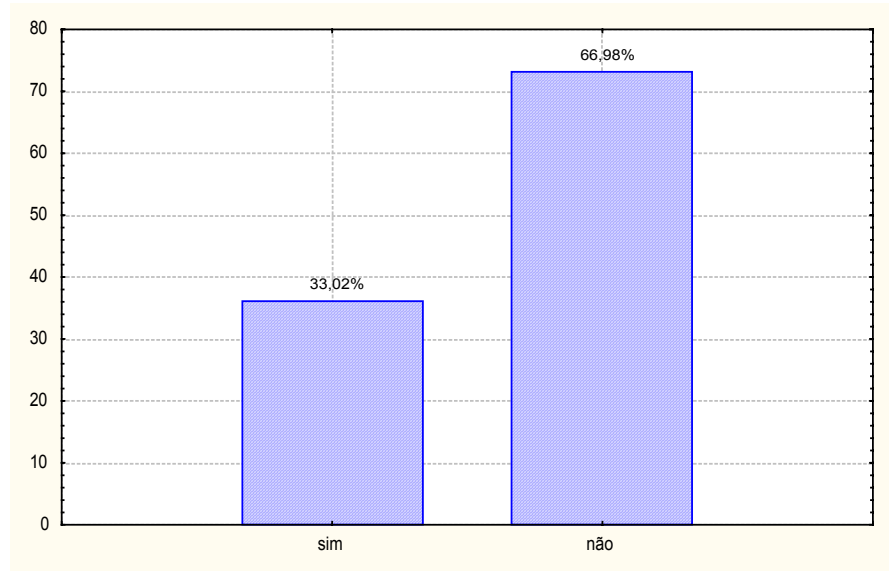


Figura 4: Distribuição de frequência quanto conciliar seus estudos com alguma atividade profissional dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

Observa-se na figura 5 que dos 36 alunos que exercem alguma atividade profissional 6 (16,23%) trabalham menos que 4 horas diárias, 8 (22,23%) trabalham 4 horas diárias, 20 (55,55%) trabalham mais de 4 horas diárias e 2 (5,55%) trabalham 8 horas diárias.

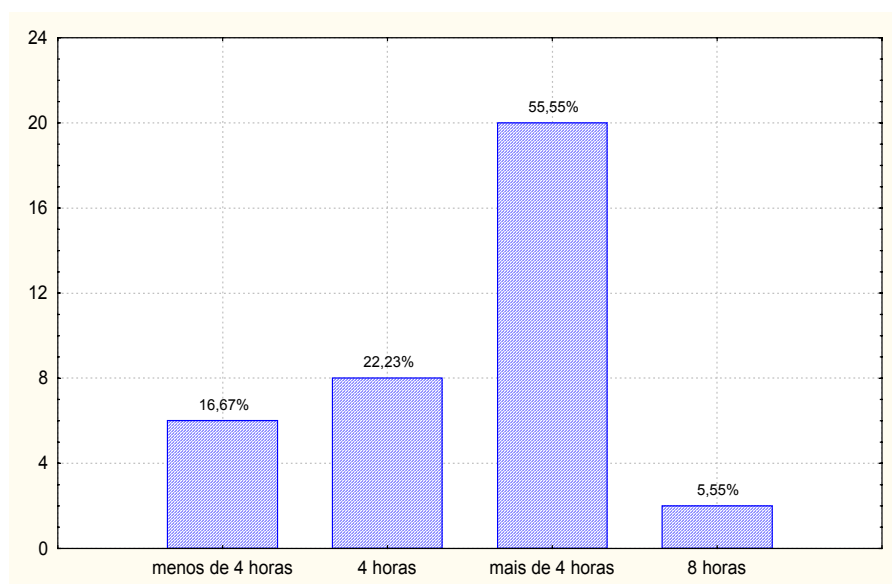


Figura 5: Distribuição de frequência quanto às horas diárias trabalhadas dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

A figura 6 relata o grau de escolaridade dos pais dos alunos do ensino médio entrevistados, mostrando que 18 (16,50%) dos pais de alunos possuem o ensino fundamental, 41 (37,61%) dos pais de alunos possuem o ensino médio, 47 (43,13%) pais de alunos possuem curso superior, 3 (2,76%) desses pais, seus filhos não sabiam seu grau de escolaridade.

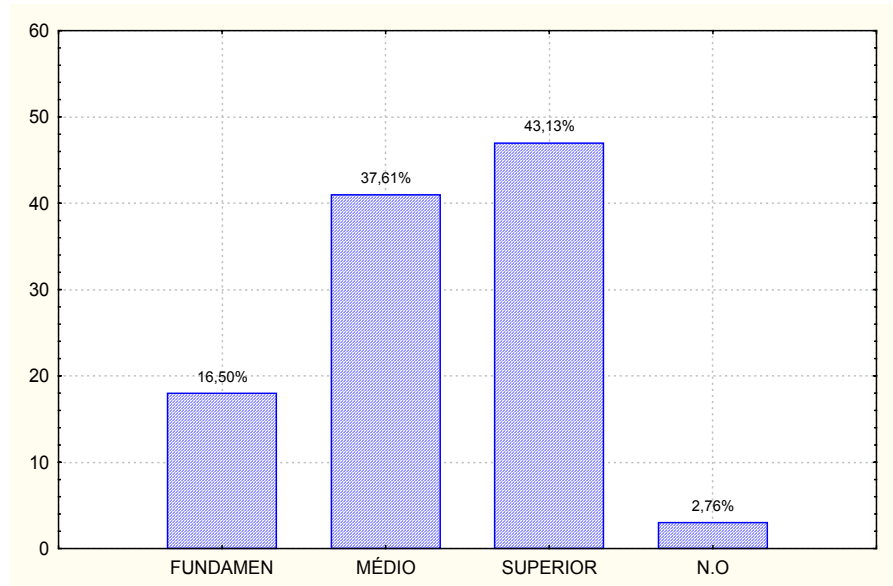


Figura 6: Distribuição de frequência quanto ao grau de escolaridade dos pais dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda - PR

Na figura 7 são demonstradas as atividades profissionais exercida pelos pais dos alunos entrevistados, verifica-se que dos 109 pais de alunos 8 (7,33%) são bancários, 36 (33,03%) são comerciantes ou exercem uma função no comércio, 13 (11,92%) são proprietários rurais, desenvolvendo a criação de pecuária ou agricultura, 9 (8,25%) são profissionais liberais, 8 (7,33%) trabalham na área da saúde, 4 (3,66%) são funcionários públicos, 3 (2,75%) são professores, 18 (16,57%) exercem outros tipos de atividade, 4 (3,66%) são aposentados e 6 (5,50%) seus filhos não souberam responder.

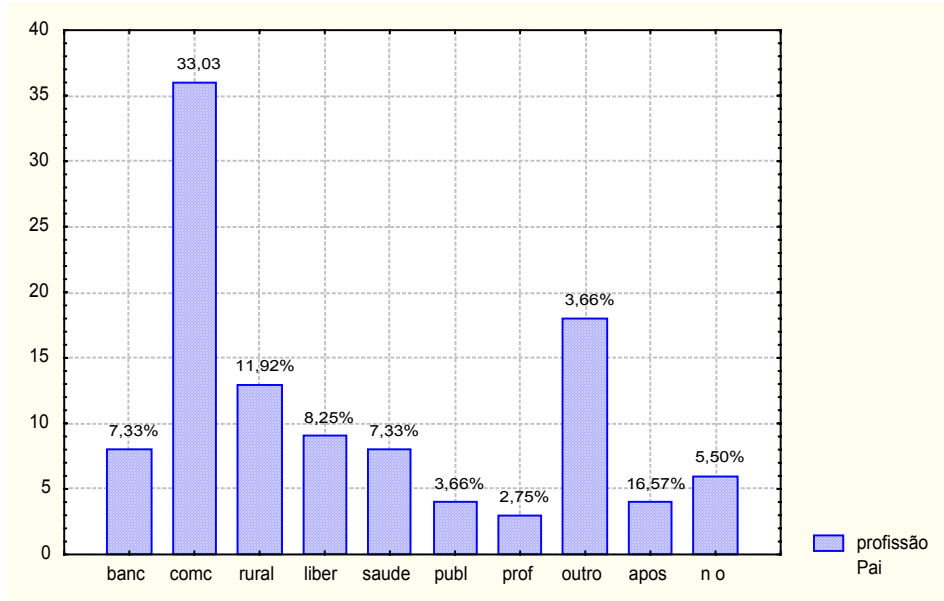


Figura 7: Distribuição de frequência quanto à profissão exercida pelos pais dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino – Loanda

A figura 8 relata o grau de escolaridade das mães dos alunos do ensino médio entrevistado, demonstrando que 21 (19,27%) das mães dos alunos em estudo possuem o ensino fundamental, 45 (41,29%) das mães dos alunos em estudo possuem o ensino médio, 43 (39,44%) das mães dos alunos em estudo possuem um curso superior.

