



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIMARA MELIN

**A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II:
MOTIVAÇÃO PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O
CONTEXTO SOCIAL PERCEBIDO**

Londrina
2013



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2013

LUCIMARA MELIN

**A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II:
MOTIVAÇÃO PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O
CONTEXTO SOCIAL PERCEBIDO**

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

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M522t Melin, Lucimara.

A transição para o ensino fundamental II : motivação para a matemática em
relação com o contexto social percebido / Lucimara Melin. – Londrina, 2013.
90 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Ambiente de sala de aula – Teses. 3. Matemática
(Ensino fundamental) – Teses. 4. Psicologia educacional – Teses. I. Bzuneck, José
Aloyseo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

LUCIMARA MELIN

**A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II:
MOTIVAÇÃO PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O
CONTEXTO SOCIAL PERCEBIDO**

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

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
UEL – Londrina - PR

Profa.Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
PUC- Curitiba-PR

Londrina, 14 de junho de 2013.

A Deus

Por ter me permitido a graça de chegar a esse momento tão importante em minha vida.

A minha família

Pelas muitas vezes que não pude compartilhar de momentos especiais com vocês.

Obrigada pela compreensão e apoio.

Aos meus amigos

Por compartilhar desse momento tão especial para mim.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck

Ao professor Dr. José Aloyseo Bzuneck pelo comprometimento, dedicação e principalmente pela forma com que sabiamente orientou cada passo dessa pesquisa.

A Profª Drª Sueli R. Guimarães

Pela tão valiosa colaboração sem a qual não conseguiria concluir essa pesquisa.

As professoras Drª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin e Drª Evelise Maria Labatut Portilho

Pelas sugestões apresentadas na Banca de Qualificação.

Aos coordenadores e professores das escolas visitadas

Pela gentileza
e colaboração.

Aos amigos

Pelo apoio e companheirismo.

MELIN, Lucimara. **A transição para o ensino fundamental II: motivação para a matemática em relação com o contexto social percebido.** 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RESUMO

A transição do 5º ano (Ensino Fundamental I) para o 6º ano (Fundamental II) é um momento muito importante na vida dos alunos. Pesquisas internacionais, nessa área, demonstram que as transições escolares estão geralmente ligadas a efeitos negativos como notas baixas, perda de interesse e da motivação intrínseca, sentimentos de competência diminuídos, baixa autoestima, aumento do estresse e solidão, maior percepção das dificuldades escolares e de pressão, acarretando menos esforço, por parte dos alunos o que se reflete em nota final mais baixa. Mas, além desses fatores, pesquisadores têm ressaltado a questão da motivação do aluno nessa fase e da importância do ambiente social de sala de aula, pois, importantes resultados acadêmicos como o desempenho e a persistência geralmente estão relacionados a esses fatores. O objetivo desta pesquisa, de natureza exploratória e com abordagem transversal, foi investigar se na transição do Ensino Fundamental I (5º ano) para o Fundamental II (6º ano) existem mudanças em relação às orientações às metas e percepção de acolhimento. Participaram dessa pesquisa 226 alunos, sendo 101 do 5º ano, da rede municipal e 125 do 6º ano, da rede estadual. A teoria escolhida para alcançar o objetivo da presente pesquisa foi a Teoria de Metas de Realização e o constructo senso de pertencimento. O instrumento utilizado foi um questionário composto de 24 itens em escala tipo Likert, pelo qual se buscou avaliar nos alunos sua orientação à meta de realização aprender e meta de realização evitação de trabalho e, também, a percepção de acolhimento (senso de pertencimento) com o professor de matemática. Os dados obtidos foram submetidos a análise fatorial e análises de variância. A pesquisa mostrou que os alunos do 5º ano adotam em maior grau a orientação à meta aprender e se sentem mais acolhidos pelos professores na disciplina de matemática enquanto os alunos do 6º ano adotam em maior grau a orientação da meta evitação de trabalho e se sentem menos acolhidos. Quanto ao gênero, descobriu-se que as meninas adotam em maior grau a meta de realização aprender do que os meninos. Além disso, os meninos do 6º ano obtiveram escores médios mais altos na meta alienação acadêmica do que os meninos do 5º ano. Espera-se demonstrar nessa pesquisa que na fase de transição do Ensino Fundamental I para o II é preciso considerar a motivação do aluno e a percepção de acolhimento da parte do professor como fatores que podem influenciar no desempenho e engajamento acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: Transição escolar. Motivação. Ambiente social de sala de aula. Teoria de metas de realização. Percepção de acolhimento.

MELIN, Lucimara. **Transition to secondary school**: students' motivation for Math in relation to perceived social context. 2013. 90 p. Dissertation (Master of Education) – University of Londrina, Londrina. 2013.

ABSTRACT

The transition from 5th grade (elementary school) to 6th grade (secondary school) is a special moment in the students' lives. International research in this area shows that school transitions are generally linked to negative effects such as poor grades, loss of interest and intrinsic motivation, diminished feelings of competence, low self-esteem, increased stress and loneliness, greater awareness of learning disabilities and pressure, resulting in less effort by the students which is reflected in lower final grades. Among these factors researchers have highlighted student's motivational problems in such transition phase and the importance of the classroom social environment. Important outcomes such as academic performance and persistence are usually related to these factors. The objective of this exploratory and cross-sectional research was to investigate differences among 101 5th grade and 125 6th grade students regarding achievement goals for math and sense of relatedness by teachers in classroom. Data were collected with a Likert-type self-report questionnaire with twenty-four items and were submitted to a principal components analysis followed by a varimax rotation, and three factors were found. As results, a moderate relationship between mastery goal adoption by the total sample and sense of relatedness was found. Comparisons among students in the school transition revealed that 5th grade students reported significantly higher scores in mastery goal orientation and feel more supported by their math teachers, while in the after transition phase 6th grade students group showed significantly higher scores in work avoidance goal. In addition, in the whole sample girls reported significantly higher scores in mastery goal than boys. On the other side, 6th grade boys' work avoidance scores were higher than 5th graders'. Results were discussed in the light of achievement goal framework and suggestions for more Brazilian studies were given.

Keywords: School transitions. Motivation for math. Classroom social environme. Achievement goals theory. Perception of relatedness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos autovalores da escala total	59
Figura 2 – Gráfico de caixas com os valores de medidas e desvios padrão nas três variáveis.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de estudos estrangeiros sobre o ambiente social de sala de aula	34
Quadro 2 – Síntese de estudos estrangeiros sobre estabilidade ou mudança na orientação às metas de realização	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos da amostra pesquisada por série, gênero e idade	55
Tabela 2 – Cargas Fatoriais dos Itens Relativos à percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala (F1), meta de realização evitação de trabalho (F2) e meta de realização aprender (F3)	60
Tabela 3 – Escores médios, desvios padrões, assimetria e curtose correspondentes às variáveis investigadas na amostra total (N=226)	63
Tabela 4 – Resultados das correlações de Pearson entre os escores grupais nas três variáveis (N=226)	63
Tabela 5 – Análise de variância sobre as médias obtidas na avaliação da percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala, meta de evitação de trabalho e meta de realização aprender em relação ao gênero	64
Tabela 6 – Comparação das médias dos alunos das duas séries nas medidas de percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala, meta de evitação de trabalho e meta de realização aprender.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA	16
1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS	16
1.2 O PROFESSOR E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	18
1.3 A MOTIVAÇÃO E A TRANSIÇÃO ESCOLAR	20
CAPÍTULO II - A TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO	24
2.1 META APRENDER	25
2.2 META PERFORMANCE	26
2.3 META EVITAÇÃO DE TRABALHO OU ALIENAÇÃO ACADÊMICA	27
CAPÍTULO III - INFLUÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS NA ORIENTAÇÃO À METAS	29
3.1 ESTUDOS SOBRE O AMBIENTE SOCIAL DE SALA DE AULA	30
3.2 ESTABILIDADE OU MUDANÇA NA ORIENTAÇÃO À METAS	35
CAPÍTULO IV - A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO	47
4.1 PESQUISAS ENVOLVENDO A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO	51
CAPÍTULO V - MÉTODO	54
5.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	54
5.2 PROCEDIMENTOS	56
5.3 INSTRUMENTO	57
CAPÍTULO VI - RESULTADOS	62
CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
7.1 SUGESTÕES DE PESQUISAS	70
7.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	71
REFERÊNCIAS	73

ANEXOS	82
ANEXO A – Declaração de concordância das Escolas	83
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP- UEL.....	85
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	87
ANEXO D – Instrumento para coleta de dados	89

INTRODUÇÃO

Ao longo de dezessete anos de trabalho como docente no Ensino Fundamental e depois como Pedagoga, percebi que a transição do 5º para o 6º ano é um momento muito importante na vida escolar dos alunos. Pois, muitas vezes em conversas com os alunos que estavam no final do 5º ano notava certa preocupação em relação às mudanças que aconteceriam em suas vidas: mudança de escola, novos professores, o número de matérias, o tempo de duração das aulas, etc. Percebia que os pais se preocupavam muito, também, com o novo ambiente escolar que seus filhos enfrentariam, tanto que passado certo tempo alguns pais nos procuravam na escola para pedir ajuda, relatando que seus filhos estavam com dificuldade na nova série e estavam “desmotivados” em aprender. Alguns alunos, durante os primeiros meses de aula, voltavam à escola para nos visitar dizendo que estavam com saudades e que na outra escola tudo era muito diferente. Observava que existia, ainda, um “vínculo” desses alunos com a escola, ou seja, um sentimento de pertencimento. Então, tentando melhor compreender a transição dos alunos do 5º para o 6º ano e se essa passagem influencia na motivação dos alunos alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: será que a transição do 5º para o 6º ano traz queda na motivação dos alunos na disciplina de matemática? Existe uma relação entre a percepção de acolhimento (senso de pertencimento) e motivação com o professor de matemática? Procurando encontrar respostas para os questionamentos acima duas teorias foram utilizadas nessa pesquisa – a Teoria de Metas de Realização que tem se destacado e contribuído no entendimento dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento dos alunos. Pesquisas com base nessa teoria têm buscado compreender como os estudantes pensam acerca de si próprios, porque se envolvem em determinadas tarefas e porque buscam atingir determinados objetivos acadêmicos (AMES, 1992; ANDERMAN; MAEHR, 1994; DWECK; LEGGET, 1988; URDAN, 1997).

Além da Teoria de Metas outro pressuposto teórico foi abordado nessa pesquisa é o senso de pertencimento, que faz parte da Teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985). Optou-se por esse pressuposto teórico por concordar com Osterman (2000) que a criança que tem essa experiência de se sentir vinculada dispõe de uma maior quantidade de recursos internos como: alta percepção de competência e de autonomia e altos níveis de motivação intrínseca.

Todos esses recursos internos são bons preditores de engajamento nas atividades escolares levando assim a bom desempenho acadêmico.

Escolhidas as teorias, outro passo foi escolher a disciplina, pois, quando se trata de motivação é mais eficaz pesquisar uma única disciplina, em vez de genericamente todas, pois cada disciplina tem suas peculiaridades, então, escolhi a matemática, pois é uma matéria que exige por parte dos alunos raciocínio lógico, pensamento abstrato e muitas vezes a maioria dos alunos não apresentam bons resultados, um exemplo, é a prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que acontece a cada três anos. O Brasil, na última prova que aconteceu em 2009 atingiu a colocação de 57º em matemática, com nota 36. Dentre os países da América Latina avaliados, o Brasil ficou abaixo do Uruguai 48º, Chile 49º, México 50º e ficou acima da Colômbia 58º, Peru 63º e Panamá 64º.

Para ter uma visão geral do presente trabalho, o leitor encontrará, no primeiro capítulo, o tema motivação e seus aspectos gerais, o que o auxiliará na compreensão desse assunto tão complexo dando-se enfoque a motivação especificamente no campo educacional, considerando que a motivação no campo escolar tem aspectos bem particulares da motivação em geral, normalmente, aplicável a qualquer tipo de atividade humana.

No segundo capítulo, está a descrição da Teoria de Metas de Realização, que é uma das teorias escolhidas mundialmente por estudiosos para explicarem a motivação no campo educacional. Ela aborda a influência do ambiente social de sala de aula e a estabilidade e mudança das metas ao longo da vida escolar dos alunos. Duas metas de realização têm sido objeto de intensa pesquisa nesses últimos vinte anos, segundo Bzuneck (2004). São elas: a meta aprender e a meta *performance*. Uma terceira meta, também, tem ganhado destaque que é a meta evitação de trabalho.

Essas três metas, para Bzuneck (2004), não podem ser vistas como simples objetivos que os alunos queiram atingir, mas sim como um sistema complexo que envolve pensamentos, propósitos, percepções, crenças, atribuições e conceitos que levam a resultados de natureza cognitiva, afetiva e comportamental.

Pesquisadores como Patrick e Ryan (2001); Kaplan, Patrick e Ryan (2007; 2011) avaliaram como adolescentes percebem as dimensões do clima social de sala de aula e de sua influência na adoção de uma ou outra meta e concluíram

que os professores podem estruturar suas aulas de modo que os alunos percebam a ênfase no aprender/domínio e, por outro lado, na demonstração de capacidade.

A seguir, no terceiro capítulo será abordado além da influência do ambiente de sala de aula, a questão da estabilidade e mudanças em relação às metas ao longo da vida escolar dos estudantes, seja no mesmo ano escolar ou entre os anos escolares e até mesmo na passagem do Ensino Fundamental I para o II em países do exterior. Como veremos mais adiante, pesquisas como a de Anderman e Anderman (1999), Anderson, Ryan e Shim (2008) ganharam destaque nessa discussão. No Brasil, existe uma lacuna nessa área, sendo esse um dos motivos da escolha desse tema nessa pesquisa.

Em seguida, no quarto capítulo, abordaremos o tema necessidade de pertencimento e a importância da satisfação dessa necessidade no aluno. Pois, alunos que se sentem pertencentes ao ambiente de sala de aula desenvolvem recursos internos que levam ao engajamento e, conseqüentemente, ao melhor desempenho na escola (OSTERMAN, 2000).

A Necessidade de pertencimento é uma das três necessidades psicológicas postulada pela Teoria da Autodeterminação. Para essa teoria três necessidades básicas no ser humano devem ser igualmente satisfeitas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento (DECI; RYAN 2000). Alguns pesquisadores como, por exemplo, Furrer e Skinner (2003) pesquisaram sobre a importância de o aluno se sentir acolhido pelo professor. Descobriram que a experiência de se sentir vinculado está ligada a importantes processos psicológicos. Pois, crianças que têm estas necessidades preenchidas têm mais alta percepção de competência e de autonomia, alto nível de motivação intrínseca, mais forte senso de identidade, mais disposição de acatarem e interiorizarem normas e valores que os professores apresentam.

Esta necessidade preenchida no ser humano, também, se percebe quanto às atitudes positivas em relação à escola, classe, professores e colegas. Por outro lado, alunos que não experimentam o sentimento de pertencimento sentem-se rejeitados pelo grupo e estão mais predispostos a comportamentos agressivos e de retraimento.

No quinto capítulo, serão apresentados o método, a descrição da amostra, os procedimentos e o instrumento. No sexto capítulo, o resultado da

pesquisa. E, por último, no sétimo capítulo será feita uma discussão dos resultados da pesquisa interpretando-os de acordo com os teóricos da área verificando-se assim se na transição do Ensino Fundamental I para o II existem mudanças em relação às orientações às metas e percepção de acolhimento na disciplina de matemática, finalizando-se o capítulo com sugestões e implicações educacionais da pesquisa.

CAPÍTULO I

1 A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA

1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nessas últimas duas décadas houve um crescente interesse por parte dos estudiosos no que diz respeito à motivação no contexto escolar. Muitos teóricos cognitivistas ou sociocognitivistas vêm comprovando, por meio de pesquisas, que a motivação é um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos. Pois, todo aluno motivado em aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que se poderia prever com base em outras características pessoais (BZUNECK, 2009).

Para Bzuneck (2009), a própria origem etimológica da palavra motivação, que vem do verbo latino *movere* dá origem ao termo semanticamente aproximado, que é motivo. Então, genericamente, motivação ou o motivo pode ser entendido como algo que leva a pessoa a uma ação ou que a faz mudar de direção.

A motivação vem sendo entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como processo. Mas, independentemente de ser vista como fator ou como processo uma coisa é certa a motivação leva a uma escolha, incita, faz iniciar um comportamento em determinada direção.