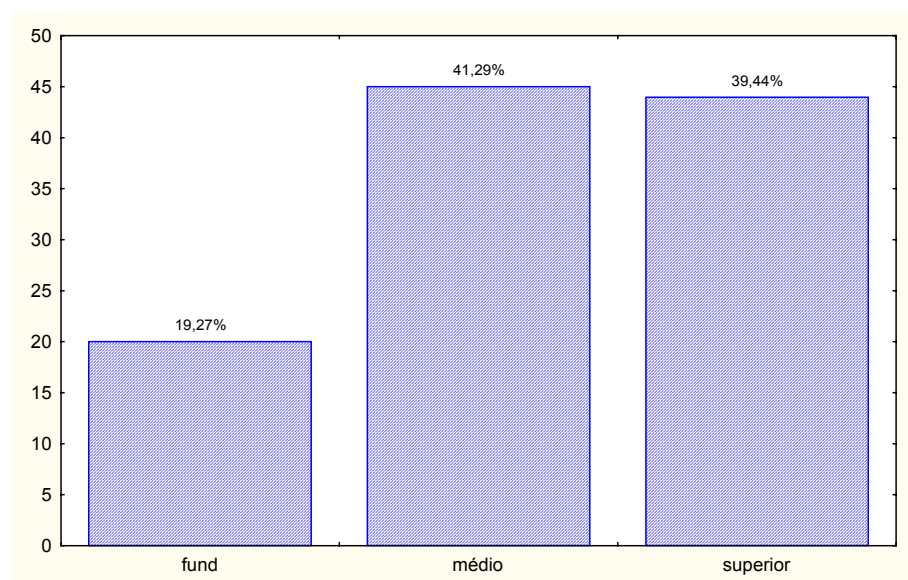


Figura 8: Distribuição de frequência quanto ao grau de escolaridade das mães dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

Na figura 9 são demonstradas as atividades profissionais exercida pelas mães dos alunos

entrevistados, verifica-se que das 109 mães de alunos em estudo 27 (24,77%) são comerciantes ou exercem alguma função no comércio, 8 (7,33%) trabalham na área da saúde, 17 (15,60%) são professoras, 35 (32,11%) não exercem função no âmbito profissional, 5 (4,59%) trabalham na rede pública, 5 (4,59%) são bancárias, 2 (1,84%) são aposentadas, 2 (1,84%) são profissionais liberais e 8 (7,33%) exercem outros tipos de atividades.

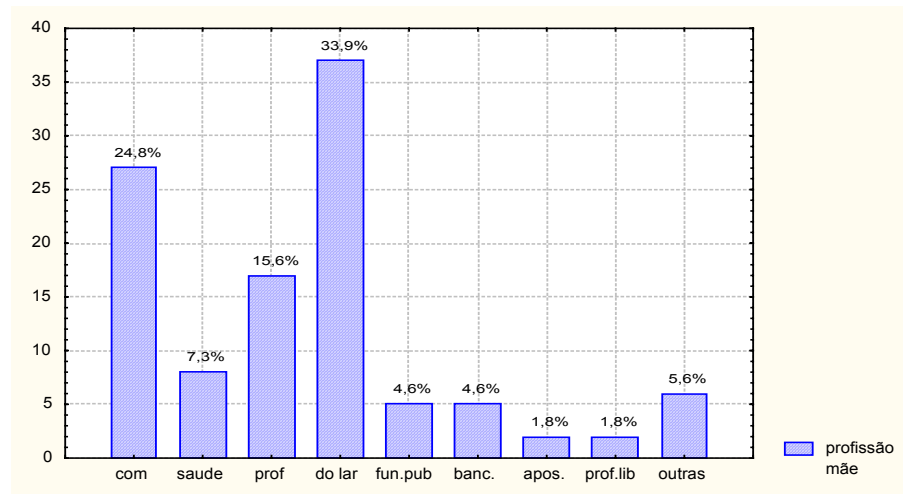


Figura 9: Distribuição de frequência quanto à profissão exercida pelas mães dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

Na figura 10 visualiza-se que 90 (82,56%) dos alunos entrevistados moram com seus pais, 15 (13,76%) dos alunos entrevistados residem com a mãe, 2 (1,84%) dos alunos entrevistados residem com seu pai, 1 (0,92%) dos alunos entrevistados residem com seus avós e 1 (0,92%) dos alunos entrevistados residem com outras pessoas.

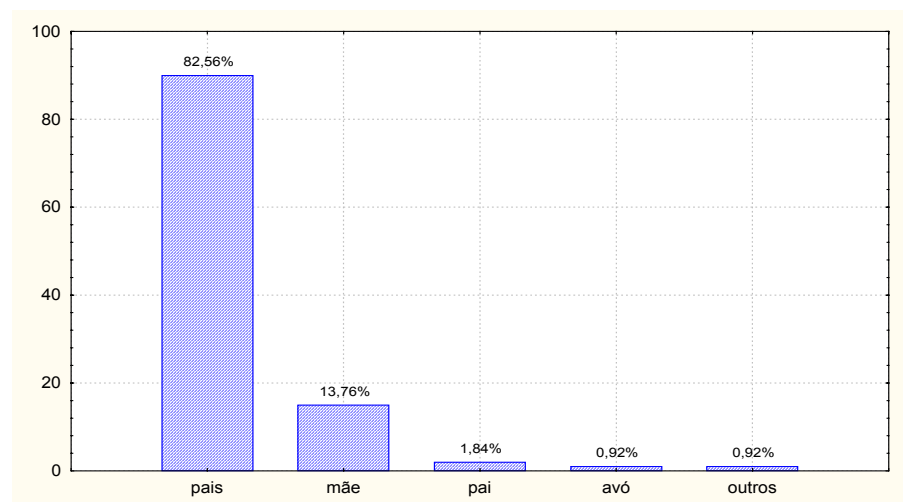


Figura 10: Distribuição de frequência quanto à com quem reside o aluno do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

A figura 11 representa o número de pessoas que reside na mesma casa além do aluno do ensino médio entrevistado, 4 (3,67%) dos alunos entrevistados residem com apenas uma pessoa, 16 (14,68%) dos alunos entrevistados residem com mais duas pessoas, 53 (48,63%) dos alunos entrevistados residem com mais três pessoas, 26 (23,85%) dos alunos entrevistados residem com mais quatro pessoas, 6 (5,50%) dos alunos entrevistados residem com mais cinco pessoas e 4 (3,67%) dos alunos entrevistados residem com mais de cinco pessoas.

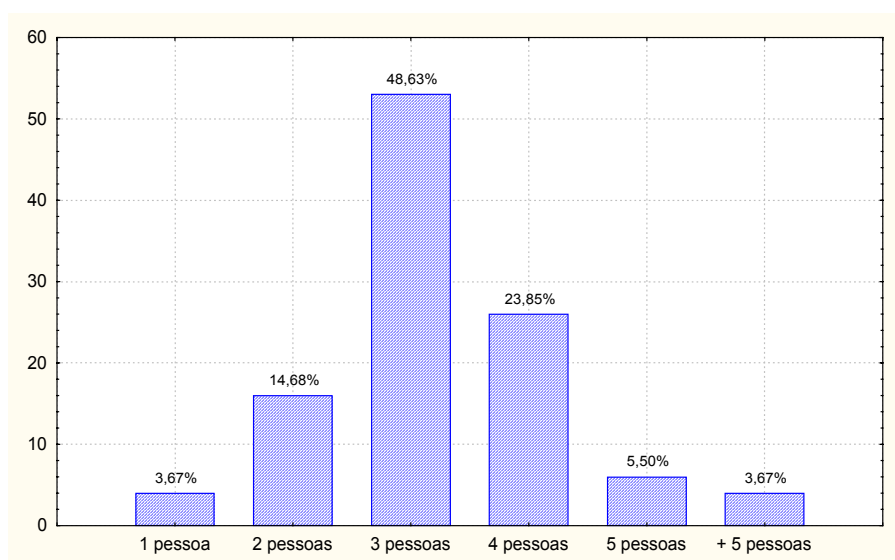


Figura 11: Distribuição de freqüência quanto ao número de pessoas com quem os alunos do ensino médio em estudo residem. Instituição de ensino, Loanda – PR.