No processo ensino-aprendizagem, a motivação é bem diferente da motivação aplicada nas atividades em geral apresentando características bem peculiares que a diferencia de outras atividades humanas como, por exemplo: jogar futebol, dançar, tocar um instrumento etc.

Bzuneck (2009) destaca que, em sala de aula, a execução das atividades é de natureza cognitiva necessitando assim de atenção e concentração, processamento e elaboração das informações. Assim sendo, os princípios da motivação humana em geral não podem ser aplicados no contexto educacional, pois, no contexto educacional a motivação contempla e integra componentes próprios.

Para Stipek (1993), em sala de aula, é preciso considerar a motivação do aluno sob dois aspectos, o quantitativo e o qualitativo. Em termos quantitativos, a motivação pode ser de maior ou menor intensidade. Quando muito

reduzida, a motivação não é suficiente para mover o aluno no sentido de envolvê-lo nas atividades escolares. Por outro lado, quando o aluno apresentar um nível excessivamente elevado de motivação, aí se configura ansiedade, que compromete o trabalho mental.

Quanto ao aspecto qualitativo, existem tipos de motivação, umas mais e outras menos adaptadoras e eficazes. Descritivamente, podem encontrar-se alunos numa e noutra condição (BZUNECK, 2009). Há alunos que terminam rapidamente uma atividade com o único intuito de cumpri-la e entregá-la ao professor, outros estão mais interessados pelas notas e com a questão da aprovação ou da reprovação. Existem ainda alunos preocupados em serem os primeiros da turma ou não aparecerem incompetentes perante os demais da sala. Casos como esses retratam distorções na qualidade ou no tipo da motivação, pois os motivos que movem o aluno não o direcionam para o aprender e o aumento de conhecimentos, o que seria uma modalidade motivacional de melhor qualidade. Motivações distorcidas podem, muitas vezes, ser acompanhadas por medo do fracasso, alta ansiedade, frustração, irritação e, conseqüentemente, decréscimo no rendimento das tarefas escolares.

A motivação no contexto escolar, ao longo dos anos, vem sendo objeto de estudo entre vários pesquisadores como, por exemplo, Ames e Archer (1988), Deci e Ryan (1985), Dweck (1986), Graham e Weiner (1986), entre outros, tendo-se criado no campo da psicologia diversas teorias e abordagens. Linnenbrink e Pintrich (2002) relatam que desde os anos 80, a compreensão da aprendizagem e desempenho dos alunos dependia de fatores cognitivos e motivacionais. Antes dos anos 80, aprendizagem e motivação eram dois assuntos pesquisados em separado. No campo da motivação houve uma mudança de estudos sobre a motivação à realização (*Achievement motivation*) para os modelos sociais cognitivos na motivação.

No modelo social cognitivo, a motivação é considerada como um fenômeno totalmente dinâmico e multifacetado levando-nos ao entendimento de que, a motivação dos alunos não acontece de maneira única e sim de muitas, o que possibilita afirmar que existem diferenças qualitativas na motivação do aluno. Em termos de motivação, é preciso ter cautela em identificar um aluno como motivado ou desmotivado, é preciso averiguar como e por que um aluno é motivado ou desmotivado (BZUNEK, 2009).

Sendo altamente complexa, a motivação vem sendo estudada, sob diversos ângulos resultando assim em várias abordagens que focalizam cada qual a seu modo, algum constructo ou dinâmica, em função de determinadas suposições filosóficas, da história de formação e de pesquisas pessoais. Assim, por exemplo, de acordo com Pintrich (2003) existem cinco famílias básicas de constructos sociocognitivos que têm sido o foco das pesquisas recentes sobre motivação de alunos. Esses constructos têm focado em crenças relacionadas com desempenho, sala de aula e escola e o papel da motivação dos alunos nos contextos escolares. São eles: Crenças de autoeficácia e de competência, crenças atribucionais e de controle, interesse e motivação intrínseca, valorização e metas.

Para cada um desses constructos existe um modelo teórico de estudo da motivação dos alunos. Entre as principais teorias contemporâneas da motivação estão a: Teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), Crenças da auto-eficácia (BANDURA, 1997); da atribuição de causalidade (WEINER, 2000); de expectativa e valor (ECCLES; WIGFIELD, 2000) e Teoria de Metas de Realização (AMES, 1992; BZUNECK, 2009; DWECK, 1986). Embora essas teorias tenham relação entre si, no que diz respeito à persistência, escolhas e comportamentos, elas são diferentes umas das outras. Nessa pesquisa, escolheu-se a Teoria de Metas de Realização que será o foco principal deste trabalho sendo discutida mais detalhadamente no próximo capítulo.

Em relação à Teoria de Metas de Realização Boruchovitch e Bzuneck (2010) focalizam que a mesma tem sido preferencialmente adotada em estudos acadêmicos no Ensino Superior com ênfase entre preferência por metas e adoção de estratégias de aprendizagem. Para esses pesquisadores, há muito a se investigar em relação à Teoria de Metas em particular, o significado da percepção do ambiente psicológico em sala de aula como determinante da adoção de uma ou outra meta de realização. Assunto esse que também será investigado nessa pesquisa em alunos que estão em transição do ensino fundamental I (5º ano) para o Fundamental II (6º ano).

1.2 O PROFESSOR E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Ao abordar o papel do professor na motivação do aluno, Bzuneck (2004) destaca que inicialmente é necessário distinguir duas situações diferentes e

complementares a serem desempenhadas pelo professor em sala de aula. A primeira delas seria a de recuperar os alunos desmotivados e reorientar aqueles cuja motivação esteja distorcida. A segunda situação seria de caráter preventivo e permanente, ao longo das séries e com todos os alunos, em busca da motivação para aprender. Assim sendo, no cotidiano escolar o professor tem uma tarefa que exigirá, além de esforço e conhecimentos específicos, muito senso de responsabilidade na condução de suas práticas educativas.

Bzuneck (2009) explica que a literatura oferece resultados de pesquisas que podem auxiliar o professor a desenvolver um programa mais específico para aqueles alunos que apresentam problemas mais profundos na motivação para aprender. Pesquisas essas que tratam desde estratégias para a redução da alta ansiedade nas avaliações, do desamparo adquirido, para recuperar a auto-estima ou às de crenças de auto-eficácia. O pesquisador destaca, também, que o professor poderá valer-se de estratégias de ensino que promovam a orientação à meta aprender em oposição à meta evitação de trabalho. Bzuneck (2010) descreve detalhadamente essas estratégias: como o professor pode tornar significativas as tarefas e atividades para os alunos, como propor tarefas e atividades, embelezamentos para motivar e como reagir às tarefas executadas: dar *feedback*.

Além das estratégias de aprendizagem, Bzuneck (2009) ressalta que uma característica inerente as aprendizagens na escola é que elas ocorram numa condição grupal na qual exista a influência do professor e das inúmeras formas de interação que acontecem entre os alunos.

Outra modalidade que o professor poderá estar utilizando para promover a motivação para aprender é incentivar o desenvolvimento e a promoção da autonomia em sala de aula, à luz da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985) apresentam orientações viáveis com base científica para que os professores tenham êxito na promoção da motivação para aprender.

Quanto à proposição de tarefas, Stipek (1993) salienta que estas devem levar em conta o nível evolutivo dos alunos, sua história passada e expectativas e ainda serem significativas para os alunos. Bzuneck (2009) enfatiza que os alunos precisam ser motivados para tarefas significativas, desafiadoras, mesmo que sejam difíceis, não prazerosas, exigentes e sob cobranças externa.

Guimarães (2009) explica que os alunos precisam perceber razões significativas para cumprir uma tarefa, terem interesse pessoal na mesma e disporem de metas específicas e de curto prazo. A autora esclarece, também, que é necessário deixar bem claro aos alunos o objetivo das tarefas. Stipek (1993) revela que os professores raramente informam às crianças o porquê de realizar uma tarefa.

Por último, Bzuneck (2009) observa que para que o professor tenha êxito na tarefa de motivar seus alunos é preciso que haja um envolvimento da escola como um todo, ou seja, de professores, direção e da equipe pedagógica. Pois, o pesquisador lembra que as reações dos alunos, no que se refere a envolvimento e aprendizagem, resultarão de suas percepções e do tipo de cultura da sua escola e não apenas do que faz cada professor em classe.

1.3 A MOTIVAÇÃO E A TRANSIÇÃO ESCOLAR

Schunk, em entrevista concedida a Sakiz (2008), alegou que pesquisadores têm demonstrado que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio pode levar a um decréscimo na percepção de competência, na autoeficácia e motivação, pois, nessa fase, acontece uma ruptura na vida escolar dos alunos. Nas séries iniciais como na Educação Infantil, Stipek (1993) observou que praticamente não existem problemas motivacionais, porém, à medida que as crianças avançam nas séries, começam a surgir problemas na motivação. A autora destaca que a passagem do Ensino Fundamental I para o II, (5.º para o 6.º ano, no nosso caso) tem sido indicada como causadora de problemas motivacionais. E, ainda, quanto mais avançada a série, os problemas motivacionais tendem a ficar mais sérios por conta dos problemas que começaram nas séries iniciais juntamente com os novos desafios das diferentes disciplinas e da fase evolutiva dos alunos.

Autores como Ratelle et al. (2004), apoiados em diversos estudos longitudinais, demonstraram que as transições escolares estão geralmente ligadas a efeitos negativos, como notas mais baixas, perda de interesse e da motivação intrínseca, sentimentos de competência diminuídos, baixa autoestima, aumento do estresse e solidão, maior percepção das dificuldades escolares e de pressão, acarretando menos esforço por parte dos alunos, o que se reflete em notas finais mais baixas. Esses autores concluíram que, embora as transições escolares possam atingir diversas dimensões da vida acadêmica, a motivação é uma dimensão

importante a ser considerada, porque dela dependem importantes resultados acadêmicos como o desempenho e a persistência.

Na literatura brasileira, encontramos uma única pesquisa publicada, de Eizirik e Prati (2006), em que as autoras focalizaram a passagem da 4ª para a 5ª série, embora não tenham pesquisado os fatores motivacionais nessa passagem e nem adotado qualquer referencial teórico motivacional. A pesquisa trouxe contribuições, tendo em vista que não tratou somente das mudanças sofridas pelos alunos, mas também do papel dos pais e professores nessa fase. Na pesquisa que as autoras desenvolveram participaram 150 alunos de duas turmas de quarta e três de quinta série de duas escolas públicas da rede estadual de Porto Alegre, além de 50 pais e 25 professores. O método utilizado, ao longo de um ano, foi o da observação participante do cotidiano escolar, com conversas formais e informais, além de participação em eventos e reuniões. As autoras categorizaram suas observações nos seguintes tópicos: “Será que a 5ª série é mais difícil?”, “Vir para escola a gente gosta, não gostamos de vir para a aula!” “É diferente, muito diferente!”, “Eles fazem qualquer coisa para ficar fora da sala de aula. Nós não. Nós temos que estudar!”, “ Quando a gente tiver cansado de um professor vem outro”, “Ninguém merece!”, “Não acho que tu estás mostrando que tens condições de ir para a quinta”, “Agora a professora é como uma mãe!”, “Ele está sempre fazendo isso. Sempre matando aula, Sora!”, “Soro vale nota?” e “Os pais abandonam os filhos nesse momento importante!”.

A título de exemplo, vale considerar as respostas na categoria “Agora a professora é como uma mãe!” e “Soro vale nota?” No primeiro tópico, as autoras concluíram que os alunos constroem a visão de que a professora de 4ª série é uma mãe e que começam a se preparar para lidar com professores que não têm mais tempo para eles, na 5ª série. Segundo Eizirik e Prati (2006), esses pensamentos dos alunos são reforçados pelo discurso dos professores, quando eles afirmam que não têm tempo para sentar ao lado dos alunos para ajudá-los em suas dificuldades. Os professores de 4ª série muitas vezes perguntavam sobre a vida particular dos alunos, prática que elas observaram raramente acontecer na 5ª série. No segundo tópico, Soro vale nota? Percebe-se claramente o quanto a motivação extrínseca está presente na 5ª série. Afirmações como, por exemplo: “Vale nota?”, “Muito?”, “Quanto?” mostram que a motivação dos alunos no momento em que eles

realizam um trabalho ou fazem uma tarefa em sala está voltada para nota e não para a aprendizagem em si.

Outro dado na pesquisa de Eizirik e Prati (2006) diz respeito à expectativa dos professores em relação aos alunos, pois na 5ª série os professores cobram um maior comprometimento dos alunos e acabam se frustrando por perceberem que estão lidando com alunos imaturos. Essa atitude por parte dos professores tende a confirmar as colocações de que os professores na quinta série seriam mais exigentes. Nesse estudo brasileiro, detalhes da vida escolar na passagem do 4ª para a 5ª série mostram como as mudanças tanto na vida dos alunos quanto dos pais e professores podem influenciar na vida acadêmica dos alunos e, conseqüentemente, nos aspectos motivacionais dos mesmos.

Além dos efeitos negativos, como notas mais baixas, perda de interesse, sentimentos de competência diminuídos, baixa autoestima, entre outros, na transição escolar, Benner (2011) retratou a questão do relacionamento social na transição, em uma extensa revisão de estudos sobre transição para o ensino médio indicando que alguns deles mostraram declínio no interesse e engajamento desses adolescentes nos estudos, mas outros não confirmaram esse fato. Entretanto, a mesma autora relatou estudos que mostraram que, no aspecto social, essa transição inclui uma mudança de um contexto previsível e familiar para um contexto não previsível e não familiar. Na nova fase, a criança sentirá insegurança, um sentimento que pode minar seus recursos psicológicos num momento difícil. Além disso, sentimentos de solidão, ansiedade e depressão, na passagem para o ensino médio, podem comprometer o esforço que os alunos empregam na adaptação ao novo contexto escolar.

Boruchovitch e Bzuneck (2010) apresentam um relato dos estudos brasileiros que, a partir dos anos 90, buscaram conhecer as condições motivacionais dos estudantes. Segundo estes pesquisadores os constructos mais investigados foram: a motivação intrínseca ou extrínseca, as metas de realização e metas de vida, as atribuições de causalidade e as crenças de autoeficácia. Percebe-se que existe uma ausência de pesquisas no que diz respeito à motivação na transição escolar, seja de uma série para outra ou do Ensino Fundamental I para o II. Dessa forma, neste estudo, resolveu-se investigar se na transição do Ensino Fundamental I (5º ano) para o Fundamental II (6º ano) existem mudanças em relação às orientações às Metas de Realização, na disciplina de matemática, pois, as Metas de

Realização adotadas pelos alunos são componentes importantes da motivação e podem explicar o porquê de um aluno envolver-se em uma atividade. Na seqüência, são apresentadas considerações acerca da Teoria de Metas de Realização.

CAPÍTULO II

2 A TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

A Teoria de Metas de Realização surgiu no final dos anos 1970, com a característica de explicar a motivação no contexto escolar, sob o aspecto qualitativo, com influência sobre o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Essa teoria é sociocognitivista, por continuar acolhendo elementos originários do cognitivismo (como a busca de uma meta) e por considerar, ao mesmo tempo, significativas certas variáveis de natureza socioambiental, que afetam o desenvolvimento, a manutenção ou a mudança da orientação dos alunos a uma das metas.

Para Bzuneck (2004), a Teoria de Metas de Realização é uma continuidade à tradicional Teoria da Motivação à Realização, na versão de necessidade de realização (ATKINSON, 1957), porém, com a substituição do conceito de necessidade por meta. O sentido de meta refere-se ao aspecto qualitativo do envolvimento do aluno em situações de aprendizagem, exprimindo em diferentes níveis o propósito ou o porquê de um aluno envolver-se em determinada tarefa. Em outras palavras, o tipo de orientação a uma meta predominante nos alunos afeta a maneira como eles se envolvem com as tarefas escolares.

Os estudos iniciais à luz da Teoria de Metas de Realização apresentavam duas classes de metas que foram amplamente pesquisadas desde as últimas décadas do século 20: a meta aprender e a meta *performance*. De acordo com Bzuneck (2004), na literatura as terminologias dadas às metas variam em função de preferências dos autores e de sua história de pesquisa. As denominações de meta aprender e meta *performance* são empregadas por Ames (1992), Anderman e Maerh (1994), Archer (1994), Bzuneck (1999); Dweck (1991); Dweck e Elliot (1983), Dweck e Leggett (1988), e têm utilizado meta domínio e meta *performance*. Duda e Nicholls (1992) as denominaram como envolvimento na tarefa e envolvimento do ego. No presente trabalho, ao se relatar as pesquisas envolvendo a Teoria de Metas de Realização, foram utilizados os termos que os próprios pesquisadores adotaram, considerando que meta domínio é o mesmo que meta aprender e meta *performance* é a meta ego, ou ainda de capacidade.