A figura 12 relata a renda familiar dos 109 alunos do ensino médio entrevistados, sendo 5 (4,58%) declaram estar entre 1 a 3 salários mínimos, 9 (8,25%) declaram estar entre 3 e 5 salários mínimos, 10 (9,18%) declaram estar entre 5 e 7 salários mínimos 11 (10,10%) declaram estar entre 7 e 9 salários mínimos, 18 (16,52%) declaram estar entre 9 e 12 salários mínimos, 52 (47,70%) declaram ser mais de 12 salários mínimos e 4 (3,67%) não tem opinião em relação à renda familiar.

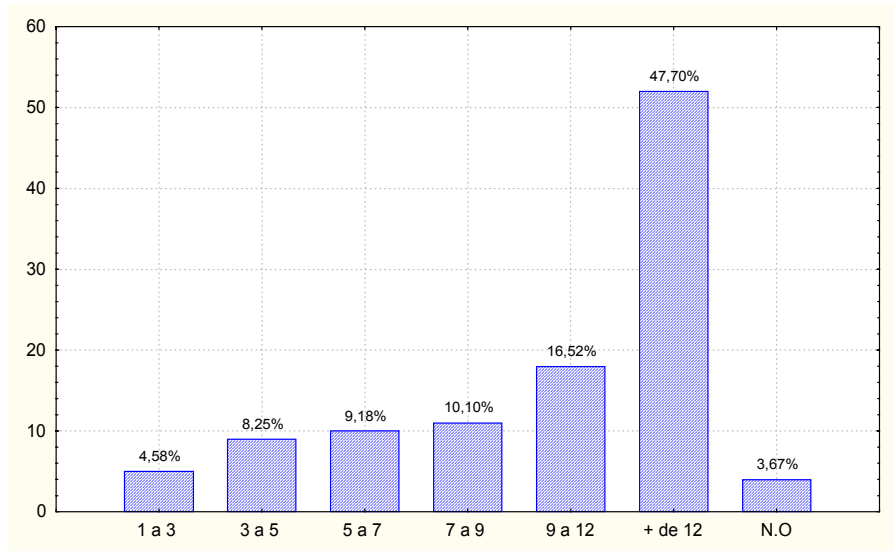


Figura 12: Distribuição de freqüência quanto à renda familiar em salários mínimos dos alunos do ensino médio em estudo. Instituição de ensino, Loanda – PR.

5.2. Confiabilidade e validade do instrumento de coleta de dados.

Quando se usa um questionário para coleta de dados em uma pesquisa, é necessário que se verifique estatisticamente a confiabilidade do instrumento de coleta de dados, ou seja, a fidedignidade dos dados.

“A análise de precisão de um instrumento psicológico quer mostrar precisamente o quanto ele se afasta do ideal da correlação 1, determinando um coeficiente que, quanto mais próximo de 1, menor será o erro cometido na utilização do teste.” (Pasquali, 1997, p.127)

Nesta pesquisa utilizou-se o coeficiente α de Cronbach para avaliar a fidedignidade dos dados coletados, utilizando as 29 afirmativas constantes na primeira parte do questionário referentes aos fatores motivacionais (anexo B). Assim, quanto mais próximo de 1 for o coeficiente α de Cronbach, maior a confiabilidade dos dados.

Tabela 1: Análise de consistência interna dos itens da escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA” segundo o coeficiente α de Cronbach.

| Questões | Média | Desvio Padrão | Correlação Item-total | Coeficiente Alfa |
|----------|--------|---------------|-----------------------|------------------|
| Q1 | 100,43 | 13,56 | 0,47 | 0,78 |
| Q2 | 100,50 | 13,77 | 0,31 | 0,78 |
| Q3 | 100,53 | 13,63 | 0,41 | 0,78 |
| Q4 | 99,87 | 13,86 | 0,30 | 0,78 |
| Q5 | 100,13 | 13,81 | 0,31 | 0,78 |
| Q6 | 99,61 | 13,82 | 0,39 | 0,78 |
| Q7 | 100,15 | 13,53 | 0,52 | 0,77 |
| Q8 | 100,74 | 13,60 | 0,40 | 0,78 |
| Q9 | 101,03 | 13,80 | 0,27 | 0,79 |
| Q10 | 100,68 | 13,54 | 0,50 | 0,77 |
| Q11 | 100,41 | 13,66 | 0,41 | 0,78 |
| Q12 | 100,67 | 13,59 | 0,44 | 0,78 |
| Q13 | 100,22 | 14,35 | -0,13 | 0,80 |
| Q14 | 100,71 | 13,68 | 0,39 | 0,78 |
| Q15 | 100,62 | 13,72 | 0,43 | 0,78 |
| Q16 | 100,30 | 13,53 | 0,58 | 0,77 |
| Q17 | 100,77 | 13,50 | 0,53 | 0,77 |
| Q18 | 101,65 | 13,78 | 0,23 | 0,79 |
| Q19 | 101,85 | 13,81 | 0,20 | 0,79 |
| Q20 | 101,74 | 13,85 | 0,19 | 0,79 |
| Q21 | 99,54 | 14,01 | 0,19 | 0,79 |
| Q22 | 102,10 | 14,41 | -0,17 | 0,81 |
| Q23 | 99,88 | 14,07 | 0,10 | 0,79 |
| Q24 | 99,56 | 13,93 | 0,28 | 0,79 |
| Q25 | 99,63 | 13,94 | 0,26 | 0,79 |
| Q26 | 100,58 | 13,87 | 0,18 | 0,79 |
| Q27 | 99,78 | 13,90 | 0,30 | 0,78 |
| Q28 | 101,06 | 13,54 | 0,48 | 0,78 |
| Q29 | 99,95 | 13,92 | 0,23 | 0,79 |

Obs: Todos os valores referem-se a primeira parte do questionário de fatores motivacionais.

O coeficiente α de Cronbach foi de 0,79 para o instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, pode-se afirmar que o teste possui um coeficiente de precisão adequado. Assim sendo, a escala de motivação na aprendizagem utilizada nesta pesquisa, “MOTIVA” possui confiabilidade interna.

5.3. Perfil dos alunos do ensino médio pesquisado, segundo o grau de motivação na aprendizagem

Esta parte refere-se à análise dos dados envolvendo a primeira parte do questionário que é composta das afirmativas sobre os fatores motivacionais na aprendizagem dos alunos do ensino médio. O objetivo é a identificação do grau de motivação dos alunos do ensino médio da Instituição de ensino em estudo.

O questionário foi composto de 29 afirmativas sobre os fatores motivacionais que influenciam na aprendizagem e cada item em estudo possuía quatro afirmativas distribuídas dentro da primeira parte do questionário. As questões 21 e 23 são questões que verifica a desmotivação do aluno, sendo que a discordância das questões indicava a motivação do aluno. Por este motivo, foi feito o espelhamento das questões 21 e 23, já que o objetivo do trabalho é a verificação da motivação na aprendizagem.

Durante os estudos constatou-se que o grau de motivação de cada questão encontrava-se geralmente dentro da escala de Likert, entre os valores de 3 a 5, ou seja de baixa para alta concordância.

Após a análise dos dados foi desenvolvida uma escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA”, buscando verificar o grau de motivação dos alunos do ensino médio pesquisados.

Foram estabelecidos três grupos de motivação. No grupo 1 (G:1) encontram-se os alunos menos motivados, no grupo 2 (G:2) os alunos motivados e no grupo 3 (G:3) os alunos mais motivados.

Na construção da escala “MOTIVA” os dados foram obtidos através das 29 questões referente à primeira parte do questionário. Esses dados padronizados e estipulado um desvio padrão a partir da média para a formação dos grupos. Através da análise do alfa de Cronback verificou-se que as 29 questões referente a motivação na aprendizagem, apresentou uma média de 104,10 pontos e desvio padrão de 14,30 pontos. Para a construção da “MOTIVA” foi adotado que, os alunos pesquisados que obtiveram com a somatória dos 29 itens um valor inferior a de 89, 70 pontos estavam menos motivados, formando o grupo G:1, os alunos que obtiveram com a somatória dos 29 itens, valores entre 87,70 pontos e 118,43 pontos estavam motivados, formando o grupo G:2, e os alunos que obtiveram com a somatória dos 29 itens, valores superiores a 118,43 pontos estavam mais motivados, formando o grupo G:3.

A figura 13 apresenta a interpretação da escala “MOTIVA”, para a análise da média das respostas, a qual podemos constatar que com a obtenção da média de 104,10 pontos, os alunos

estão motivados para a aprendizagem.



Figura 13: escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA”.

5.4. Análise Fatorial.

A análise fatorial é uma técnica que procura identificar semelhanças entre as variáveis, agrupando essas variáveis em fatores. O fator é uma função linear que forma uma nova variável, em nível superior às variáveis anteriores, com a finalidade de verificar as intercorrelações e covariâncias entre as variáveis originais.

A análise fatorial foi aplicada envolvendo as 29 questões da primeira parte do questionário, para a verificar o agrupamento entre as 29 variáveis.

Na análise da matriz de carregamentos fatoriais, constatou-se uma contribuição modesta de cada variável, observando que não ocorreu agrupamento significativo entre as variáveis, pois todas variáveis tiveram uma contribuição inferior a 70%.

Tabela 2: Carregamento fatorial referente às 29 questões da primeira parte do questionário.

| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | R-quadrado |
|-----|---------|---------|---------|---------|------------|
| Q1 | 0,287 | 0,287 | 0,2879 | 0,2882 | 0,3531 |
| Q2 | 0,2414 | 0,3181 | 0,3348 | 0,3555 | 0,5251 |
| Q3 | 0,188 | 0,1889 | 0,2813 | 0,4035 | 0,5512 |
| Q4 | 0,1974 | 0,3487 | 0,5153 | 0,6027 | 0,6011 |
| Q5 | 0,1584 | 0,2177 | 0,2866 | 0,2973 | 0,4584 |
| Q6 | 0,2235 | 0,2607 | 0,261 | 0,4785 | 0,4985 |
| Q7 | 0,4308 | 0,4308 | 0,4771 | 0,5038 | 0,6258 |
| Q8 | 0,2034 | 0,2785 | 0,3324 | 0,3995 | 0,6253 |
| Q9 | 0,0906 | 0,194 | 0,2061 | 0,4063 | 0,5497 |
| Q10 | 0,5102 | 0,5157 | 0,5329 | 0,588 | 0,5889 |
| Q11 | 0,1749 | 0,2046 | 0,2491 | 0,2544 | 0,3956 |
| Q12 | 0,1329 | 0,3833 | 0,388 | 0,3936 | 0,4925 |
| Q13 | 0,055 | 0,0575 | 0,0774 | 0,2609 | 0,3257 |
| Q14 | 0,2362 | 0,2503 | 0,2503 | 0,2504 | 0,4051 |
| Q15 | 0,3011 | 0,3786 | 0,3953 | 0,4406 | 0,5129 |
| Q16 | 0,3802 | 0,4095 | 0,4445 | 0,445 | 0,5964 |
| Q17 | 0,4517 | 0,4532 | 0,4554 | 0,4896 | 0,5848 |
| Q18 | 0,0261 | 0,153 | 0,1531 | 0,1831 | 0,2905 |
| Q19 | 0,0056 | 0,3216 | 0,3837 | 0,3847 | 0,4739 |
| Q20 | 0,0099 | 0,3362 | 0,3554 | 0,3764 | 0,3802 |
| Q21 | 0,1665 | 0,5619 | 0,5646 | 0,5656 | 0,5794 |
| Q22 | 0,0897 | 0,5867 | 0,6187 | 0,6265 | 0,5926 |
| Q23 | 0,067 | 0,3621 | 0,477 | 0,5248 | 0,4864 |
| Q24 | 0,1383 | 0,1534 | 0,5572 | 0,6135 | 0,5461 |
| Q25 | 0,1467 | 0,1694 | 0,5403 | 0,6032 | 0,614 |
| Q26 | 0,0478 | 0,0859 | 0,1048 | 0,4531 | 0,4046 |
| Q27 | 0,1251 | 0,1254 | 0,4419 | 0,4592 | 0,4113 |
| Q28 | 0,36 | 0,3615 | 0,5575 | 0,5859 | 0,5879 |
| Q29 | 0,1248 | 0,2053 | 0,3099 | 0,3504 | 0,4493 |

Na seqüência foi realizado a rotação dos fatores constatando valor significativo no fator 1, apenas o relacionamento entre professor aluno referente à questão 10. No fator 2 ocorreu significância apenas na motivação extrínseca referente à questão 22. No fator 3 houve agrupamento na motivação intrínseca referente às questões 24 e 25. No fator 4 não ocorreu agrupamento com valor significativo.

Tabela 3: Carregamento fatorial com rotação dos fatores, referente às 29 questões da primeira parte do questionário.

| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| Q1 | 0,422944 | -0,09863 | 0,252983 | 0,188751 |
| Q2 | 0,356331 | -0,35706 | 0,317833 | -0,00647 |
| Q3 | 0,275653 | -0,05873 | -0,00216 | 0,569227 |
| Q4 | 0,209406 | -0,48777 | -0,04526 | 0,56472 |
| Q5 | 0,408617 | 0,117769 | -0,06941 | 0,334122 |
| Q6 | 0,126694 | -0,20364 | 0,32163 | 0,563487 |
| Q7 | 0,514124 | -0,1374 | 0,124953 | 0,452699 |
| Q8 | 0,511973 | 0,174532 | 0,28884 | -0,15339 |
| Q9 | 0,513932 | 0,194879 | 0,068754 | -0,31535 |
| Q10 | 0,739106 | -0,13309 | 0,11606 | 0,102715 |
| Q11 | 0,471285 | 0,028266 | -0,04974 | 0,170277 |
| Q12 | 0,395105 | 0,427783 | 0,162635 | 0,167516 |
| Q13 | -0,42809 | 0,094755 | 0,135666 | 0,224151 |
| Q14 | 0,436475 | 0,014151 | 0,176553 | 0,168812 |
| Q15 | 0,652961 | 0,096404 | 0,027287 | 0,06502 |
| Q16 | 0,502206 | 0,081064 | 0,400795 | 0,159888 |
| Q17 | 0,653295 | -0,1349 | 0,187811 | 0,096413 |
| Q18 | 0,16118 | 0,331469 | 0,052433 | 0,210852 |
| Q19 | 0,154807 | 0,571632 | 0,179713 | -0,041 |
| Q20 | 0,152429 | 0,571893 | 0,12061 | 0,107612 |
| Q21 | 0,148058 | -0,68092 | 0,216315 | 0,182324 |
| Q22 | -0,11866 | 0,775755 | -0,04197 | -0,09397 |
| Q23 | 0,075475 | -0,53465 | 0,420423 | -0,23778 |
| Q24 | 0,021471 | -0,02762 | 0,779085 | 0,072691 |
| Q25 | 0,022572 | -0,05874 | 0,767823 | 0,098224 |
| Q26 | 0,003798 | 0,209997 | 0,089444 | 0,633218 |
| Q27 | 0,100814 | 0,045388 | 0,668489 | 0,007308 |
| Q28 | 0,675017 | -0,19526 | -0,1804 | 0,244109 |
| Q29 | 0,223776 | -0,30751 | 0,415857 | -0,1812 |
| Expl.Var | 4,434652 | 3,064048 | 2,799515 | 2,285801 |
| Prp.Totl | 0,152919 | 0,105657 | 0,096535 | 0,078821 |

A figura 14 relata a análise fatorial realizada com as 29 questões referente à primeira parte do questionário, comprovando a não existência de grupos de itens de motivação percebidos pelos alunos do ensino médio, aparentando ser uma análise unidimensional.

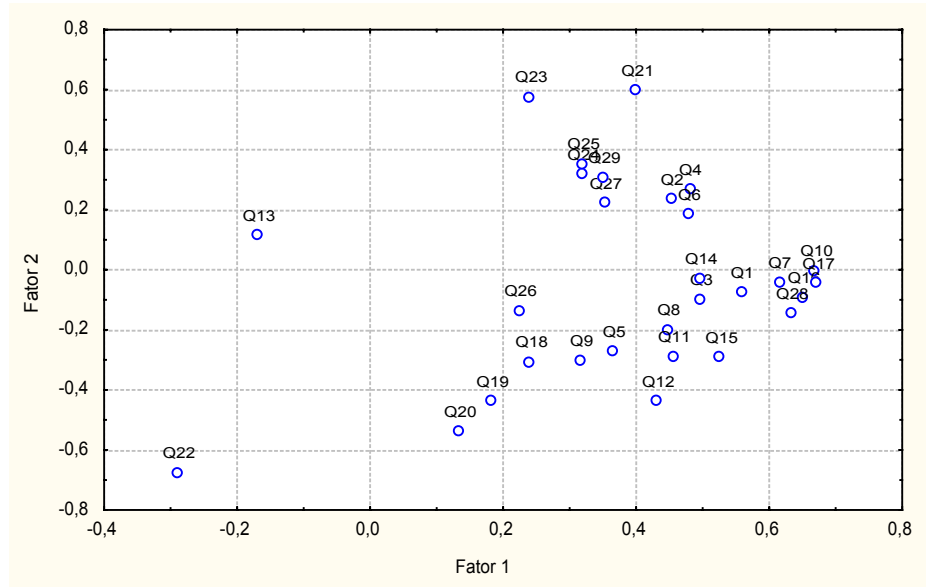


Figura14: Análise Fatorial envolvendo as 29 questões da primeira parte do questionário dos alunos do ensino médio em estudo.