Cada uma dessas metas de realização possui características bem

distintas e de acordo com esta teoria, cada uma delas tem conseqüências para o rendimento acadêmico e também provoca comportamentos qualitativamente diferentes no que diz respeito à realização das tarefas de aprendizagem (AMES, 1992; BZUNECK, 2004), ou seja, a motivação dos alunos será qualitativamente diferente, em função de sua orientação para uma ou outra dessas metas.

Ames (1992) definiu as metas de realização como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que explicam as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar, isto é, as metas representam maneiras diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas. Para a autora, as metas diferem qualitativamente entre si e oferecem razões definidas para o aluno aplicar esforço em determinada tarefa. Quando um aluno acredita que essas metas têm valor e são significativas para ele, e percebe que suas ações contribuem para alcançar seus objetivos, esse aluno passa a direcionar seu comportamento cognitivo e emotivo à realização (SANTOS; ZENORINI, 2010).

Bzuneck (2004) aponta que as metas não devem ser compreendidas como um simples objetivo a ser atingido (como seria tirar nota alta, agradar os pais etc.), e sim como um esquema mental complexo. Cada meta representa uma razão específica para o aluno aplicar esforço ou buscar outros objetivos que almeja. O mesmo autor ressalta que, cada uma das metas de realização possui certa estabilidade, não como o são os traços de personalidade. As metas podem ser alteradas em função das condições do ambiente de sala de aula. Indubitavelmente, a qualidade do envolvimento do aluno, explicada pela Teoria de Metas de Realização, é o aspecto que a torna proeminente no contexto educacional. A seguir, serão descritas as metas de realização aprender, meta de realização *performance* e, por fim, meta de realização evitação de trabalho ou alienação acadêmica.

2.1 META APRENDER

Um aluno orientado à meta aprender tem como propósito pessoal aumentar os conhecimentos e o próprio crescimento intelectual, quer dominar os assuntos estudados, tornar-se competente. Acredita que os resultados dependem do esforço, não se preocupando com a própria inteligência. Atribui o sucesso mais a esforço, e o fracasso a falta de esforço ou a uso de estratégias inadequadas de aprendizagem. Não teme os desafios de dificuldade moderada e diante dele,

pergunta-se como poderá enfrentá-lo e o que vai aprender com ele. Focaliza o processo e não tanto o produto final. Tolerar erros e fracassos, busca novas estratégias para superá-los, ou seja, persiste após eventuais fracassos. Tem emoções positivas no esforço, bem como nos êxitos conquistados com esforço. Considera o professor como parceiro na busca de novos conhecimentos. E, por último, aplica esforço, mesmo quando as atividades não são prazerosas.

Um aluno voltado para a meta aprender tem experiências motivacionais mais agradáveis ao lidar com as matérias. Presentes outras condições intrapessoais, o rendimento final costuma ser dos melhores, mesmo que tenham surgido dificuldades no percurso.

Em inúmeras pesquisas (ver, por exemplo, as revisões de Ames (1992); Bzuneck (2004); Anderman, Anderman e Meece (2006) foi demonstrado que um aluno que persegue a meta aprender tem atitude positiva frente às atividades escolares, valoriza a melhora dos conhecimentos e habilidades, pois sabe que quanto mais conhecimento possuir mais facilidade terá em adquirir novas habilidades.

A valorização do esforço é uma característica marcante em alunos que adotam a meta aprender. Fracassos e erros não despertam sentimentos negativos nestes alunos e, sim, servem de incentivo para que redirecionem suas estratégias de aprendizagem para que possam ter sucesso em seus estudos. Para Meece et al, (2006), porém, uma limitação importante é que essa meta nem sempre apareceu associada à melhor desempenho, expresso por notas.

2.2 META *PERFORMANCE*

Um aluno voltado à meta *performance* tem por objetivo afirma-se como inteligente ou evitar demonstrar falta de capacidade para os outros. Assim, preocupam-se com o julgamento em relação à sua capacidade e procuram demonstrar sucesso para os outros, ou o sucesso superior, em comparação com os colegas (AMES, 1992; BZUNECK, 2004; MEECE et al., 2006).

De acordo com a exposição de Bzuneck (2004), alguns estudos envolvendo a meta *performance* demonstraram efeitos acadêmicos negativos na sua adoção, enquanto que em outros estudos apareceram efeitos positivos. Para elucidar esta discordância entre os resultados apontados nas pesquisas surgiu a

bifurcação conceitual em meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação. Esta nova classificação foi proposta por Harackiewicz, et al. (1998) e adotada pelos teóricos e muitos pesquisadores da área até o momento (por ex., ELLIOT, 1999; HARACKIEWICZ et al., 1998; PINTRICH, 2000; SANTOS; ZENORINI 2010).

A meta *performance*-aproximação e a meta *performance*-evitação são duas formas funcionalmente diferentes e conseqüentemente levam a resultados diferentes. Com orientação à meta *performance*-aproximação, o foco do aluno está na busca de aparecer inteligente ou de ser o primeiro da turma ou ser melhor que os outros, enquanto que com a orientação à meta *performance*-evitação, o foco é evitar aparecer incapaz ou fazer pior que os colegas.

Ao assumirem a bifurcação da meta *performance*, os pesquisadores descobriram que a orientação à *performance*-aproximação pode ser benéfica para o aluno, que adotará estratégias de profundidade e terá bons resultados, especialmente em termos de notas. Quanto à meta *performance*-evitação, esta tem sido associada a reduzido engajamento nas tarefas, uso de estratégias de superfície e até autoprejudiciais, alta ansiedade e, por fim, resultados negativos (ELLIOT, 1999; HARACKIEWICZ et al., 1998).

Embora nas pesquisas, as metas aprender e meta *performance* sejam estudadas separadamente, vários pesquisadores (conforme revisões de MEECE et al., 2006; SENKO et al., 2011) descobriram que freqüentemente alunos adotam essas duas metas ao mesmo tempo. Essa adoção simultânea das metas é explicada pela perspectiva de que as pessoas podem perseguir e, de fato, perseguem múltiplas metas, pois, cada meta está relacionada a um tipo de vantagem (uma por melhor engajamento e outra com melhores notas), então, alunos que adotarem às metas de forma combinada serão beneficiados por ambas. No entanto, para Meece et al. (2006) considerando-se grupos específicos de alunos, tipos de tarefas e contextos, ainda, não está bem clara qual a combinação ideal das metas.

2.3 META EVITAÇÃO DE TRABALHO OU ALIENAÇÃO ACADÊMICA

Uma terceira meta foi proposta por Archer (1994), denominada meta alienação acadêmica ou evitação de trabalho. Para Bzuneck (2004; ver também, por

ex., O'KEEFE; SEIFERT, 2001; TUOMINEN et al., 2010), um aluno voltado a esta meta tem como objetivo principal realizar as atividades acadêmicas com pouco esforço. Este aluno não está preocupado com o aumento de competência nem muito menos em demonstrar sua capacidade. Alunos que adotam esta meta, geralmente, trabalham com pouco esforço, mantêm sua autoestima em atividades que não tem relação com a esfera escolar e, se por acaso obtêm sucesso atribuem este fato a sua inteligência. Nas pesquisas citadas por Bzuneck (2004), alunos orientados a essa meta apresentam pouco uso de estratégias eficazes de aprendizagem, não mostram atitude positiva em relação à aprendizagem e preferem tarefas que não ofereçam desafios ou dificuldades. Essa meta aparece sempre correlacionada negativamente com a meta aprender.

O aluno que adota a meta evitação de trabalho tem por objetivo o sucesso ou bom desempenho nas tarefas escolares, porém, com um mínimo de esforço (daí o nome evitação do trabalho).

Como conclusão, segundo Bzuneck (2004), os estudos envolvendo a Teoria de Metas de Realização permitem concluir que a motivação do aluno, no contexto educacional, está positivamente associada a um tipo de meta de realização, que corresponde a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que, por sua vez, conduzem a decisões comportamentais e a reações afetivas. Todas as pesquisas levam à conclusão de que a orientação à meta aprender está associada, por parte do aluno, a mais aplicação de esforço, uso de estratégias adequadas de estudo e mais persistência na busca de objetivos de aprendizagem. E, por fim, Bzuneck (2004) retoma uma vasta literatura ao mencionar um aspecto significativo para os educadores, que diz respeito à origem e formação das metas de realização e, como decorrência, à possibilidade de que elas possam ser mudadas nas pessoas, por meio de algum procedimento de intervenção. Trata-se, portanto, das influências socioambientais em sala de aula, que serão descritas em seguida.

CAPÍTULO III

3 INFLUÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS NA ORIENTAÇÃO À METAS

A orientação dos estudantes a uma das Metas de Realização é influenciada não somente pelas disposições individuais e crenças pessoais, mas também pelo ambiente psicológico de sala de aula (AMES, 1992; KAPLAN et al., 2002; KAPLAN; PATRICK; RYAN, 2011). Para descrever esse ambiente, Ames (1992) usou o termo estrutura de sala de aula, designando com isso o conjunto de ações docentes ou o tipo de ensino.

Kaplan et al. (2002) usaram o conceito de estrutura de metas em sala de aula. Genericamente, segundo eles, entende-se por estrutura de metas as mensagens relacionadas com metas colocadas em destaque no ambiente de aprendizagem. Mais precisamente, estrutura de metas são as “várias políticas e práticas em classe ou na escola que tornam salientes as metas ou de domínio ou de *performance*, assim como as mensagens explícitas e relacionadas com metas que os professores comunicam a seus alunos” (p. 24). Os mesmos autores dão exemplos de como é investigada a estrutura de sala de aula na percepção dos alunos, em itens de questionário como, por exemplo, "Meu professor nos compara com outros estudantes"; "Em nossa classe, há muita concorrência por boas notas"; "Em nossa escola, não se fala em notas e classificações”.

Apoiada na literatura até aquela época Ames (1992) descreveu as características de uma sala de aula, ou de ensino, que representam ênfase no aprender e dominar os conteúdos ou, por outro lado, em aparecer, ser o melhor etc. O acróstico TARGET contém seis aspectos do ensino que formam a estrutura de metas em sala de aula: tarefas, autoridade/autonomia, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo (ver também GUIMARÃES, 2004).

Portanto, quando se pretender o desenvolvimento da meta aprender, a estrutura de sala de aula deve tornar-se um clima propício, também descrito na literatura como clima social, ambiente de aprendizagem e ambiente sociopsicológico (KAPLAN; PATRICK; RYAN, 2011). Concretamente e em detalhe, de acordo com o acróstico citado por Ames (1992) e Guimarães (2004), numa estrutura de sala de aula promotora da meta aprender/domínio as tarefas apresentadas aos estudantes precisam ter características de serem desafiadoras percebidas como significativas

capazes e despertar a curiosidade, por exemplo, com o uso de fantasia. Quanto à distribuição da autoridade, é necessário que os estudantes tenham autonomia e liberdade para fazerem escolhas em relação a tarefas de aprendizagem e assumirem responsabilidade pelas mesmas. O reconhecimento por parte do professor será pelo bom desempenho, porém, enfatizando o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e criatividade.

Em relação aos trabalhos em grupo, estes devem ser organizados de tal modo que se construa um ambiente de aceitação e valorização de todos os estudantes, promovendo uma interação social positiva entre os mesmos, em especial com aqueles com risco de fracasso. As avaliações precisam ser consideradas como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, utilizando padrões autorreferenciados, ou seja, sem comparação com os demais. Por fim, em termos de agenda do tempo, os professores devem evitar pressionar os alunos para que todos acabem juntos, mas respeitem os ritmos de cada aluno.

3.1 ESTUDOS SOBRE O AMBIENTE SOCIAL DE SALA DE AULA

Em síntese, tanto a Teoria de Metas de Realização como as pesquisas que a tomaram como referencial, além de explicarem diferenças na qualidade do engajamento dos alunos nas atividades escolares, fornecerem orientações aos professores para que, em sala de aula, criem um ambiente estimulador em que os estudantes se sintam motivados para buscar o crescimento intelectual e o desenvolvimento de suas habilidades. Os professores podem estruturar suas aulas de modo que os alunos percebam que a ênfase é no aprender/domínio ou, por outro lado, na demonstração de capacidade.

É significativo o número de estudos que consideraram o ambiente psicológico de sala de aula em relação à percepção dos estudantes e dos objetivos para se engajarem nas tarefas acadêmicas. Dada a sua importância prática, a seguir, serão apresentados resultados de pesquisas envolvendo a influência do ambiente de sala de aula na adoção das metas pelos alunos.

Turner et al. (2002), Lau e Nie (2008) e, numa série de estudos, Patrick e colaboradores (PATRICK et al. 2007; PATRICK; RYAN, 2008; RYAN; PATRICK, 2001) avaliaram como adolescentes percebem as dimensões do clima

social de sala de aula e sua influência na adoção de uma ou outra meta. Como amostra, selecionaram-se quatro, como representativos, o de Turner et al. (2002); Lau e Nie (2008); Patrick e Ryan (2008) e de Patrick et al. (2011). Para uma melhor visualização dos resultados das pesquisas que serão relatadas, optou-se por apresentar, no final de cada sessão, um quadro síntese.

Turner et al. (2002) examinaram a relação entre os aspectos do ambiente de sala de aula e o relato dos estudantes sobre o uso de estratégias de evitação em matemática. Este estudo é parte de uma grande pesquisa longitudinal que destaca a relação entre o ambiente de aprendizagem em matemática, em salas de aula, e as crenças e comportamentos dos alunos durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Participaram dessa pesquisa 1.092 estudantes e 65 salas de aula do 6º ano do ensino fundamental.

Entre os resultados de Turner et al. (2002) verificou-se que variou significativamente entre as 65 salas de aula o uso de estratégias de evitação em matemática, que incluíam autoprejudicar-se, evitar procurar ajuda e a preferência de evitar novas abordagens nos trabalhos acadêmicos. Especificamente, os estudantes relataram utilizar menos estratégias de evitação nas salas de aula em que percebiam que havia ênfase no aprender, na compreensão, no esforço e na satisfação, como também nas salas em que os professores forneciam apoio motivacional e instrucional para a aprendizagem. Já em salas de aulas em que os professores dedicavam pouca atenção em auxiliar os alunos na construção do conhecimento e em que o apoio motivacional e afetivo era baixo, os estudantes relataram maior incidência de estratégias de evitação. Portanto, os aspectos sociais e afetivos das interações dos professores com os alunos da 6ª série, nas aulas de matemática foram relacionados à estrutura da meta domínio e, por sua vez, a percepção, pelos estudantes de ênfase à meta domínio foi positivamente relacionada com baixo relato de comportamentos de evitação.

Por outro lado, ao contrário do esperado, a percepção da estrutura da meta *performance* em classe não apareceu associada a mais alta incidência de comportamentos de evitação, no estudo de Lau e Nie (2008). Com quase 4.000 alunos da 5ª série, em Singapura, os pesquisadores concluíram que a estrutura da meta domínio foi preditora positiva de desempenho em matemática e negativa de subtração de esforço e desistência de enfrentamento. Já a estrutura da meta *performance* foi preditora negativa de desempenho e engajamento em matemática,

e preditora positiva de diminuição de esforço e de desistência de enfrentamento. Percebe-se que diferentes pesquisas mostram efeitos diferentes no que diz respeito à influência da percepção de meta *performance* em classe.

Em estudo com alunos de 6ª a 8ª séries, Patrick e Ryan (2008) tiveram a preocupação de identificar não apenas o que os alunos percebem da orientação à meta domínio nas aulas de matemática, como também porque marcaram os itens daquela forma, explicitando as razões da marcação, o que consistia em relatar o que os professores dizem ou fazem. Tais explicações foram classificadas por juízes. Os autores constataram, que quando os alunos julgavam que havia em classe uma orientação à meta domínio, mais freqüentemente prestavam atenção à natureza das interações dos professores com os alunos. Isso incluía aspectos afetivos por parte do professor, como amabilidade, bondade e acessibilidade, uso do humor para diminuir a tensão, junto com a capacidade de mostrar-se preocupado com a compreensão dos conteúdos e com os alunos enquanto indivíduos. Mencionaram-se, também, aspectos pedagógicos das interações, tais como apoio dos professores à participação dos alunos, além de usarem uma variedade de métodos para ajudar os alunos a prestarem atenção e a aprenderem.