A figura 15 demonstra a análise fatorial, obtida sem as questões 13 e 22 da primeira parte do questionário, que haviam apresentado baixa correlação e novamente verifica-se que os itens não se agrupam, fortalecendo a primeira análise de um comportamento unidimensional.

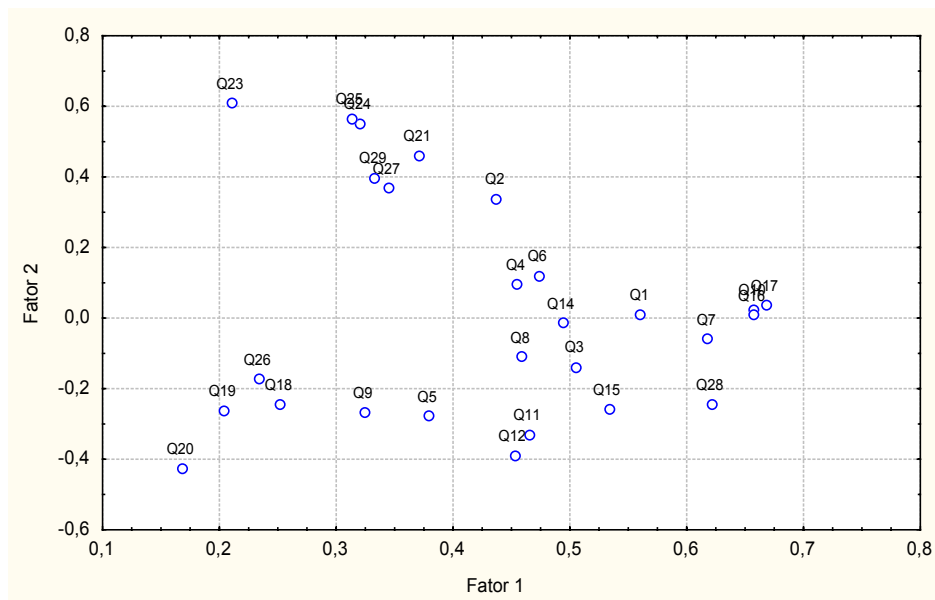


Figura 15: Análise Fatorial, envolvendo as 27 questões referente a primeira parte do questionário dos alunos do ensino médio entrevistados.

Verifica-se também que quando se retira as questões 13 e 22, o grau de significância é mínimo, conforme anexo C, por esse motivo foi optado em trabalhar com as 29 questões.

A figura 16 mostra a correlação dos escores referentes à primeira parte do questionário, demonstrando que todas as questões em estudo estão correlacionadas formando um único grupo, o que corrobora para a unidimensionalidade dos dados.

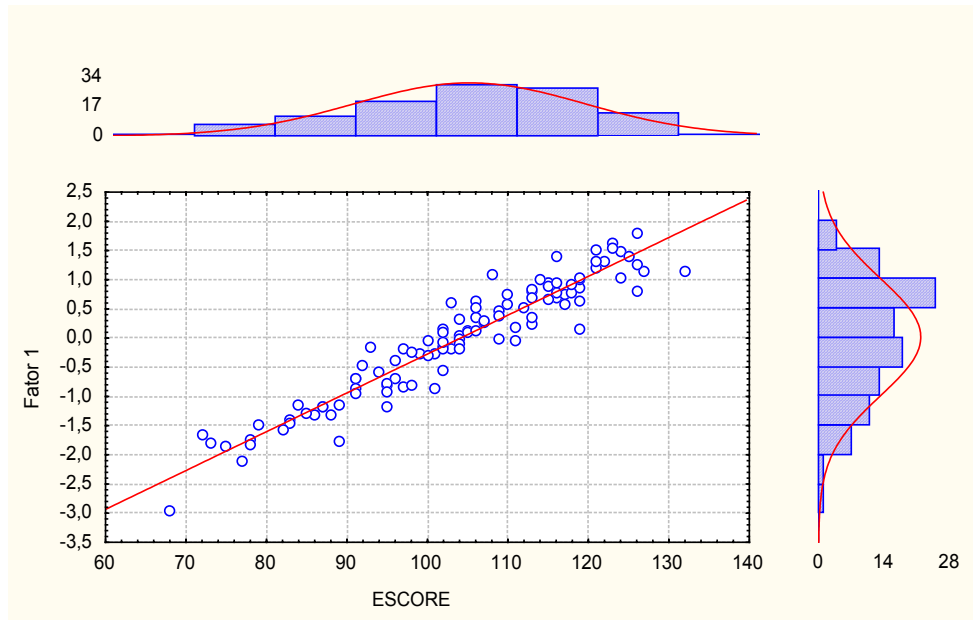


Figura 16: Correlação entre o escore na escala de motivação e o escore fatorial envolvendo a primeira parte do questionário dos alunos do ensino médio entrevistados.

Após a constatação do comportamento unidimensional entre as 29 variáveis da primeira parte do questionário, e a corroboração da unidimensionalidade quando se despreza as variáveis 13 e 22, foi optado trabalhar com as 29 variáveis utilizadas na escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA”, por ter sido uma escala elaborada a partir dos dados observados neste estudo.

5.5. Análise de Correspondência Múltipla.

A análise de correspondência múltipla procura explicar a relação da escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA”, com os fatores intrínsecos (idade, sexo, série, compromisso profissional) e extrínsecos (escolaridade dos pais, escolaridade das mães, renda familiar e com quem residem). É uma análise qualitativa entre os fatores intrínsecos e extrínsecos em torno da “MOTIVA”.

Como foi exposta, a escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA” foi agrupada em três grupos distintos: O grupo 1 relacionando os alunos do ensino médio que se encontram

menos motivados, o grupo 2 relacionando os alunos do ensino médio que se encontram motivados e o grupo 3 relacionando os alunos do ensino médio que se encontram mais motivados.

A figura 17 mostra a distribuição dos fatores intrínsecos (idade, sexo, série e se exercem alguma atividade profissional), em relação à escala de motivação “MOTIVA”. A dimensão 1 possui auto valor de 0,45071 e inércia de 36,06%, a dimensão 2 auto valor de 0,32080 e inércia de 25,66% e a dimensão 3 possui auto valor 0,24711 e inércia 19,77% conforme anexo D. A distribuição dos fatores intrínsecos com a escala de motivação, demonstra que os alunos menos motivados (G:1) são da 1ª série, do sexo masculino e na faixa etária de 14 a 15 anos. Os alunos motivados (G:2) são da 2ª série, do sexo feminino, e que não trabalham. Os alunos mais motivados (G:3) são da 3ª série, com idade de 16 a 18 anos. Os alunos que exercem alguma atividade profissional formaram um grupo distinto, havendo controvérsia entre os mais motivados e os menos motivados.