Nessa mesma linha, Patrick et al. (2011) apresentaram quatro estudos com adolescentes com características demográficas, de nível de escolaridade, de séries e de contextos educacionais diferentes. O objetivo foi o de investigarem a relação entre a estrutura de classe marcada pela orientação à meta domínio, conforme percebida pelos alunos, e quatro dimensões do clima social de sala de aula, a saber, apoio acadêmico do professor, apoio emocional do professor, respeito mútuo em sala de aula e interações relacionadas com a tarefa. Duas hipóteses foram testadas no estudo: a primeira se existia uma correspondência fenomenológica entre a percepção dos estudantes das quatro dimensões do clima social de sala de aula e a estrutura da meta domínio vigente em classe; a segunda foi de verificar a estruturação da classe direcionada à meta domínio é um constructo abrangente que incluía aquelas dimensões sociais do ambiente.

Apesar da variação das amostras nos quatro estudos relatados, os resultados indicaram que as variáveis apoio acadêmico e apoio emocional do professor, respeito mútuo em sala de aula e interações relacionadas com a tarefa representam constructos fenomenologicamente coerentes. Isto porque as

marcações nos itens em cada subescala foram muito similares às marcações nas demais subescalas. Segundo os autores (PATRICK et al., 2011), foi constatada uma convergência entre percepção da estrutura de meta domínio e percepção de clima psicológico da classe. Além disso, os resultados mostram que o constructo percepção da estrutura de domínio, em classe, implica também na percepção dos demais constructos socioafetivos. O clima psicológico em classe, que incluía bons relacionamentos, parecem interpretados pelos alunos como indicadores da orientação ao domínio, ou seja, apareceu uma redundância ao menos parcial entre as medidas, pois a percepção dos alunos de que seus professores promovem compreensão e crescimento pessoal parece derivar da percepção de um clima de bom relacionamento. Os autores acrescentam que, por cautela, são necessárias mais pesquisas para confirmar esse dado.

Para os autores Patrick et al. (2011) a pesquisa que realizaram traz contribuições teóricas, empíricas e práticas. Em termos de implicações teóricas, os resultados contribuem para se compreender o que a estrutura da meta aprender significa para os estudantes em termos de comportamentos do professor. Destaca-se a relevância do apoio do professor em aspectos que envolvem a aprendizagem, a relação socioafetiva com o aluno enquanto pessoa e a consideração da ênfase nas aulas em fomentar uma busca de aprendizagem e compreensão. Portanto, os resultados alinham-se com a teoria de metas de realização e trazem novas especificações.

Quanto às implicações empíricas, os resultados sugerem que medidas do ambiente social de sala de aula em termos da estrutura da meta domínio são adequadas para se avaliar a natureza multidimensional da sala de aula. Por fim, os resultados fornecem recomendações práticas para que os professores possam maximizar a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades em sala de aula. Práticas como as de não permitir que os estudantes ridicularizem quem tiver apresentado uma resposta errada ou deixar os alunos pedirem ajuda aos colegas nos trabalhos escolares estão intimamente associados com a estrutura da meta aprender.

Em síntese, o conjunto de pesquisas estrangeiras, sintetizado no Quadro 1, evidencia que em salas de aula em que prevalece a estrutura da meta aprender os alunos são propensos a ser mais engajados e relatam baixo uso de estratégias de evitação. Os aspectos sociais e afetivos, também, parecem ter uma

relação direta com a estrutura da meta aprender. Quanto à meta *performance*, ainda existe uma certa discrepância, pelo menos parcialmente quanto aos diferentes efeitos da adoção dessa meta.

Quadro 1 - Síntese de estudos estrangeiros sobre o ambiente social de sala de aula

Autores	Participantes	Objetivos	Resultados
Turner et al., (2002)	1.092 estudantes e 65 salas de aula do 6º ano do ensino fundamental.	Examinar a relação entre os aspectos do ambiente de sala de aula e o relato dos estudantes sobre o uso de estratégias de evitação em matemática durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio.	A percepção, pelos estudantes de ênfase à meta domínio (meta aprender) foi positivamente relacionada com baixo relato de comportamentos de evitação. Por outro lado, ao contrário do esperado, a percepção da estrutura da meta <i>performance</i> em classe não apareceu associada a mais alta incidência de comportamentos de evitação.
Lau e Nie, (2008)	4.000 alunos da 5ª série,	Entre outros objetivos verificar a percepção da estrutura da meta domínio (meta aprender) e meta <i>performance</i> em classe.	Os pesquisadores concluíram que a estrutura da meta domínio (meta aprender) foi preditora positiva de desempenho em matemática e negativa de subtração de esforço e desistência de e desistência de enfrentamento. Já a estrutura da meta <i>performance</i> foi preditora negativa de desempenho e engajamento em matemática, e preditora positiva de diminuição de esforço e de desistência de enfrentamento
Patrick e Ryan,(2008)	Alunos de 6ª a 8ª séries.	Identificar como os alunos percebem a orientação à meta domínio (meta aprender) nas aulas de matemática, mas também porque marcaram os itens daquela forma, explicitando as razões da marcação, o que consistia em relatar o que os professores dizem ou fazem.	Descobriu-se, que quando os alunos julgavam que havia em classe uma orientação à meta domínio (meta aprender), mais freqüentemente prestavam atenção à natureza das interações dos professores com os alunos.
Patrick e cols., (2011)	Adolescentes com características	Investigar se existe uma	os resultados indicaram que as variáveis apoio acadêmico e

demográficas, nível de escolaridade, séries e de contextos educacionais diferentes.

de correspondência fenomenológica entre a percepção dos estudantes em quatro dimensões do clima social de sala de aula (apoio acadêmico do professor, apoio emocional do professor, respeito mútuo em sala de aula, interação relacionadas com as tarefas) e a estrutura da meta domínio (meta aprender) e se a estruturação da classe direcionada à meta domínio (meta aprender) é um constructo abrangente que inclui as quatro dimensões sociais do ambiente.

apoio emocional do professor, respeito mútuo em sala de aula e interações relacionadas com a tarefa representam constructos fenomenologicamente coerentes. Foi constatada uma convergência entre percepção da estrutura de meta domínio e percepção de clima psicológico da classe. Além disso, os resultados mostram que o constructo percepção da estrutura de domínio, em classe, implica também na percepção dos demais constructos socioafetivos. O clima psicológico em classe, que incluía bons relacionamentos, parecem interpretados pelos alunos como indicadores da orientação ao domínio, ou seja, apareceu uma redundância ao menos parcial entre as medidas, pois a percepção dos alunos de que seus professores promovem compreensão e crescimento pessoal parece derivar da percepção de um clima de bom relacionamento.

Fonte: Autora

3.2 ESTABILIDADE OU MUDANÇA NA ORIENTAÇÃO A METAS

A questão que aqui se coloca é: ao avançarem de série, ou ao longo de sua vida escolar, os estudantes mantêm ou mudam sua orientação à meta? Esta questão está relacionada com o tópico anterior, no sentido de que a orientação às metas pelos alunos em sala de aula pode ser influenciada pelas práticas instrucionais dos professores. Nesse sentido, a mudança de uma série para a outra e a transição do Ensino Fundamental I para o II são períodos oportunos para examinar a questão da estabilidade ou mudança de orientação às metas.

Segundo alguns pesquisadores como, por exemplo, Eccles e Midgley (1989), existem evidências, fornecidas por vários estudos, de que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio está relacionada com mudanças negativas na motivação, crenças, valores e comportamentos de adolescentes. Entretanto, outros estudos nos quais se utilizaram métodos

semelhantes não corroboraram com estes resultados. Uma das causas alegadas seria a ausência de se especificar o que significa, de fato, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Em muitos casos, os pesquisadores reconhecem que essa transição representa uma mudança de um ambiente mais pessoal nas cinco ou seis séries do ensino fundamental, com um professor ou professora e um grupo estável de colegas para um sistema caracterizado pela diversidade de professores por disciplina e, às vezes, mudança de escola.

Eccles e Midgley (1989) observaram ainda que as mudanças de escola ou de série são raramente medidas em nível de sala de aula. Embora, na maioria dos casos de transição, possam ocorrer alterações sistemáticas no ambiente de sala de aula, não se pode assumir que essas alterações sejam verdadeiras para todos os casos. O fator decisivo estaria nas práticas de sala de aula, que pouco têm a ver com a organização departamentalizada ou com o tamanho da escola de Ensino Médio (ou Fundamental II). Os comportamentos dos professores, percebidos pelos alunos, é que exerceu maior influência em suas crenças e comportamentos.

A seguir, apresentar-se-á um grupo de pesquisas internacionais que abordam, entre outras questões, a relação entre a percepção da prática instrucional dos professores e sua influência na estabilidade ou na mudança das metas de realização dentro de um mesmo ano escolar e entre os anos escolares. Além de estudos com alunos de cursos superiores (por exemplo, ELLIOT; FRYER 2007; EDWARDS; MUIS, 2009) foram também realizadas pesquisas com alunos do Ensino Fundamental algumas das quais serão agora descritas, visto que o presente estudo, também, será com essa população (por exemplo, ANDERMAN; ANDERMAN, 1999); ANDERMAN; HICKS; MIDGLEY, 1995) e Ensino Médio (ANDERSON; RYAN; SHIM, 2008; GUTMAN, 2006).

Anderman, Hicks e Midgley (1995), em estudo transversal, compararam as mudanças nos contextos de aprendizagem percebidos e a motivação de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os pesquisadores conceitualizaram o ambiente de aprendizagem em termos de Metas de Realização enfatizadas em sala de aula e o relato das metas pessoais dos estudantes para a aprendizagem. Participaram da pesquisa 50 professores do Ensino Fundamental e 108 do ensino médio e também 291 estudantes da 4ª série e 678 da 6ª e 7ª série do ensino médio.

Entre outros resultados, os autores verificaram que os professores e estudantes do Ensino Médio percebem que suas escolas enfatizam mais a meta *performance* e menos a meta tarefa do que professores e estudantes do ensino fundamental. No Ensino Médio, as práticas dos professores em sala de aula são percebidas pelos alunos como mais focadas na meta *performance* e menos na meta tarefa, ao contrário das percepções acerca dos professores do Ensino Fundamental. Correspondentemente, os estudantes do Ensino Médio declararam endossar mais a meta *performance* e menos a meta tarefa, ao contrário os alunos do Ensino Fundamental. O grau de crenças de auto eficácia de professores e de alunos do Ensino Fundamental, em que havia prevalência da estrutura de meta tarefa, era de grau mais elevado em comparação com o de professores e alunos do Ensino Médio, em que prevalecia a meta *performance*.

Com o objetivo de investigar as relações existentes entre percepções tanto da classe como da natureza social e as orientações às metas em 660 estudantes de 21 escolas de Ensino Fundamental em sua passagem da 5ª para a 6ª série, Anderman e Anderman (1999) realizaram um estudo longitudinal. Além de avaliarem a percepção dos alunos quanto à estrutura de metas de realização em classe e suas próprias orientações a metas, os pesquisadores levantaram também o senso de pertencimento e metas sociais, que incluíam responsabilidade, relacionamento, preocupação com *status* no grupo e, por último, o desempenho acadêmico por notas nas matérias básicas no final das séries. Entretanto, os autores usaram os termos meta tarefa e meta capacidade para denominar essas duas orientações básicas. As escalas de medidas referiam-se aos professores no seu conjunto e ao trabalho escolar, sem especificação de disciplina.

Como primeiro resultado desse estudo Anderman e Anderman (1999), verificou nos alunos mudança de orientação a metas, pois na 6ª série apresentaram níveis mais baixos na meta tarefa do que na 5ª série e níveis mais altos na meta capacidade e a percepção de estruturação de metas em classe, tarefa ou capacidade, pela análise de regressão, predizia nos alunos sua adoção de uma correspondente meta pessoal. Outro dado foi que, na 6ª série, percepções sociais dos alunos eram fortes preditores da adoção de metas. O senso de pertencimento predizia em nível significativo aumento na orientação à meta tarefa e, em menor grau, diminuição da meta capacidade. O mesmo foi constatado pelos autores com a meta de responsabilidade social. Isto é, segundo os autores, quando os estudantes

sentem-se aceitos e que “fazem parte” da nova escola, provavelmente, desempenham o trabalho acadêmico objetivando o conhecimento pessoal e o aumento de competência.

Essa pesquisa de Anderman e Anderman (1999) mostrou que não só o ambiente de sala de aula, como também aspectos sociais, na transição da 5ª para a 6ª série, podem explicar a motivação acadêmica dos alunos. Pois, na adolescência as influências sociais atuam de formas variadas podendo ser através de instruções, técnicas e estratégias elaboradas pelos professores e/ou por meio das interações com os outros. Como conclusão, parece ser equivocada a premissa de que na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio a queda de motivação seja inevitável. Para os autores o decréscimo que acontece, porém, pode estar relacionado a certas práticas educacionais inapropriadas à fase da adolescência.

Em seu estudo também longitudinal com 588 adolescentes afro-americanos e de origem européia, Anderson, Ryan e Shim (2008) objetivaram verificar nesses alunos o desenvolvimento das Metas de Realização, as mudanças de associação entre as Metas de Realização e o desempenho por notas, ao longo do tempo, e por último, as implicações das mudanças das Metas de Realização dentro do ano escolar e entre os anos escolares. Os resultados apontaram que, em geral houve um declínio nas Metas de Realização domínio, *performance*-aproximação e *performance*-evitação. O maior declínio foi registrado dentro do mesmo ano escolar e não entre os anos escolares, resultado esse que difere dos de outros estudos que os autores citam. Isto é, nesse estudo, um ambiente novo e maior não foi um fenômeno que afetasse mudanças dramáticas no nível das metas.

Entre os resultados em detalhe, a pesquisa mostrou, ainda, que o padrão de desenvolvimento em relação à orientação às metas domínio, e *performance*-evitação foi o mesmo para ambos os grupos de estudantes, afro-americanos e de origem européia. Entretanto, para os meninos, a meta *performance*-aproximação diminuiu durante o ensino fundamental mas aumentou durante o ensino médio, o que foi explicado pelo fato de que passaram para um contexto que é descrito tipicamente como mais competitivo do que o ensino fundamental. Consideradas as interações entre gênero e raça, os resultados indicaram que os meninos afro-americanos apresentaram um nível mais elevado de orientação à meta *performance*-aproximação em todos os momentos em que foram

avaliados. Para as meninas, a meta *performance*-aproximação mostrou um padrão similar em relação às outras metas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. As meninas também tiveram maior orientação à meta domínio. Consistentes com pesquisas anteriores, os meninos tiveram maior orientação à meta *performance*-evitação do que as meninas.

Enfim, nessa pesquisa, os autores Anderson, Ryan e Shim (2008) descobriram que houve queda na orientação às metas e que a maior fonte de declínio, em geral, foi dentro do mesmo ano escolar e não entre os anos escolares. As variáveis gênero e raça tiveram influência, tanto de forma isolada com de modo interativo.

Além dos resultados que apontam mudanças de metas dos alunos, num mesmo ano escolar ou entre séries, outros estudos trouxeram resultados diferentes, como o de Bong (2005) e o de Tuominen et al. (2010). Bong (2005) realizou uma pesquisa com adolescentes coreanas do Ensino Médio, da faixa de 16 anos, para testar se a motivação e a percepção do ambiente de aprendizagem mudam significativamente dentro de um mesmo ano escolar. Foram considerados os contextos da escola como um todo e, em particular, diversas disciplinas, entre as quais a de matemática. Um dos objetivos da pesquisa foi examinar se, durante a mesma série escolar, as estudantes percebiam mudanças significativas na ênfase dada em classe a uma das metas de realização. Descobriu-se, nessa amostra, uma diminuição da percepção de ênfase na orientação à meta domínio, em geral, do primeiro para o segundo semestre. E, por outro lado, as mesmas meninas, relataram perceber que, de um semestre a outro, a escola em geral e as aulas de inglês e de matemática põem forte ênfase na capacidade relativa e na competição, portanto, são contextos percebidos que acentuam a meta *performance*. E é por conta do *feedback* aos resultados das avaliações que apareceram esses resultados. Apesar dessas percepções de mudanças no ambiente, não se verificou nem aumento nem diminuição significativa da orientação à meta domínio e nem à meta *performance*-aproximação dentro do ano escolar.

Outro objetivo de Bong (2005) dizia respeito à mudança das percepções do ambiente como preditora de mudanças na motivação pessoal, que incluía crenças de autoeficácia e valorização. Pela análise de sendas, surgiu um resultado importante. Os escores de percepção por parte das alunas da estruturação da classe para a meta domínio eram preditores, em nível significativo, de aumento

das crenças de autoeficácia e de orientação à meta domínio. Isto é, tanto no primeiro semestre como na passagem para o segundo, as mensagens promotoras da meta domínio, na escola e em classe, percebidas, prediziam também a orientação à meta domínio das alunas. A autora observou que é fato notável que esse caminho explicativo se tenha revelado, mesmo considerando que a meta domínio ficou altamente estável de um semestre para outro, conforme os dados do primeiro objetivo. A autora concluiu que pesquisadores que pretendem compreender melhor o impacto das mudanças motivacionais nos estudantes necessitam avaliar a percepção do ambiente mais de uma vez dentro do ano escolar. Avaliações múltiplas do ambiente de aprendizagem percebido aparecem mais indicadas, especialmente quando ocorrerem episódios especiais como provas.

Tuominen-Soini et al. (2010) também tiveram por objetivo averiguar, dentro do mesmo ano escolar, o perfil dos alunos, em termos de mudança ou estabilidade de orientação às metas. A pesquisa envolveu 530 alunos do 9º ano num período de quatro meses e 519 alunos do 11º e 12º anos, num período de doze meses. Quatro grupos de estudantes foram identificados: indiferentes, orientados para o sucesso, orientados para o domínio e orientados para a evitação, com um critério que eles denominaram de procedimento centrado na pessoa. Cerca de 60% de todos os estudantes demonstraram um perfil motivacional estável ao longo do tempo. O resultado deste estudo, segundo seus autores, está em consonância com a concepção de orientação a metas de realização como uma disposição duradoura que reflete as crenças generalizadas dos estudantes e a tendência para selecionar certas metas em favor de certos resultados.

No estudo de Friedel et al. (2010), alunos foram avaliados em suas crenças de autoeficácia para matemática na fase de transição de 7ª para 8ª série do Ensino Fundamental, relacionadas com percepções de metas de seus professores e de seus pais. Descobriu-se que, na segunda fase da escolaridade, as crenças de eficácia dos alunos sofriam queda quando percebiam menor ênfase de seus professores na meta aprender. E, por outro lado, a autoeficácia se incrementava quando percebiam que seus professores enfatizavam a meta aprender. Nos dois casos, de declínio e de incremento da autoeficácia na fase II, a percepção da ênfase dos pais na meta aprender não foi influente. Tanto durante a fase I como na fase II, os alunos tinham a percepção de ênfase dos pais nessa meta. Entretanto, embora tenha sido alto o nível de percepção da orientação dos pais, foram particularmente

decisivas as percepções dos alunos sobre seus professores em classe, nessa avaliação de metas de realização. Em suma, as metas de realização que as crianças percebem tanto na sala de aula quanto em casa podem apoiar ou prejudicar as crenças de eficácia. Além disso, os resultados desse estudo mostraram que quando os alunos percebiam a estrutura da meta aprender prestavam mais atenção nas interações que se davam entre professores e alunos, inclusive os aspectos afetivos dessas interações, tais como: simpatia, bondade, acessibilidade, uso do humor para difundir o estresse e capacidade de mostra-se preocupado com os alunos em relação ao conteúdo e como pessoa. Os alunos, também, citaram o apoio dos professores e a utilização de métodos variados para explicar o conteúdo.

Mais recentemente, Schwinger e Wild (2012) avaliaram longitudinalmente as Metas de Realização em relação a matemática em 1.125 alunos alemães da 3ª até a 7ª séries. Descobriram a existência de perfis motivacionais mesclados em alunos, por exemplo, com uma combinação de orientação acentuada à meta domínio com a meta *performance*-aproximação. Quanto à estabilidade dos perfis ao longo dos anos, um terço dos alunos manteve o mesmo perfil, enquanto que de outros perfis apresentaram mudanças, que foram explicadas por fatores tanto intrapessoais como ambientais.

Tuominen-Soini et al. (2010) avaliaram, entre as metas de realização, a meta evitação de trabalho em alunos do Ensino Fundamental II. A pesquisa contou com uma escala composta por itens que avaliavam o desejo de evitar situações de desempenho, minimização de esforço e o tempo gasto nos estudos. Quanto às descobertas constatou-se que os alunos orientados à meta evitação de trabalho minimizavam seus esforços, dedicavam pouco tempo em seus estudos, apresentavam um baixo desempenho acadêmico e não se preocupavam em faltar na escola, ou seja, valorizavam pouco a escola e seus estudos.

Em síntese, as pesquisas até o momento permitem concluir que estudantes apresentam mudança na orientação a metas dentro de um mesmo ano (ANDERSON; RYAN; SHIM, 2008) entre anos escolares (FRIEDEL et al., 2002) e na transição de nível educacional (ANDERMAN; ANDERMAN, 1999). Entretanto, outros estudos mostram que a orientação às metas permanece bastante estável, ao menos no mesmo período de um ano (BONG, 2005; TUOMINEN et al., 2010). As mudanças de metas sempre foram verificadas seja no mesmo ano escolar ou entre os nos

escolares e até mesmo na passagem da ensino fundamental I para o II em países do exterior.

Tuominen-Soini et al. (2010), após relatarem o estado da arte sobre a estabilidade ou mudança das orientações a metas, concluíram que é difícil fazer uma interpretação simples dos resultados das pesquisas, por conta de alguns fatores. Em primeiro lugar, pela variação conceitual e empírica entre os estudos. Em alguns, foi considerado o constructo meta aprender ou domínio, e a meta *performance* era subdividida em *performance*-aproximação e *performance*-evitação; em outras, a meta aprender também foi dividida em domínio-aproximação e domínio-evitação, com uma estrutura de trabalho 2x2. Pesquisas mais antigas utilizaram o constructo de orientação à meta aprender e à meta *performance*, sem a bifurcação. Em algumas medidas das metas de realização, a ênfase era numa tarefa específica de aprendizagem, noutras, na aprendizagem em geral. Não faltaram falhas em conceitualizações e na operacionalização dos constructos. Por último, variou o intervalo das avaliações, que era de duas semanas até anos e foram diversos os níveis educacionais, que incluíam educação fundamental até ensino superior.

Elliot e Fryer (2007) observaram que é perfeitamente previsível que haja mudança de metas. Basicamente cada aluno adota uma meta num certo grau, revelado nas marcações das respostas às escalas. Não é questão de tudo-ou-nada, mas de grau podendo, também, adotar uma combinação de metas, cada uma num certo grau. Assim, mudança de meta significaria alteração no grau de endosso daquela meta, para mais ou para menos, conforme as condições ambientais percebidas. Os autores aí citam Harackiewicz e Senko (2005), para quem as metas de realização podem sofrer alteração de duas maneiras, a saber, como intensificação da meta ou como mudança para outra, durante o engajamento numa mesma tarefa ou em diversas tarefas. No caso de intensificação, um aluno pode estar acentuadamente orientado, por exemplo, à meta aprender para um tipo de tarefa, mas menos orientado a ela em outra tarefa, sem abandoná-la completamente. A mudança, neste caso, consistirá no incremento da meta antes menos adotada. Por outro lado, o aluno mudará de uma meta para outra, por exemplo, da meta *performance*-aproximação para a meta *performance*-evitação ou vice-versa, ou da meta aprender para uma meta *performance*. Da mesma forma, um estudante pode ter a meta aprender como dominante em uma tarefa, mas ter outra numa tarefa diferente e a mudança consistiria numa troca. Mudanças desse tipo são

particularmente previsíveis se considerar que cada aluno poderá apresentar um perfil de metas combinadas (PINTRICH, 2000) e a mudança seria em termos de alteração do perfil, por exemplo, de baixo na meta aprender e alto na meta evitação para um quadro oposto.

Elliot e Fryer (2007) concluíram que há razões para se admitir que a adoção de metas de realização é, em certo grau, estável mas também passível de mudança, em função de experiências ou de percepções cambiantes do ambiente. Uma vez que, são inúmeras as possibilidades de mudanças de metas e, ao mesmo tempo, limitado nosso conhecimento atual sobre o tópico, não podemos fazer nenhuma previsão generalizada quanto aos padrões de mudança de qualquer uma dessas metas.

Portanto, diferentemente das pesquisas envolvendo as influências ambientais na orientação às Metas de Realização, há muito a se investigar em relação à mudança e estabilidade de orientação às metas, particularmente no contexto brasileiro, pois se percebe que existe uma lacuna nesse aspecto. Para uma melhor visualização do leitor o Quadro 2 apresenta uma síntese das pesquisas descritas nesse capítulo.

A seguir, será abordado o constructo denominado necessidade de pertencimento ou relacionamento, cujo entendimento, segundo a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), é uma das condições básicas para que as pessoas desenvolvam a motivação de qualidade, como a intrínseca. Osterman (2000), também, sustenta que o fato de o aluno sentir satisfeita a necessidade de pertencimento contribui para o seu engajamento, além de ser um preditor de motivação e estar relacionado ao clima da sala de aula, especialmente, ao tipo de relações estabelecidas entre o professor e aluno.

Quadro 2 - Síntese de estudos estrangeiros sobre estabilidade ou mudança na orientação às metas de realização.

Autores	Participantes	Objetivos	Resultados
Midgley, Anderman e Hicks (1995)	50 professores do ensino fundamental e 108 do ensino médio; 291 estudantes da 4ª série; 678 estudantes da 6ª e 7ª série do ensino médio.	Comparar as mudanças nos contextos de aprendizagem percebidos e a motivação de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.	Descobriu-se que os professores e estudantes do ensino médio percebem que suas escolas enfatizam mais a meta <i>performance</i> e menos a meta tarefa do que professores e estudantes do ensino fundamental
Anderman e Anderman (1999)	660 estudantes de 21 escolas de Ensino Fundamental em sua passagem da 5ª para a 6ª série.	Os pesquisadores avaliaram: A percepção dos alunos quanto à estrutura de metas de realização em classe e suas próprias orientações a metas; O senso de pertencimento e metas sociais (responsabilidade, relacionamento, preocupação com <i>status</i> no grupo e o desempenho acadêmico por notas nas matérias básicas no final das séries).	Na 6ª série os alunos apresentaram níveis mais baixos na meta tarefa do que na 5ª série e níveis mais altos na meta capacidade. Na 6ª série, percepções sociais dos alunos eram fortes preditores da adoção de metas. O senso de pertencimento predizia em nível significativo aumento na orientação à meta tarefa e, em menor grau, diminuição da meta capacidade.
Shim, Ryan e Anderson (2008)	588 adolescentes afro-americanos e de origem européia.	Verificar nessa amostra o desenvolvimento das metas de realização; As mudanças de associação entre essas metas de realização; O desempenho por notas, ao longo do tempo. As implicações das mudanças das metas de realização dentro do ano escolar e entre os anos escolares.	Houve em geral um declínio nas metas de realização domínio, <i>performance</i> -aproximação e <i>performance</i> -evitação. O maior declínio foi dentro do mesmo ano escolar e não entre os anos escolares.
Bong (2005)	Adolescentes coreanas do ensino	Testar se a motivação e a	Constatou-se uma diminuição da percepção de ênfase na

	médio, da faixa de 16 anos.	percepção do ambiente de aprendizagem mudam significativamente dentro de um mesmo ano escolar	do de orientação à meta domínio, em geral, do primeiro para o segundo semestre. As meninas relataram perceber que, de um semestre a outro, a escola em geral e as aulas de inglês e de matemática põem forte ênfase na capacidade relativa e na competição, portanto, são contextos percebidos que acentuam a meta <i>performance</i> .
Tuominen-Soini e cols.(2010)	e 530 alunos do 9º ano num período de quatro meses. 519 alunos do 11º e 12º anos num período de 12 meses.	Averiguar, dentro do mesmo ano escolar, o perfil dos alunos, em termos de mudança ou estabilidade de orientação às Metas de Realização.	Quatro grupos de estudantes foram identificados: <ul style="list-style-type: none"> • Indiferentes; • orientados para o sucesso; • orientados para o domínio; • orientados para a evitação; Cerca de 60% de todos os estudantes demonstraram um perfil motivacional estável ao longo do tempo.
Friedel et al. (2010)	Alunos na transição da 7ª para 8ª série.	Avaliar as crenças de autoeficácia dos alunos para matemática.	Descobriu-se, entre outros resultados que, na segunda fase da escolaridade, as crenças de eficácia dos alunos sofriam queda quando percebiam menor ênfase de seus professores na meta aprender. Os resultados desse estudo mostraram que quando os alunos percebiam a estrutura da meta aprender prestavam mais atenção nas interações que se davam entre professores e alunos, inclusive os aspectos afetivos.
Schiwinger e Wild (2012)	1.125 alunos alemães da 3ª até a 7ª séries.	Avaliaram longitudinalmente as Metas de Realização em relação a matemática.	Descobriram a existência de perfis motivacionais mesclados em alunos, por exemplo, com uma combinação de orientação acentuada à meta domínio com a meta <i>performance</i> -aproximação. Quanto à estabilidade dos perfis ao longo dos anos, um terço dos alunos manteve o mesmo perfil, enquanto que de outros perfis apresentaram mudanças, que foram explicadas por fatores tanto intrapessoais como ambientais.

Tuominen- Soini et al (2010)	Alunos do ensino Fundamental II.	Avaliar, entre as metas de realização, a meta evitação de trabalho em alunos do Ensino Fundamental II.	Descobriu-se que os alunos orientados á meta evitação de trabalho: minimizavam seus esforços. Dedicavam pouco tempo em seus estudos; apresentavam um baixo desempenho acadêmico não se preocupavam em faltar na escola.
------------------------------	----------------------------------	--	---

Fonte: Autora.

CAPÍTULO IV

4 A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

Considerando que a motivação é um constructo complexo e que há muitas variáveis que podem influenciar a motivação do aluno, entre elas o ambiente social de sala de aula, as ações do professor, problemas emocionais por parte do aluno e ainda os fatores sociais, representados pelos relacionamentos com os pais, irmãos, professores e colegas, nesse capítulo será abordado o constructo necessidade de pertencimento. Pesquisas têm averiguado a relação entre o senso de pertencimento e padrões de ação na escola procurando identificar como o senso de pertencimento pode influenciar as relações entre padrões de ação e realizações do estudante. Um estudante envolvido e engajado nas atividades escolares provavelmente se percebe como aceito, e conseqüentemente apresenta maior envolvimento na escola (WENTZEL, 1998).

Segundo Furrer e Skinner (2003) pesquisas têm confirmado a função energética do senso de pertencimento e do seu papel no contexto da sala de aula para a motivação. Estas têm demonstrado também o impacto das relações com pais, professores e pares sobre a motivação das crianças. A centralidade dos fatores sociais sobre a motivação das crianças tem levado educadores e pesquisadores a investigar motivação a partir de uma visão social cognitiva levando em conta o clima da sala de aula, a percepção do apoio social, a representação das relações, entre outras.

Juntamente com a necessidade de competência e autonomia, a necessidade de pertencimento é preconizada pela Teoria da Autodeterminação como sendo três necessidades fundamentais, nos seres humanos, devendo todas elas ser igualmente satisfeitas para que seja fomentada a motivação autônoma (DECI; RYAN, 2000). Essa teoria postula ainda que a necessidade de pertencimento ocorre com todas as pessoas e que um comportamento intrinsecamente motivado tem maior probabilidade de acontecer num ambiente que proporcione sentimento de segurança e pertencimento.

A necessidade de pertencimento ou estabelecer vínculo tem sido definida, segundo Osterman (2000), como a necessidade de a pessoa se sentir vinculada com segurança a outros no ambiente e de experimentar-se como

merecedor de amor e respeito. Termos como pertencer a, estar relacionado, senso de comunidade, ser membro da escola ou da classe e aceitação, também, têm sido usados de forma permutativa à necessidade de pertencimento.

Para Baumeister e Leary (1995), a necessidade de pertencimento é inata em todos os seres humanos. Para esses pesquisadores duas características devem ser consideradas sobre a necessidade de pertencimento. A primeira delas é que em todos os seres humanos existe uma necessidade de estabelecer relações prazerosas e afetivas e o menos possível relações conflituosas e afetos negativos. A segunda é que aquelas devem ser estáveis, pois, relações com mudanças constante de pessoas serão menos satisfatória do que as relações com as mesmas pessoas. Esses pesquisadores concluíram que o pertencimento caracteriza-se pela necessidade do indivíduo de estabelecer vínculos próximos e seguros, considerando que relações de vínculo geram sentimento de segurança, de cuidados e carinho.