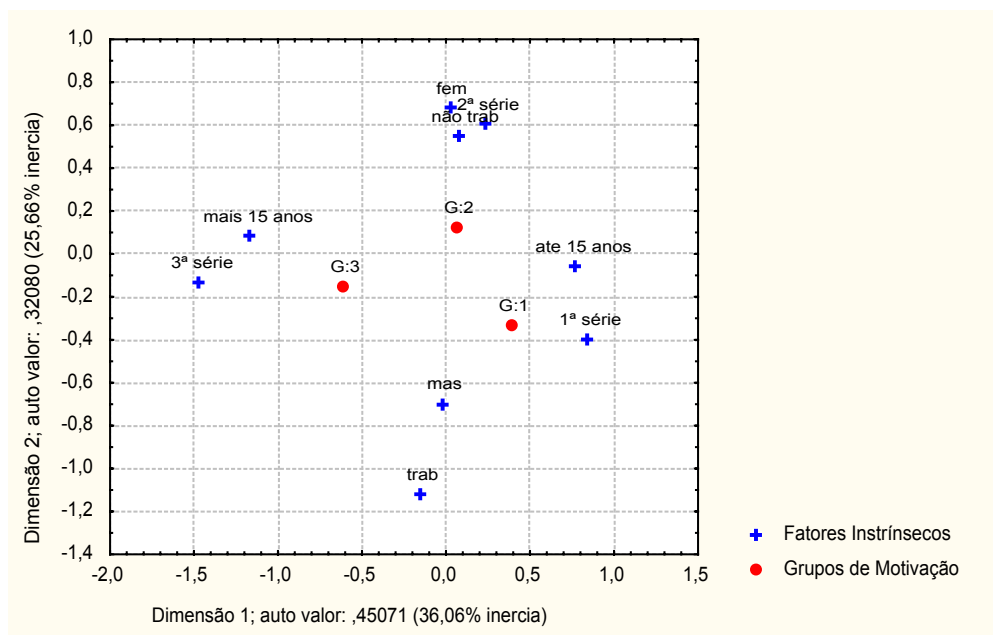


Figura 17: Análise de Correspondência Múltipla entre os fatores intrínsecos e a escala de motivação dos alunos do ensino médio em estudo.

A figura 18 mostra a distribuição da análise de correspondência múltipla, entre os fatores extrínsecos (escolaridade dos pais, renda familiar e com quem residem) e a escala de motivação “MOTIVA”. A dimensão 1 possui auto valor 0,37602 e inércia 30,08% da variância, a dimensão 2 possui auto valor 0,30341 e inércia 24,27% e a dimensão 3 possui auto valor 0,20550 e inércia 16,44% conforme anexo E . A análise demonstra que os alunos menos motivados (G:1) são filhos de pais com curso superior, com renda familiar acima de 9

salários mínimos. Os alunos motivados (G:2) residem com os pais. Os alunos mais motivados (G:3) o pai e a mãe possuem escolaridade entre o ensino fundamental e o ensino médio e a renda familiar concentra-se na faixa de 5 a 9 salários mínimos.

Os alunos que são filhos de pais separados, residem com outros familiares e os que a renda familiar concentra-se entre 1 a 5 salários mínimos ocorrem divergências de opiniões quanto ao grau de motivação.

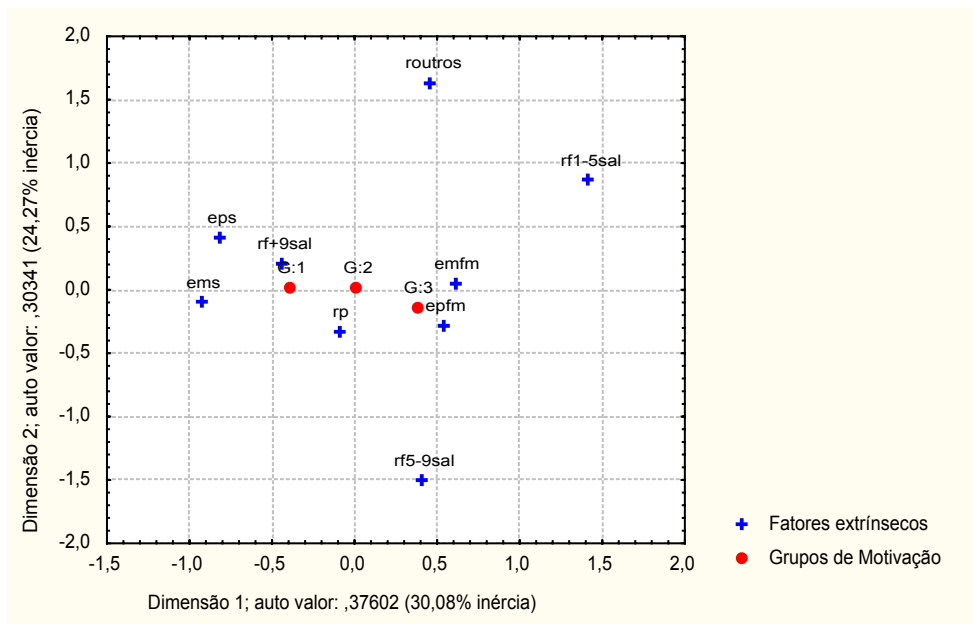


Figura 18: Análise de Correspondência Múltipla entre os fatores extrínsecos e a escala de motivação dos alunos do ensino médio em estudo.

Após a análise e interpretação dos dados estatísticos estudados, poderão ser apresentadas as conclusões e recomendações deste trabalho.

6.CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Com embasamento na referência teórica e na análise dos dados serão colocadas as seguintes conclusões e recomendações. Inicialmente serão alocadas as conclusões sobre a escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA” como um todo. Em seguida serão realizadas as conclusões referentes ao grau de motivação em afinidade dos fatores intrínsecos e extrínsecos dos alunos do ensino médio em estudo. Por fim serão colocadas as recomendações sugeridas pelo estudo.

6.1.Conclusões

Por meio dos resultados da escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA”, verifica-se que os alunos do Ensino Médio em estudo sentem-se motivados, constatando que 19 (17,43%) encontram-se menos motivados, 71 (65,14%) encontram-se motivados e 19 (17,43%) encontram-se mais motivados.

Com base na análise fatorial dos dados, conclui-se que os fatores motivacionais relacionados para a formação dos construtos, descritos no capítulo I, como: a auto-estima do aluno; a empatia do aluno em sala de aula; a integração aluno-professor e aluno-equipe pedagógica caminham em uma única dimensão, formando um único fator de motivação, constatando desta forma que a motivação do aluno na aprendizagem necessita desta integração global, para uma melhor aprendizagem.

A análise de correspondência múltipla, realizada entre a escala de motivação na aprendizagem “MOTIVA” e os fatores intrínsecos, relata que os alunos menos motivados encontram-se na faixa de idade entre 14 e 15 anos, são alunos da 1ª série do ensino médio e do sexo masculino. Os alunos motivados são do sexo feminino, com 16 anos de idade estudam na 2ª série do ensino médio e não exercem nenhuma atividade profissional. Os mais motivados são os alunos da 3ª série do ensino médio, com 17 a 18 anos de idade.

Na análise de correspondência múltipla entre a “MOTIVA” e os fatores extrínsecos, constatou-se que os alunos menos motivados são filhos de pais com escolaridade no nível superior e a família tem renda acima de 9 salários mínimos. Os alunos motivados moram com seus pais. Os alunos mais motivados são filhos de pais que concluíram no máximo o ensino médio e a renda familiar varia de 5 a 9 salários mínimos. Os alunos que são filhos de pais

separados ou residem com outras pessoas, houve discordância nas opiniões sobre o grau de motivação.

6.2.Recomendações

Como recomendações à Instituição de Ensino pesquisada, o trabalho sugere que:

- Seja trabalhada mais a integração dos fatores que influenciam a motivação na aprendizagem: auto-estima do aluno, a empatia do aluno em sala de aula, integração aluno-professor e aluno-equipe pedagógica, visto que estes fatores caminham em uma única direção.
- Seja realizado um trabalho de motivação com os alunos da 8ª série do ensino Fundamental, visto que os alunos menos motivados encontram-se na 1ªsérie e a pesquisa foi realizada no início do ano letivo.
- Seja organizado um trabalho de conscientização com pais dos alunos, alertando sobre as influências negativas relacionadas com os fatores intrínsecos e extrínsecos como: idade e condições sócio-econômicas.
- Seja realizado um trabalho visando resgatar a motivação com os alunos que exercem alguma atividade profissional.
- Seja trabalhado a integração dos alunos que são filhos de pais separados ou que não residem com seus pais, buscando a integração escolar dos mesmos.

6.3 Pesquisas Futuras

- Seja realizado um estudo qualitativo sobre o tema motivação com os alunos em estudo, e corpo docente com o intuito de identificar fatores subjacentes não levantados pela pesquisa.