Três aspectos estão relacionados diretamente à necessidade de pertencimento. O primeiro diz respeito ao contexto social, ou seja, as pessoas à volta exercem uma função importante na satisfação da necessidade de pertencimento. Como segundo aspecto, à necessidade específica de uma área ou situação e, por último, a necessidade de pertencimento é dinâmica e não estática, está sempre em processo.

Inicialmente, os estudos envolvendo a temática da necessidade de pertencimento foi desenvolvida tendo por foco o contexto familiar, mais especificamente, a relação entre pais e filhos. Esses estudos procuraram demonstrar a relação entre o sucesso acadêmico e o apoio dos pais como um caminho que pode influenciar a *performance* das crianças na escola. Pesquisas envolvendo o senso de pertencimento sugerem que a relação que as crianças desenvolvem com seus pais podem desempenhar um papel importante na motivação acadêmica dos estudantes. É possível, também, que o sentimento de pertencimento tenha um impacto no comportamento dos alunos por conta do tipo de relações que os alunos desenvolvem com seus professores. Crianças que desenvolvem relações seguras com seus pais podem desenvolver laços mais estreitos com seus professores. Enquanto crianças com problemas de relacionamento com seus pais podem encontrar maiores dificuldades na proximidade com os seus professores (FURRER; SKINNER, 2003).

No meio educacional brasileiro, Guimarães (2004) relata que a idéia de pertencer tem sido associada ao conceito de inclusão, isto é, oferecer às pessoas portadoras de necessidades especiais condições educativas no ambiente de ensino regular. Porém, a autora ressalta que esta proposição não é nova no campo da Psicologia e que a necessidade de pertencer é apontada como essencial para o desenvolvimento sadio de todos os indivíduos. Crianças que experimentam essa experiência dispõem de uma maior quantidade de recursos internos, tem mais autopercepção de competência, autonomia e mais altos níveis de motivação intrínseca.

Segundo Osterman (2000), o apoio dos professores parece ter um impacto importante na natureza e freqüência da interação do aluno, em sala de aula. A maneira como os alunos se sentem em relação à escola ou curso, em geral, determina a qualidade do relacionamento que têm com os professores. Se as interações com os professores são positivas e afirmativas, os alunos terão um senso mais forte de pertencimento. Pelo contrário, se as experiências são negativas, os alunos recebem informações de que eles não são valorizados e que o seu comportamento não são bem vindos e sentem-se indesejáveis ou rejeitados, e com isso são menos propensos a iniciar comportamentos pro-sociais. Pesquisas destacam a importância de uma relação de carinho e apoio entre professor e aluno. Os professores desempenham um papel importante em determinar se os alunos sentem que são cuidados e bem-vindos na comunidade escolar.

Osterman (2000) cita autores como Ladd (1990), o qual descreveu o status de pares como um preditor do desempenho escolar na pré-escola e Caldwell e Wentzel (1997) que, também, confirmaram que a aceitação pelos pares e membros do grupo teve uma forte e significativa associação com o rendimento escolar. Wentzel (1998) identificou a reação emocional de experiências de aceitação ou rejeição como um intermediário entre a percepção crítica e apoio, o comportamento acadêmico e os resultados acadêmicos.

Em sua revisão de literatura, Osterman (2000) aponta que há pouca evidência de que o pertencimento esteja diretamente relacionado ao sucesso acadêmico, mas dados de pesquisas mostraram uma forte ligação entre engajamento e desempenho. A autora observa que embora nem sempre existam evidências nas pesquisas, alguns estudiosos encontraram que o senso de pertencimento está relacionado com desempenho no ensino médio.

Para Furrer e Skinner (2003), o senso de pertencimento em relação aos pares provoca comportamentos como de esforço, persistência, participação e ainda, promove interesse e entusiasmo o que conseqüentemente ameniza sentimentos negativos como ansiedade e tédio. A qualidade do envolvimento das crianças em atividades acadêmicas, a socialização e desenvolvimento na escola são fatores que contribuem na realização dos alunos. Mais especificamente, as crianças que relatam uma maior sensação de pertencimento, também, se sentem mais confiantes, mostram mais afetos positivos e melhor desempenho.

Além de pesquisar, a influência da relação de apoio com pais, pares e professores na orientação às metas sociais Wentzel (1998) verificou, também, a influência dessas relações nas orientações às metas aprender e *performance*. Os resultados apontaram que o apoio dos professores e dos pais foi um preditor positivo na busca de metas de realização. Para Wentzel (1998), os resultados da pesquisa são consistentes com outras pesquisas que relacionam os aspectos positivos da relação com os pais e colegas a orientação à meta aprender e, relações menos adaptativas a orientação à meta *performance*. O apoio percebido por parte dos pais, professores e colegas apareceu relacionado ao interesse na escola e com múltiplos aspectos da motivação.

Guimarães (2004) observou que a escola exerce um papel muito importante na vida dos adolescentes, pois nessa fase devido às mudanças no desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual os adolescentes buscam suas referências nos amigos do grupo ao qual pertencem, procurando sua própria identidade, sobretudo, com base na percepção de que são e da posição que ocupam nos grupos aos quais estão vinculados. Os valores paternos deixam de ser o principal critério para a organização do sistema de valores pessoais e os pares (amigos) configuram-se no referencial, gradativamente, mais importante.

Guimarães (2004) salienta ainda que grande parte dos adolescentes consegue ser autônoma sem com isso romper os laços afetivos com os pais, constroem identidades razoavelmente saudáveis, criam novos vínculos fora do círculo familiar, consolidam metas futuras, internalizam e integram ao *self* valores sociais importantes. Porém, essa passagem da adolescência para a vida adulta nem sempre acontece para todos os jovens dessa forma, alguns não descobrem em si mesmos e no ambiente os recursos necessários para enfrentar os desafios e

acabam se sentindo inseguros, alienados e muitas vezes se envolvem em situações de conflito.

A escola como um dos contextos principais de interação social na vida dos adolescentes, pode contribuir tanto no sentido de fortalecê-los como enfraquecê-los diante das dificuldades inerentes a essa etapa de desenvolvimento. Entre os educadores e especialistas em educação existe um consenso em relação à natureza do ambiente escolar, que este deve ser organizado de tal forma que se leve em consideração as características e as necessidades socioemocionais dos estudantes (GUIMARÃES, 2004).

Dessa forma, Guimarães (2004) destaca que o ambiente escolar deveria ser organizado de forma que oportunizassem aos estudantes relações seguras e de apoio com adultos que não fazem parte do contexto familiar o que, por sua vez, promoveria sentimentos de competência e de vínculos, primordiais para o desenvolvimento de capacidades psicológicas básicas, proeminentes para o sucesso, motivação, desenvolvimento e desempenho escolar. Situações de desempenho e ênfase sobre as capacidades individuais que fazem parte do contexto escolar, nessa fase, deveriam ser evitadas. Embora a escola não refuta a importância das necessidades socioemocionais dos estudantes, ainda, o domínio de conteúdos e os resultados de desempenho acabam tendo prioridade no contexto escolar (GUIMARÃES, 2004).

4.1 PESQUISAS ENVOLVENDO A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

Como amostra, a seguir serão apresentadas algumas pesquisas envolvendo a necessidade de pertencimento.

Furrer e Skinner (2003) descobriram que crianças que relatam alto senso de pertencimento, também, demonstram engajamento emocional e comportamental significativo. Destacaram, também, que o senso de pertencimento pode funcionar como um recurso motivacional quando as crianças se deparam com desafios ou dificuldades. Ao contrário, as crianças que se sentem desconectadas com os parceiros sociais encontram mais dificuldade para se tornar construtivamente envolvidos em atividades acadêmicas, tornam-se mais facilmente aborrecido, preocupado e frustrado e existe maior probabilidade de se tornarem insatisfeitos. Em sala de aula, apresentam maior disposição para interiorizarem normas e valores que

os professores apresentam. Além disso, os alunos que se sentem pertencentes/vinculados têm mais atitudes positivas em relação à escola, à sua classe, aos professores e são mais engajados, participam mais ativamente das atividades escolares investindo mais de si mesmo no processo de aprendizagem e, ainda, tem maior probabilidade de interagir com os amigos e com os adultos de forma pró-social.

A concepção de pertencimento de um contexto escolar para outro, ou melhor, se ao longo dos anos escolares a concepção de pertencimento mudavam ou permaneciam a mesma foi objeto de pesquisa de Nichols (2008). A pesquisa envolveu 45 estudantes que cursavam a 6ª, 7ª e 8ª série. Os resultados mostraram uma variedade na concepção de pertencimento dos estudantes. Alguns estudantes enfatizaram a importância das relações interpessoais enquanto outros a realização acadêmica. As meninas sentiram-se mais pertencentes do que os meninos. Para muitos estudantes o pertencimento na escola foi relativamente o mesmo ao longo dos anos. Embora tenha havido uma pequena mudança nas razões para sentimentos de pertencimento, a maioria dos estudantes relacionou o senso de pertencimento, positivo ou negativo, à qualidade de suas relações com seus professores ou colegas. A relação positiva do senso de pertencimento, em relação aos professores, foram frequentemente caracterizadas por senso de justiça e ajuda, por parte do professor, quando os alunos apresentavam dificuldades. Já a relação negativa, quando os alunos percebiam que os professores não ajudavam aqueles alunos com dificuldades.

A pesquisa conduzida por Ferreira (2010), envolvendo 625 alunos de 5ª e 6ª séries, avaliou na disciplina de português, as possíveis relações entre a percepção de competência, pertencimento, autonomia e engajamento com as qualidades da motivação determinadas pelo *continuum* da Autodeterminação. Em relação ao pertencimento, foi encontrado uma correlação significativa entre uma maior percepção de pertencimento e formas de regulação extrínsecas mais autorreguladas ou mais autônomas. Baixas percepções de pertencimento foram relacionadas a motivação extrínseca com formas mais pobres de autorregulação. Por exemplo, alunos que responderam afirmativamente a questão: "Sinto que meu professor de português se preocupa comigo" tiveram suas respostas correlacionadas a formas de motivação extrínseca mais autorreguladas, especialmente com motivação intrínseca.

A autora conclui que, como já mostrado em outras pesquisas, ambientes que fortalecem este tipo de autorregulação favorecem a participação ativa, enfrentamento de situações novas com disponibilidade. Ao contrário, alunos que responderam negativamente a questão estiveram relacionados a formas menos autorreguladas de motivação extrínseca, o que deverá resultar em apatia, desinteresse e pouco enfrentamento das atividades escolares.

Mais recentemente, Cohen e Walton (2011) realizaram um estudo de intervenção com alunos afro-americanos com o objetivo de fomentar o senso de pertencimento na escola. Ao final do trabalho, os autores concluíram que as notas dos alunos num período de três anos melhoraram. Para os pesquisadores, esse resultado aconteceu por causa da reavaliação das condições de relacionamento social na escola. Os alunos passaram a não sentir o ambiente como algo ameaçador e sentiram-se mais seguros e mais pertencentes ao ambiente escolar, aproximaram-se dos colegas e dos outros profissionais da escola com atitudes mais positivas, construindo melhores relacionamentos, reforçando seus sentimentos de pertencimento base fundamental para o sucesso acadêmico.

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar se na transição do Ensino Fundamental I para o II existem diferenças em relação às orientações às metas de realização aprender e meta de realização evitação de trabalho e a percepção de acolhimento (senso de pertencimento) com o professor de matemática.

Como objetivos específicos, nesta pesquisa buscou-se, tanto em alunos do 5.º como do 6.º ano verificar: (a) a orientação motivacional à meta de realização aprender e à meta de realização evitação de trabalho; (b) a percepção da estrutura de classe em termos de meta aprender; (c) percepção de relacionamento e acolhimento da parte do professor de matemática; e (d) se são significativas, e em que direção, as diferenças nos escores grupais nessas variáveis, entre os alunos das duas séries contempladas, controlado o gênero.

CAPÍTULO V

5 MÉTODO

5.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Nessa pesquisa participaram 226 alunos, sendo 101 do 5.º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal e 125 do 6.º ano do Ensino Fundamental II de um Colégio Estadual. Ambas as instituições localizam-se numa cidade do Norte do Paraná. Como os alunos são de contextos diferentes, algumas características peculiares foram observadas de cada contexto. Primeiramente, a classe do 5º ano (Ensino Fundamental I) tem uma única professora para ministrar todas as disciplinas, não existe intervalo entre uma aula e outra em que os alunos saem para conversar nos corredores. Os alunos têm um único intervalo de vinte minutos. Já no 6º ano, os alunos têm nove professores, um para cada disciplina. No intervalo das aulas os alunos levantam-se e saem pelos corredores para conversar. Outra diferença está no sistema de avaliação, já que no Ensino Fundamental os alunos não têm notas e sim conceitos, pois o sistema de avaliação é por parecer descritivo semestral e no 6º ano, os alunos têm notas por trabalhos realizados individualmente ou em grupo e fazem provas trimestrais.

É interessante salientar que a grande maioria dos alunos do 6º ano que participaram da pesquisa foram estudantes do 5º ano da escola municipal em que foi realizada a pesquisa. Como as duas escolas (municipal e estadual) são de área central, geralmente, os alunos vão para essa escola estadual, porém como é uma escola de grande porte as salas são mistas, ou seja, recebem alunos de outras escolas municipais. A escolha das duas escolas se deu por conveniência.

A escola municipal é considerada pela Secretaria de Educação do Município como uma escola de grande porte (517 alunos), tem uma boa estrutura física e as salas são arejadas e limpas. O pátio é amplo, tem quadra coberta e um refeitório que acomodam todos os alunos. A escola também tem um bom acervo de material didático e outros (TV, vídeo, rádio, sala de informática, multimídia). Segundo a direção da escola, a comunidade escolar é bem participativa e ativa. A nota do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 6,8. Nessa escola, havia quatro turmas de 5º ano e todas elas participaram da pesquisa.

O segundo grupo da amostra são 125 alunos do 6º ano, todos da rede estadual de ensino. Como já citado, esse colégio está localizado em área central. É um colégio de grande porte, com 29 turmas de Ensino Fundamental II e 23 turmas de Ensino Médio. No período matutino, estudam os alunos do Ensino Médio e no período vespertino, os alunos do Fundamental II (são 6 turmas de 6º ano). É um colégio bem estruturado com quadra coberta, refeitório, sala de informática, laboratório e biblioteca. A nota do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 5,1.

Como pode ser observado na Tabela 1, na amostra do 5º ano (N=101) 54,45% dos alunos são meninos e 45,54% são meninas. Quanto à idade, é demonstrado que 34,65% dos 101 alunos tem 9 anos de idade, 59,40% 10 anos, 1,98% os alunos com 11,12 anos e acima de 13 anos de idade. Quanto a amostra do 6º ano (125 alunos) 49,60% são meninos e 50,40% são meninas. Quanto à idade, é demonstrado que 34,40% dos 125 alunos tem 9 anos de idade, 52,00% 10 anos, 7,2% os alunos com 11 anos e 3,2% os alunos com 12 e acima de 13 anos de idade.

Tabela 1 - Número de alunos da amostra pesquisada por série, gênero e idade.

	5º ANO	6º ANO
Meninos	55	62
Meninas	46	63
TOTAL	101	125
9 anos	35	43
10 anos	60	65
11 anos	02	09
12 anos	02	04
Acima de 13 anos	02	04

Fonte: Autora

5.2 PROCEDIMENTOS

A pesquisa cumpriu todos os preceitos legais, ou seja, todos os procedimentos éticos foram cumpridos, tendo como respaldo a Resolução 196/96 e os complementos do Conselho Nacional de Saúde. Como primeiro passo, as escolas participantes foram procuradas para a obtenção das devidas autorizações (Apêndice A). Logo após, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina e aprovado sob o parecer 93.247 (Apêndice B).