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTON, Luiz. **Análise da implantação da Qualidade Total em uma Instituição Pública de Educação**. Dissertação (Engenharia da Produção). Florianópolis: UFSC, 1999.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades**. São Paulo: Scipione, 2001.
- AZZI, Roberta Gurgel; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **A importância de um novo olhar do professor para os alunos**. In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Tolaine: (Orgs). **Leituras de Psicologia para Formação De Professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-147.
- BALCÃO, Yolanda Ferreira; CORDEIRO, Laerte Leite. **O comportamento humano na Empresa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos da Psicologia Escolar**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno** Petrópolis: Vozes, 2001.
- BZUNECK, José Aloyseo. **A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno** Petrópolis: Vozes, 2001
- CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC – Controle da Qualidade Total: no estilo japonês**. Belo Horizonte: Fundação Chistiano Ottoni, 1992.
- CARDOSO, Olga Regina. **Foco da Qualidade Total de Serviços no conceito do Produto Ampliado**. Florianópolis, 1995. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas – UFSC.
- DAMBERG, Carlos Fernando. **Diagnóstico**. São Paulo: 1993.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do Trabalho na Escola – Alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.
- GIANESI, Irineu G. N. CÔRREIA, Henrique Luiz. **Administração Estratégica de Serviços**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- GUILLON, Antonio Bias Bueno. MIRSHAWKA, Victor. **Reeducação: Qualidade, Produtividade e Criatividade: Caminho para a Escola Excelente no Século XXI.** São Paulo: Makron Books, 1995.
- GUIMARÃES, Sueli Éde Rufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno** Petrópolis: Vozes, 2001. p.37-95.
- HALL, Richard H. **Organizações: Estruturas e processos.** Rio de Janeiro: Prentice - Hall do Brasil, 1984.
- JOHNSON, Richard A. WICHERN, Dean W. **Applied Multivariate Statistical Analysis,** 4ª ed, USA: Prentice Hall.
- JURAN, Joseph M. **Qualidade do século XXI.** Revista HSM Management. V.3, p.96 – 104, julho/agosto. São Paulo, 1997.
- KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações – O homem Rumo ao século XXI.** São Paulo: Atlas, 1995.
- KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LIEURY, A; FENOUILLET, F. Tradução: SILVA, Yvone Maria de Campos da. **Motivação e Aproveitamento Escolar.** São Paulo: Loyola, 2000.
- LIMA, Luzia Mara Silva. **Motivação em sala de aula: A mola propulsora da Propulsora da Aprendizagem.** In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Tolaine: (Orgs). **Leituras de Psicologia para Formação de Professores.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 148-162.
- MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em Valores Humanos.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 1999.
- MATTAR, Frauze Najib. **Pesquisa de Marketing edição compacta.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MEZOMO, João Catarin. **Educação e Qualidade Total – A Escola volta às aulas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOLLER, Claus. **O lado humano da Qualidade – Maximizando a Qualidade de Produtos e Serviços através do desenvolvimento de Pessoas.** 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1992.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação em primeiro lugar.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1992.
- NISKIER, Arnaldo. **Qualidade de Ensino: A grande meta.** São Paulo: LTR Editora, 1996.

- NOGUEIRA, Luis Carlos Lima. **Gerenciando pela Qualidade Total na saúde**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PASQUALI, Luiz. **Psicometria: Teoria e aplicações**. Brasília: UnB, 1997.
- PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. **Análise de Dados Qualitativos – Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação: a Escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro Qualitymark, 1992.
- RAMOS, Cosete. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova Escola – O transitório e o permanente na Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de Pesquisa Científica**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3º ed. Florianópolis: UFSC, 2001
- SISTO, Fermino Fernando; BORUCHOITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine; BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia: (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cártula. **A motivação em sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- TEBET, Ramez. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro**. Brasília: Senado Federal, 1997.
- VEY, Ivan Henrique. **Motivação no Trabalho dos Oficiais do Exército Brasileiro: Estudo de caso**. Dissertação: Mestrado em Administração. Florianópolis: UFSC, 2000.
- WEISS, Donald. **Motivação & Resultados**. São Paulo: Nobel, 1991.

ANEXOS A

Média Geral do 1º bimestre de 2002 dos alunos do ensino médio em estudo

| | 1ª série | 2ª série | 3ª série |
|----|----------|----------|----------|
| 1 | 60 | 97 | 79 |
| 2 | 66 | 97 | 84 |
| 3 | 52 | 80 | 86 |
| 4 | 33 | 65 | 54 |
| 5 | 69 | 55 | 47 |
| 6 | 56 | 75 | 91 |
| 7 | 53 | 88 | 62 |
| 8 | 90 | 80 | 64 |
| 9 | 49 | 79 | 79 |
| 10 | 39 | 71 | 86 |
| 11 | 67 | 72 | 62 |
| 12 | 59 | 49 | 40 |
| 13 | 84 | 97 | 71 |
| 14 | 87 | 47 | 65 |
| 15 | 83 | 66 | 75 |
| 16 | 73 | 63 | 62 |
| 17 | 45 | 96 | 93 |
| 18 | 74 | 70 | 65 |
| 19 | 34 | 73 | 91 |
| 20 | 74 | 57 | 68 |
| 21 | 47 | 87 | 86 |
| 22 | 65 | 60 | 42 |
| 23 | 47 | 82 | 66 |
| 24 | 57 | 92 | 64 |
| 25 | 72 | 61 | 91 |
| 26 | 46 | 58 | 68 |
| 27 | 85 | 97 | 87 |
| 28 | 72 | 79 | 63 |
| 29 | 90 | 56 | 77 |
| 30 | 72 | 62 | 37 |
| 31 | 58 | 82 | |
| 32 | 71 | 61 | |
| 33 | 87 | 69 | |
| 34 | 60 | 91 | |
| 35 | 75 | 65 | |
| 36 | 72 | 71 | |
| 37 | 91 | | |
| 38 | 66 | | |
| 39 | 44 | | |
| 40 | 60 | | |
| 41 | 57 | | |
| 42 | 86 | | |
| 43 | 46 | | |

A tabela das médias do 1º bimestre de 2002, relata que 16,7% dos alunos da 3ª série obtiveram rendimento bimestral, inferiores a 60%, 53,3% dos alunos obtiveram rendimento bimestral entre 60% e 80% e 30% dos alunos rendimento bimestral superior a 80%.

Dos alunos da 2ª série 16,7% obtiveram rendimento bimestral abaixo de 60%, 52,8% dos alunos obtiveram rendimento entre 60% e 80% e 30,5% dos alunos obtiveram rendimento bimestral acima de 80%.

Dos alunos da 1ª série do ensino médio 39,5% obtiveram rendimento bimestral inferiores a 60%, 39,5% dos alunos obtiveram rendimento bimestral entre 60% e 80% e 21% alcançaram rendimento bimestral acima de 80%.

ANEXOS B

INTRODUÇÃO

Como professora, atuando nesta Instituição de Ensino, tenho me interessado pelos aspectos motivacionais do ensino médio.

Esta é uma pesquisa que enfoca alguns dos elementos motivacionais que compõem a vida organizacional (ensino médio) como: relacionamento em sala de aula, motivos internos, motivos externos e relacionamento com professores, equipe pedagógica e direção da Instituição.

Este questionário tem como objetivo oferecer aos alunos do ensino médio, a oportunidade de expressarem suas opiniões e idéias sobre a influencia de alguns fatores que possam estar interferindo e comprometendo o bom desenvolvimento escolar.

A importância de sua reflexão e depoimento sobre os referidos fatores, são muito significativos, pois através de sua resposta será feita uma análise de forma global das necessidades de mudanças.

Portanto torna-se desnecessário consultar colegas e professores, pois o êxito da pesquisa depende de sua resposta individual.

Este questionário não é um teste. Não existe resposta certa ou errada para as questões. Solicito apenas que você, baseado em suas experiências, dê sua opinião pessoal sobre os temas abordados.

Não assine seu nome. As únicas informações que preciso sobre você estão contidas nas páginas seguintes. Elas são necessárias para fundamentar meu trabalho final do curso de mestrado.

Posso assegurar que você não será identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações.

Conto com sua participação

Obrigada

Vilma Biadola

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Você encontrará 29 afirmativas relacionadas a situações que correspondem ao ambiente escolar e familiar. Ao lado delas, existe uma escala na qual você deverá assinar com um X a opção que melhor expresse sua opinião quanto às afirmativas. O código será:

- (a) **C.T = Concordo Totalmente**
- (b) **C.p = Concordo parcialmente**
- (c) **N.O = Nem concordo/Nem discordo**
- (d) **D.p = Discordo parcialmente**
- (e) **DT = Discordo Totalmente**

- Sempre que possível, evitar usar a alternativa N.O
- Leia com atenção antes de expressar sua opinião.

Questão de exemplo

A- Gosto de praticar esporte no fim de semana.

| | a | b | C | d | e |
|----------|------------|------------|--------------|------------|------------|
| | C.T | C.p | Nc/Nd | D.p | D.T |
| A | | | | | X |

A alternativa (e) foi assinalada com um **X**, isto quer dizer que houve **discordância total** para a alternativa **A**.

1-Caso você mude de opinião, ou cometa erros durante o preenchimento do questionário, basta cobrir de tinta todo o espaço assinalado e marcar a resposta correta.

2-Não é preciso colocar seu nome no questionário.

Na seqüência você encontrará 12 questões, sendo sete delas de múltipla escolha, no qual você deverá assinalar uma única afirmativa. E quatro questões abertas, que você deverá responder.

QUESTIONÁRIO

| Alunos | a CT | b Cp | c Nc/Nd | d Dp | e DT |
|--|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|
| 1- Sinto-me valorizado e respeitado pelo que faço na escola. | | | | | |
| 2- Sinto-me satisfeito com meu desempenho na escola. | | | | | |
| 3-Sinto-me amparado pelos professores, quando encontro dificuldades nos conteúdos apresentados. | | | | | |
| 4-Sou tratado com devido respeito pelos meus professores. | | | | | |
| 5- Sinto-me á vontade para opinar livremente e participar na troca de idéias com meus professores. | | | | | |
| 6- O material adotado nas aulas oferecerem condições, que favorecem meu desempenho na sala de aula. | | | | | |
| 7- Quando solicito a presença dos professores para esclarecimento de dúvidas sou prontamente atendido. | | | | | |
| 8-O relacionamento entre os alunos da sala de aula é harmonioso e prazeroso, com total integração. | | | | | |
| 9-Percebo clima de confiança entre os alunos. | | | | | |
| 10-O relacionamento entre professores e alunos é harmonioso e prazeroso, permitindo um trabalho cooperativo. | | | | | |
| 11- Em geral meu professor informa como está meu desempenho na escola. | | | | | |
| 12-Controles utilizados pelos professores, permitem imediata correção de erros em relação ao meu desempenho na sala de aula. | | | | | |
| 13-Sentimentos negativos. “não sei, não quero, não me interessa” estão presentes na sala de aula. | | | | | |
| 14-Existe um bom relacionamento dos alunos com a equipe pedagógica e direção da escola. | | | | | |
| 15-Percebo bom relacionamento no processo de comunicação entre alunos e professores. | | | | | |
| 16-Percebo colaboração e interação da escola no processo de ensino aprendizagem. | | | | | |
| 17-Na escola existe harmonia e comunicação entre alunos, professores, equipe pedagógica e direção. | | | | | |
| 18-Recebo recompensas externas em casa, como presentes e regalias, quando alcanço boas notas. | | | | | |
| 19-Sou repreendido e castigado em casa, quando obtenho notas baixas. | | | | | |
| 20-Só estudo com o intuito de alcançar boas notas. | | | | | |
| 21-Freqüento a escola porque sou obrigado pelos meus pais (responsável). | | | | | |
| 22-Só faço minhas atividades em casa, se obter nota por isso. | | | | | |
| 23-Não gosto de estudar, só gosto de ir à escola. | | | | | |
| 24-Gosto de estudar porque tenho necessidade de adquirir novos conhecimentos. | | | | | |
| 25-Estudo porque desejo novas experiências. | | | | | |
| 26-Estudo para ter aceitação na sociedade. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 27-Estudo porque me sinto realizado quando aprendo novos conteúdos. | | | | | |
| 28-Na minha sala de aula, existe uma total integração entre alunos e professores, que estimula a aprendizagem. | | | | | |
| 29-Faço minhas tarefas de casa para reforçar a aprendizagem da sala de aula. | | | | | |

30- Idade anos:

- 14 anos
 15 anos
 16 anos
 17 anos
 18 anos
 acima de 18 anos.

31- Sexo:

- masculino
 feminino

32- Série que você estuda:

- 1ª série do ensino médio
 2ª série do ensino médio
 3ª série do ensino médio

33- Trabalha:

- sim
 não

34- Quantas horas por dia você trabalha:

- 8 horas
 menos de 4 horas
 4 horas
 mais de 4 horas

35- Escolaridade do pai:

- nunca estudou
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 curso superior incompleto
 curso superior completo

36- Profissão do pai _____

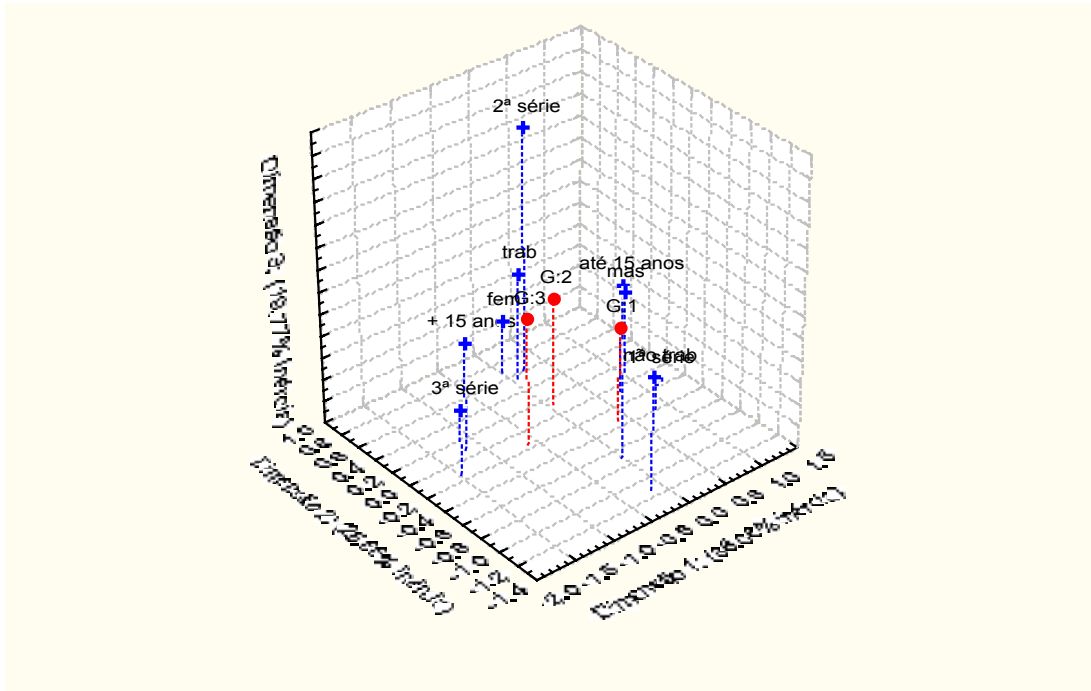
ANEXOS C

Correlações entre os dados das 27 variáveis com as 29 variáveis do escore

| Correlação (dados escores.sta) | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Correlações significantes $p < ,05000$ | | | | | |
| N=109 (dados pesquisados) | | | | | |
| | ESCORE | FAT_1-27 | FAT_2-27 | FAT1-29 | FAT2-29 |
| ESCORE | 1 | 0,9693 | -0,0774 | 0,953 | -0,1734 |
| | $p=---$ | $p=0,00$ | $p=,424$ | $p=0,00$ | $p=,071$ |
| FAT_1-27 | 0,9693 | $p=1,00$ | $p=0,00$ | 0,9974 | -0,0517 |
| | $p=0,00$ | $p=---$ | $p=1,00$ | $p=0,00$ | $p=,593$ |
| FAT_2 - 27 | -0,0774 | $p=0,00$ | $p=1,00$ | 0,038 | 0,9222 |
| | $p=,424$ | $p=1,00$ | $p=---$ | $p=,695$ | $p=0,00$ |
| FATOR1-29 | 0,953 | 0,9974 | 0,038 | $p=1,00$ | $p=0,00$ |
| | $p=0,00$ | $p=0,00$ | $p=,695$ | $p=---$ | $p=1,00$ |
| FATOR2 - 29 | -0,1734 | -0,0517 | 0,9222 | $p=0,00$ | $p=1,00$ |
| | $p=,071$ | $p=,593$ | $p=0,00$ | $p=1,00$ | $p=---$ |

ANEXOS D

Figura da Análise de Correspondência Múltipla da escala de motivação “MOTIVA” e os fatores intrínsecos dos alunos do ensino médio em estudo.



ANEXOS E

Figura da Análise de Correspondência Múltipla da escala de motivação “MOTIVA” e os fatores extrínsecos dos alunos do ensino médio em estudo.