Após o parecer do Comitê, a pesquisa foi realizada. A aplicação do instrumento com os alunos se deu em duas etapas por se tratar de duas escolas diferentes, na segunda quinzena de setembro. Antes da aplicação do instrumento, houve o envio para os responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

As crianças responderam ao instrumento em sala de aula e a aplicação do mesmo foi feita pela própria pesquisadora. Todas as questões foram lidas uma a uma dando-se uma pausa para que os alunos pudessem responder, sempre tomando o devido cuidado em consultar os alunos se poderia seguir adiante na leitura. O procedimento de aplicação foi o mesmo nas duas escolas. Os professores das turmas, tanto do 5º ano como de 6º ano, permaneceram em sala de aula no momento da aplicação como ouvintes. Antes da leitura e aplicação do instrumento, os alunos foram informados pela pesquisadora sobre os objetivos gerais da pesquisa e, também, foi esclarecido que a participação dos mesmos no estudo não influenciaria de forma alguma suas notas ou desempenho na disciplina de matemática, bem como seu caráter voluntário de participação, aqueles que não quisessem responder aos questionários não precisariam fazê-lo. Ressaltou-se ainda o caráter anônimo do questionário. Não houve nenhuma recusa.

Ao responder o questionário, os estudantes classificaram cada item do instrumento marcando a alternativa com a qual mais se identificavam numa escala de 01 a 05 pontos. Na opção 1, o aluno achava totalmente verdadeira a questão, já na 5 nada verdadeiro.

Antes da aplicação para os participantes da pesquisa, foi feita uma aplicação piloto, em que o instrumento foi testado em 20 estudantes. Aos alunos foi pedido que além de responderem ao questionário, apontassem as dúvidas em

relação ao enunciado e à pertinência das questões em relação à disciplina e matemática, entre outras. Ao final, foram apontados poucos problemas com o enunciado, sem nenhuma relevância. Com base na aplicação piloto, conclui-se que a redação do questionário estava adequada, podendo transformar-se na redação definitiva.

5.3 INSTRUMENTO

Os alunos da amostra selecionada responderam a um questionário de autorrelato com 24 questões em escala do tipo Likert (Apêndice D), tendo por foco a disciplina de matemática. O instrumento contou com 24 itens divididos em quatro grupos com seis questões por grupo. O primeiro grupo de itens buscou verificar a orientação motivacional dos alunos em termos da meta de realização aprender. Quanto aos itens referentes à meta aprender Hulleman et al. (2010) argumentaram que esses itens precisam ser significativos àquela meta, isto é, a linguagem utilizada na redação do questionário deve expressar a meta de realização e não crenças pessoais ou estados afetivos ou atribuições causais. E ainda, precisam ser claros e, por último, os itens não podem ser genéricos ou de amplo espectro, como são as necessidades trabalhadas no enfoque a motivação à realização, mas específicos de um conteúdo.

Levando-se em consideração os critérios de Hulleman et al. (2010) na construção do instrumento para essa pesquisa atendeu-se aos três critérios, pois, os itens relativos à meta aprender correspondem ao conceito e conteúdo dessa meta de acordo com Ames (1992), também observados nas outras pesquisas que serviram de inspiração. O segundo critério também foi atendido, porque antes da aplicação definitiva do questionário fez-se a aplicação do estudo piloto onde não foi constatado qualquer dúvida em relação ao vocabulário utilizado. E o terceiro critério foi atendido, pois trabalhou-se com uma única disciplina, ou seja, à aprendizagem de matemática, em cada série escolar. Em relação às medidas referentes ao primeiro grupo (meta aprender) os itens foram selecionados do estudo de Bzuneck e Rufini (no prelo), em seu estudo realizado e concluído anteriormente.

O segundo grupo de questões refere-se à orientação à meta de realização evitação de trabalho denominada também como alienação acadêmica. Essas questões foram baseadas no instrumento de Accorsi, Bzuneck e Guimarães

(2007) que entre outras metas avaliou a meta evitação de trabalho. A amostra pesquisada foi a de curso superior. Não foi encontrada na literatura brasileira pesquisa avaliando a meta evitação de trabalho em alunos do ensino fundamental ou médio. A subescala de percepção de acolhimento ou relacionamento afetivo com o professor de matemática, também, foram selecionadas do estudo de Bzuneck e Rufini.

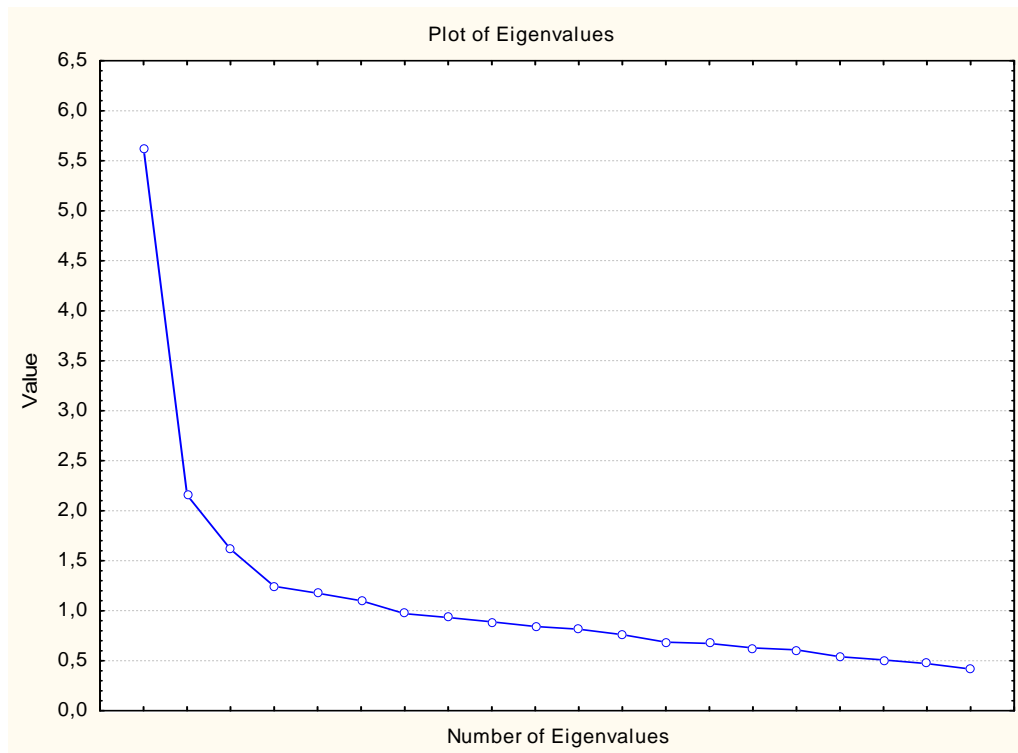
O quarto grupo, a percepção da estrutura de classe em termos de meta aprender em sala de aula. Esse grupo de questões foi tirado da pesquisa de Anderman e Midgley (2004) que entre outros objetivos avaliaram a percepção dos estudantes em relação à meta aprender em sala de aula na disciplina de matemática, num estudo longitudinal. Segundo os pesquisadores essas medidas foram desenvolvidas por Midgley et al. (2000) e várias versões dessas medidas foram usadas em outros estudos como, por exemplo: Midgley e Urdan (2003); Urdan et al. (1998).

Todos os itens do instrumento foram submetidos a uma análise fatorial por extração dos componentes principais, realizadas por meio do programa STATISTICA, versão 7.0. Os fatores extraídos foram submetidos à rotação Varimax, que possibilita obter fatores com maior potencial de interpretabilidade, como também verificar a validade e confiabilidade dos itens que compuseram o instrumento. Com esse procedimento, buscam-se evidências de validade de constructo, ao indicar a existência de uma estrutura nos itens de um questionário, isto é, aponta a variável ou as variáveis latentes que são mensuradas por aquele instrumento. Neste sentido, um instrumento ter validade de constructo significa que de fato está medindo aquilo que se propôs a medir, quer se trate de uma ou mais variáveis. Cada questão ou item do instrumento deve apresentar uma carga fatorial ou saturação de pelo menos 0,30 (assim, explica 9% da variância) e não pode carregar em mais de uma variável simultaneamente (COMREY; REISE; WALLER, 2000; KLINE, 1994).

Foi também realizada uma outra análise destinada a mostrar o grau em que os itens que compõem um fator têm a característica de homogeneidade, ou seja, se eles têm correlação com os demais. É uma medida de fidedignidade e o resultado é o que se chama coeficiente de fidedignidade, normalmente pelo alfa de Cronbach. Um alfa quanto mais próximo for de 1,00 indica maior consistência interna dos itens daquele fator, mas já é aceitável um valor acima de 0,60 em pesquisas como a presente, segundo diversos autores citados por Balbinotti e Barbosa (2008).

No presente caso, pela análise dos componentes principais e rotação varimax, concluiu-se por três fatores como melhor resolução. Pelo *scree plot*, optou-se por fixar o valor próprio de 1,5 como critério mínimo de aceitação. Os três fatores são: o fator 1 (Percepção de acolhimento e percepção da estrutura da Meta aprender em sala), Fator 2 (Meta de realização evitação de trabalho) e fator 3 (meta de realização aprender). A Figura 1 mostra os autovalores do conjunto de itens do questionário total. A distribuição dos itens pelos três fatores pode ser observada na Tabela 2.

Figura 1 - Mapa dos autovalores da escala total.



Fonte: Programa Statistica- versão 7.0

Tabela 2 - Cargas fatoriais dos itens relativos à percepção de acolhimento e a percepção da estrutura da meta aprender e sala (F1), Meta de realização evitação de Trabalho (F2) e Meta de realização aprender (F3).

	Componentes (itens do instrumento)	F1 Percepção de acolhimento /percepção da estrutura da Meta aprender em sala	F2 Meta evitação	F3 Meta aprender
1	Eu estou preocupado em melhorar o meu aprendizado nesta área			0.55
2	Acho muito importante que eu aprenda matemática			0.60
3	Estou a fim de aprender matemática, mesmo que eu precise estudar bastante			0.55
4	Mesmo que seja difícil, quero dar conta dessa matéria			0.49
5	Meu objetivo nesta disciplina é aprender o máximo que puder			0.51
6	O que eu aprendo nas aulas me faz querer me esforçar mais			0.56
7	Fico feliz quando tiro boa nota sem precisar me esforçar		-0.31	
8	Não estou a fim de aprender matemática, porque dá trabalho e leva tempo		-0.71	
9	Eu não gosto de matemática porque tenho que pensar muito		-0.70	
10	Nas aulas de matemática, faço o mínimo possível		-0.45	
11	Pretendo passar nesta matéria, contando que não tenha que estudar demais		-0.63	
12	Gosto quando o (a) professor (a) não passa muito trabalho		-0.57	-0.43
13	Percebo que meu professor de matemática gosta de mim	0.70		
14	Quando eu acerto, ou faço bem alguma tarefa de matemática, o professor me confirma bem claro que acertei	0.50		
15	O professor está sempre aí, disposto a me ajudar quando preciso	0.73		
16	Quando cometo algum erro, o professor de matemática me ajuda para saber por que errei e como chegar ao acerto	0.64		
17	Sempre que eu preciso, posso contar com a ajuda do (a) professora (o) em minhas dificuldades	0.81		
18	Meu professor (a) gosta de me ajudar quando preciso	0.70		
19	Meu professor de matemática pensa que errar é normal enquanto aprendemos	0.65		

20	Meu professor de matemática quer que entendemos nosso trabalho e não o memorizemos	0.31	-0.30	
21	Meu professor /minha professora de matemática gosta que aprendamos coisas novas	0.31		
22	Meu professor/ Minha professora reconhece que estamos nos esforçando	0.65		
23	Nesta matéria, é mais importante a nota do que saber as coisas		-0.38	
24	Em minha classe aprender é mais importante do que tirar boas notas	0.36		
Expl.Var		4.42	2.55	2.43
Prp.Totl		0.18	0.11	0.10
Alfa de Cronbach		0,82	0,64	0,66
Valor próprio (eigenvalue)		5,62	2,15	1,61
Variância (%)		23,45	8,99	6,73
Variância Acumulada (%)		23,45	49,21	39,17

Fonte: Autora

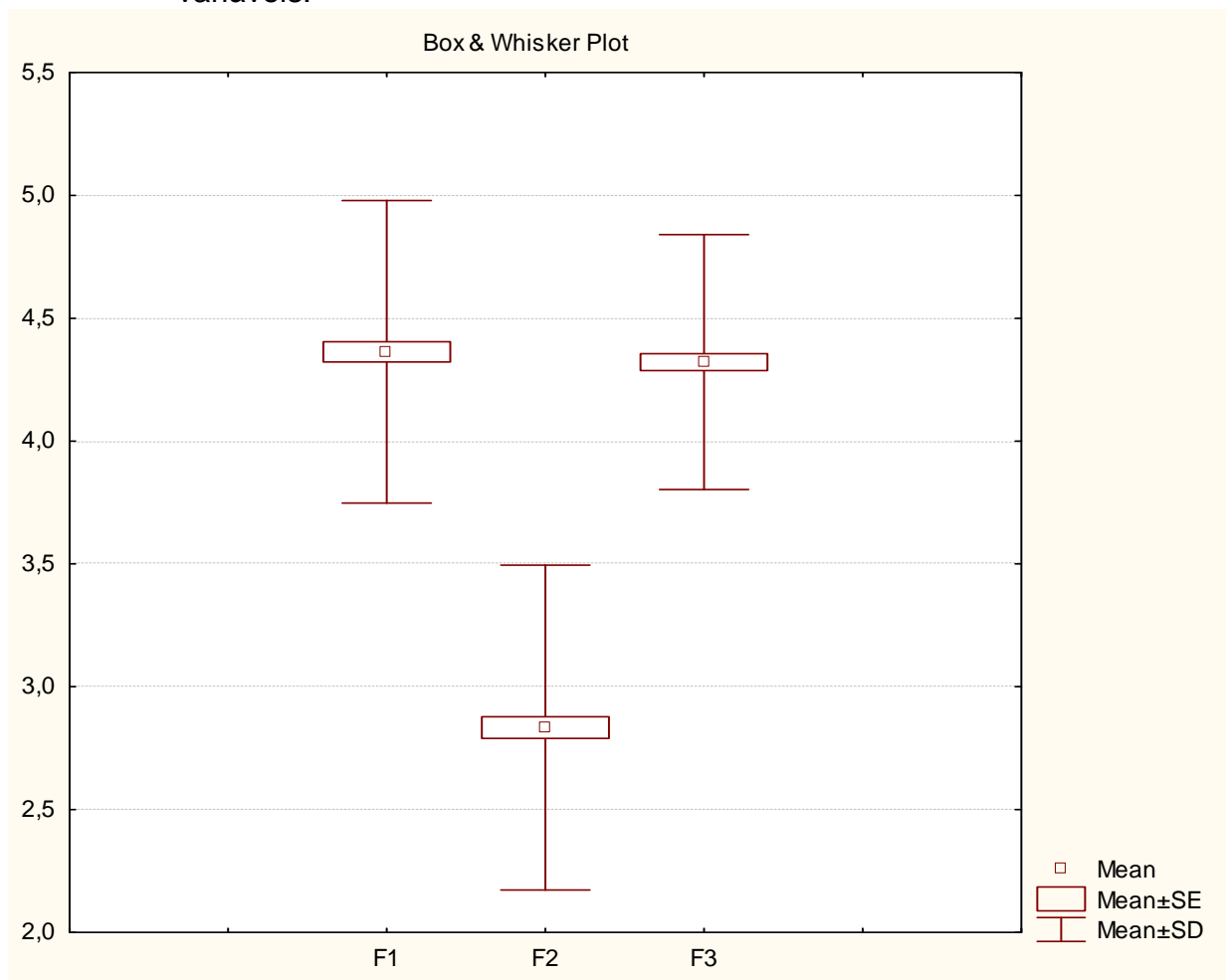
Onze dos 12 itens originais, relativos à percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala convergiram para um único fator com valor próprio igual a 5,62, que explica 23,45% da variância total, e com índice de confiabilidade pelo alfa de Cronbach igual a 0,82. O item 20 do questionário original que pela redação se supunha estar associado a esse fator, carregou em outro e, por isso, optou-se pela sua exclusão. Quanto à subescala da meta de realização evitação de trabalho, os seis itens alcançaram um valor próprio de 2,15, que explica 8,99% de variância total e um índice de confiabilidade pelo alfa de Cronbach igual a 0,64. A análise fatorial mostrou que o item 23 carregou no fator, porém, foi excluído porque sua manutenção rebaixaria o alfa do conjunto para 0,09, um índice não aceitável. Já a análise fatorial realizada nos seis itens relativos à meta de realização aprender obteve um valor próprio de 1,61, explicando 6,73% de variância total do constructo medido e com índice de confiabilidade pelo alfa de Cronbach igual a 0,66. Os três fatores explicam conjuntamente 39,17% da variância. Em síntese, pode-se concluir que existem evidências de que o instrumento usado nesta pesquisa goza das propriedades psicométricas de validade e fidedignidade.

CAPÍTULO VI

6 RESULTADOS

Todas as análises estatísticas sobre as respostas dos participantes, das três escalas, foram realizadas por meio do programa *Statistica*, versão 7.0. Como primeiro resultado, foi levantada uma estatística descritiva dos escores médios nas três variáveis que podem ser observados na Tabela 3. A Figura 2 permite uma visualização comparativa dos mesmos escores médios. Como se pode ver, as variáveis percepção de acolhimento e orientação à meta aprender têm escores médios mais altos e muito próximos entre si.

Figura 2 - Gráfico de caixas com os valores de medidas e desvios padrão nas três variáveis.



Fonte: Programa Statistica- versão 7.0

Tabela 3 - Escores médios, desvios padrão, assimetria e curtose correspondentes às variáveis investigadas na amostra total (N=226).

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1.Percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala.	226	4,36	0,62	-1,65	3,32
2. Meta evitação de Trabalho	226	2,83	0,66	0,25	0,16
3.Meta aprender	226	4,32	0,52	- 1,12	1,92

Fonte: Autora

A seguir, foram levantadas as correlações entre os escores grupais nas três variáveis. Como pode ser observado na Tabela 4, a percepção de acolhimento correlaciona-se moderadamente, em nível significativo, com a meta aprender e tem relação nula com a meta evitação de trabalho, embora não significativa. Por outro lado, a meta evitação de trabalho teve uma correlação negativa com a meta aprender, o que significa que essas duas medidas são em parte excludentes entre si, sem nada em comum.

Tabela 4 - Resultados das correlações de Pearson entre os escores grupais nas três variáveis (N=226).

	Percepção de acolhimento	Meta evitação	Meta Aprender
Percepção de acolhimento e Percepção da estrutura da meta aprender em sala	_____	-0,05 p=0,39	0,47 p=0,01
Meta evitação de Trabalho	_____	_____	0,22 p=0,01
Meta Aprender	_____	_____	_____

Fonte: Autora

Quanto às diferenças das médias em função do gênero, como pode ser observado na Tabela 5, pela análise de variância, não se descobriu diferença estatisticamente significativa entre meninos e meninas nas variáveis percepção de acolhimento e meta de realização evitação de trabalho. Porém, foi significativa, a favor das meninas, a diferença nos escores na medida de meta de realização aprender, ou seja, como grupo, elas se mostraram com melhor qualidade motivacional que os meninos.

Tabela 5 - Análise de variância sobre as médias obtidas na avaliação da percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala, meta de evitação de trabalho e meta de realização aprender em relação ao gênero.

	Meninos			Meninas			F	p
	n	M	Dp	n	M	Dp		
Percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala.	112	4,32	0,61	114	4,41	0,62	1,23	0,26
	112	2,90	0,66	114	2,77	0,66	1,93	0,16
Meta evitação de trabalho	112	4,22	0,54	114	4,42	0,47	8,48	0,001
Meta de realização aprender								

Fonte: Autora

O objetivo de maior interesse na presente pesquisa era verificar se entre alunos do 5.º e do 6.º anos existem diferenças significativas nos escores nas três variáveis investigadas. Pela análise de variância concluiu-se que nas medidas de percepção de acolhimento e meta de realização aprender os alunos do 5.º ano obtiveram escores mais altos do que os alunos do 6.º ano. Na variável meta evitação de trabalho, os alunos do 5.º ano acusaram escores significativamente mais baixos do que os de 6.º ano (Tabela 6).

Tabela 6 – Comparação das médias dos alunos das duas séries nas medidas de percepção de acolhimento e percepção da estrutura da meta aprender em sala, meta de evitação de trabalho e meta de realização aprender.

	5º ano			6º ano			F	p
	n	m	Dp	n	M	Dp		
Percepção de acolhimento e Percepção da estrutura da meta aprender em sala	101	4,57	0,43	125	4,19	0,69	23,55	0,001
Meta evitação de trabalho	101	2,71	0,67	125	2,93	0,64	6,70	0,01
Meta de realização aprender	101	4,47	0,47	125	4,20	0,53	16,01	0,001

Fonte: Autora

CAPÍTULO VII

7 DISCUSSÃO

O primeiro objetivo específico da pesquisa era avaliar as orientações motivacionais do conjunto de todos os alunos, tanto no 5.º como no 6.º ano, às duas metas de realização. Em relação à meta aprender, identificou-se na amostra total uma média acima do ponto médio da escala, com baixo desvio padrão, sugerindo que todos os alunos, coletivamente, se declararam bastante orientados a essa meta de realização, como propósito básico em relação à matemática. Portanto, com base nesse autorrelato de todos os alunos, constatou-se neles a qualidade motivacional mais desejável, em grau apreciável, em relação a uma disciplina crítica do currículo escolar. A literatura (ver, por exemplo, as revisões de Ames, 1992; Bzuneck, 2009) tem demonstrado que um aluno que persegue a meta aprender tem atitude positiva frente às atividades escolares, valoriza a melhora dos conhecimentos e habilidades, acredita na importância do esforço, em suma, tende a mostrar melhor envolvimento nas atividades acadêmicas.

Entretanto, não se descarta que o teor dos itens da própria escala de avaliação aqui utilizada possa ter induzido os alunos a marcações mais favoráveis. No estudo de Schwinger e Wild (2012), também sobre motivação para matemática, a grande maioria dos alunos de 3.ª à 7.ª séries declarou orientar-se à meta domínio, outro nome da meta aprender. Porém, os autores se questionaram se não teria havido um viés nessa avaliação, causado pela redação dos itens dessa meta, cujos conteúdos são difíceis de receberem baixa pontuação pelos participantes. O mesmo pode ter ocorrido com os presentes dados. Vejam-se estes exemplos de questões aqui utilizadas: “acho muito importante que eu aprenda matemática”, “estou a fim de aprender matemática, mesmo que eu precise estudar bastante”. De acordo com os mesmos autores, existe ainda a possibilidade de que os alunos tenham optado por marcações socialmente mais desejáveis, já que a orientação à meta domínio é, aparentemente, mais aceitável e mais valorizada pelos professores.

Quanto à influência do gênero nos escores da meta aprender, constatou-se que as meninas do 5.º e 6.º anos, conjuntamente, relataram que adotam a meta aprender em grau significativamente maior do que os meninos, ou seja, variou a intensidade da motivação de melhor qualidade para matemática, em

função do gênero. Schwinger e Wild (2012) também descobriram em seu estudo que maior número de meninas do que meninos tinham uma orientação prevalente à meta domínio. Esse resultado, segundo esses autores, parece contradizer o estereótipo de que matemática e ciências são mais da preferência dos meninos, enquanto que as meninas seriam mais para artes e ciências humanas. Esses autores acrescentaram que, atualmente, tal tendência está desaparecendo, dada maior igualdade social de direitos entre os dois gêneros.

Entretanto, pelos dados do presente estudo, não se pode concluir que as meninas apresentem melhor rendimento dessa disciplina, ou melhores notas, porque na pesquisa não se pretendeu investigar o desempenho real nem a quantidade de esforço que realmente tenham aplicado. Além disso, sucesso na aprendizagem depende também de outros fatores além de motivação qualitativa, como conhecimentos de base, estratégias adequadas de estudo, entre outros. Estudos específicos poderiam avançar com a inclusão dessas novas variáveis, visando a verificar melhor a relação entre gênero e motivação e desempenho nessa disciplina.

Na subescala de meta evitação do trabalho, os resultados do presente estudo revelaram, nos dois grupos do 5.^o e 6.^o anos conjuntamente, média mais baixa que na meta aprender, com a qual se correlacionou negativamente. Essa relação negativa também foi encontrada, de acordo com Bzuneck (2009), entre outros autores, em vários estudos que focalizaram a meta evitação de trabalho, o que indica que se trata de constructos distintos e, pelo menos em parte, exclusivos. No que concerne às características de alunos que adotam a meta evitação de trabalho, Tuominen-Soini et al. (2010) lembram que eles costumam minimizar seus esforços, dedicam pouco tempo em seus estudos, apresentam um baixo desempenho acadêmico e não se preocupam em faltar na escola. O engajamento nas aprendizagens, portanto, é acentuadamente baixo.

O segundo objetivo específico desta pesquisa consistiu em verificar a percepção da estrutura de classe como favorecedora da meta aprender e a percepção de pertencimento da parte dos professores de matemática. Como foi relatado anteriormente, pela análise fatorial pelos componentes principais essas duas variáveis se fundiram em um único fator. Essa junção faz sentido e tem apoio, por exemplo, na pesquisa de Patrick et al. (2011), que demonstraram que o constructo percepção da estrutura de domínio, equivalente à meta aprender, implica

também a percepção dos demais constructos socioafetivos. O clima psicológico em classe, que inclui bons relacionamentos professor-aluno, é interpretado pelos alunos como indicador da orientação do ensino para o domínio, pois a percepção dos alunos de que seus professores promovem compreensão dos conteúdos e crescimento pessoal deriva da percepção de um clima de bom relacionamento.

Nessa medida de percepção de acolhimento, a presente amostra apresentou a média grupal mais alta e positivamente correlacionada com a meta aprender. É um resultado igualmente presente em outros estudos.

Anderman e Anderman (1999) haviam constatado que as percepções sociais dos alunos da 6.^a série eram fortes preditores da adoção de metas. O senso de pertencimento predizia, em nível significativo, um aumento na orientação à meta tarefa (também outro nome para a meta aprender ou domínio) e, em menor grau, diminuição da meta capacidade (meta *performance*). O mesmo foi constatado com a meta de responsabilidade social. Isto é, segundo os autores, quando os estudantes se sentem aceitos e que “fazem parte” da sua escola, há uma sólida probabilidade de que desempenhem os trabalhos acadêmicos objetivando o conhecimento pessoal e o aumento de competência.

Na mesma linha, resultados da pesquisa de Patrick e Ryan (2001) apontaram que o apoio do professor, percebido pelos estudantes, influenciava o envolvimento acadêmico. Esses resultados corroboram com o postulado pela Teoria da Autodeterminação (DECÍ; RYAN,2000) sobre o papel do atendimento das necessidades básicas dos alunos. Mas os resultados também dão apoio à Teoria de Metas e se alinham com os de estudos anteriores, ao mostrarem a importância dos aspectos do ambiente psicológico de sala de aula na orientação motivacional dos alunos (AMES, 1992; MIDGLEY; URDAN, 2003; PINTRICH, 2000, entre outros). Um ambiente em que os alunos se sentem acolhidos e com senso de pertencimento é o mesmo que favorece a adoção da meta aprender.

Turner et al. (2002) também descobriram que os aspectos sociais e afetivos das interações dos professores com os alunos da 6.^a série, nas aulas de matemática, estavam relacionados à estrutura percebida de meta domínio. Além disso, entre outros resultados, verificaram que estudantes da 6.^a série se caracterizavam pela evitação de trabalho em classes nas quais os professores dedicavam-se pouco em auxiliá-los na construção do conhecimento, ou seja, era um ambiente de baixo apoio motivacional e afetivo.

Como último objetivo, buscou-se, nesta pesquisa, comparar as médias nas três subescalas entre os alunos do 5.º e do 6.º anos. Esse resultado responderia à questão básica sobre diferenças na motivação qualitativa entre alunos do último ano do Ensino Fundamental I e os do primeiro do Fundamental II, ou seja, se a transição escolar está associada a diferenças na motivação. Como resultado, foram significativamente mais altas as respectivas médias grupais dos alunos do 5.º ano na meta de realização aprender e na percepção de acolhimento por parte dos professores daquela disciplina. E, por outro lado, nos alunos do 6.º ano foi significativamente mais alta a média em evitação do trabalho. Portanto, pelos resultados nas duas subescalas de metas, os alunos do 5.º ano desta amostra caracterizaram-se por uma motivação qualitativa para aprender matemática superior à dos alunos do 6.º ano. A transição do Fundamental I para a fase seguinte apareceu, pois, relacionada com diferenças qualitativas na motivação, associadas a percepções diferentes de acolhimento por parte de professores.

Com base em outros estudos, inclusive longitudinais, (ANDERMAN; ANDERMAN, 1999; MIDGLEY et al., 1995; SCHWINGER; WILD, 2012), a adoção de uma determinada meta não é algo necessariamente estável, principalmente se ocorrer mudança de nível de escolaridade. Mais especificamente, Anderman e Anderman (1999) argumentaram que o decréscimo na motivação por ocasião da transição para uma nova fase de ensino está mais relacionado a certas práticas educacionais inapropriadas à fase da adolescência. Eccles e Midgley (1989) observaram ainda que o mesmo decréscimo motivacional na fase de transição tem pouco a ver com a organização departamentalizada ou com o tamanho da nova escola. O fator decisivo estaria nas práticas vigentes em sala de aula, ou seja, nos modos habituais de agir dos professores da segunda fase, que incluem um relacionamento menos pessoal com os alunos e um ensino mais centrado nos conteúdos.

Elliot e Fryer (2007), referindo-se ao caso dos mesmos alunos passarem a adotar metas diferentes associadas às transições, esclareceram que tais mudanças se devem a experiências e percepções cambiantes do ambiente, o que está de acordo com postulados da teoria. O mesmo argumento pode ser avocado para explicar a diferença entre grupos de séries diferentes, como no presente estudo. Isto é, as diferenças significativas entre os alunos dessas duas fases de escolaridade permitem a única conclusão de motivações qualitativamente distintas e

de percepções igualmente diferentes de acolhimento. Entretanto, o dado também sugere que, quando os alunos passarem de Fundamental I para II, é previsível que mudem aquelas medidas, na mesma direção do que se verificou em estudos longitudinais.

7.1 SUGESTÕES DE PESQUISAS

Os resultados acima discutidos sugerem direções para novos estudos, transversais ou longitudinais, sobre motivação nas transições escolares, com o objetivo de se aprofundar e ampliar o conhecimento desses processos em estudantes brasileiros. Em primeiro lugar, foram apontados os altos escores na medida da meta aprender, em que não se descartou um possível viés ocasionado pelo teor dos itens próprios dessa escala. A adoção da meta aprender, porém, não é o único revelador de motivação qualitativa. Daí emergem duas sugestões para estudos futuros. A primeira é de incluir, adicionalmente, na escala motivacional as metas de realização *performance*-aproximação e *performance*-evitação, o que produziria escores relativos da meta aprender, em função dos contrastes. Nesse sentido, uma avaliação baseada na perspectiva centrada na pessoa, já adotada, entre outros, por Schwinger e Wild (2012) e, no Brasil, por Bzuneck, Megliato e Rufini (no prelo), revelaria perfis motivacionais mais refinados, na comparação com uma avaliação exclusiva da meta aprender. Uma segunda sugestão é recorrer a uma abordagem alternativa, em que a avaliação de motivação para matemática seria com outros constructos, entre os quais o do interesse ou as categorias do *continuum* da autorregulação, preconizado na teoria da autodeterminação. Nestes casos, também se avaliaria a qualidade motivacional, com menor risco do viés relacionado com a meta aprender.

Outra sugestão de pesquisas está ligada à percepção do ambiente de sala de aula, que neste estudo se limitou à percepção de acolhimento por parte do professor. Assim, outros estudos no futuro poderiam incluir a percepção dos alunos sobre aspectos como a dificuldade da disciplina, clareza e ritmo imposto pelos professores, comportamentos dos colegas e, neles mesmos, o domínio de conhecimentos prévios e autopercepção de capacidade para matemática.

7.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Não há como negar que a transição do 5º ano (Ensino Fundamental I) para o 6º ano (Ensino Fundamental II) é um momento crítico na vida dos alunos. Pois, nessa fase, segundo Shunk (2008) acontece uma ruptura na vida escolar dos alunos e com isso uma possível queda na motivação. É importante lembrar que pesquisadores como Ratelle et al. (2004) demonstraram que as transições escolares estão geralmente ligadas a efeitos negativos, como notas mais baixas, perda de interesse e da motivação intrínseca, sentimentos de competência diminuídos, baixa autoestima, aumento do estresse e solidão, maior percepção das dificuldades escolares e de pressão, acarretando menos esforço, por parte dos alunos o que se reflete em nota final mais baixa. Esses autores, também, observaram que, embora as transições escolares possam atingir diversas dimensões da vida acadêmica, a motivação é uma dimensão importante a ser considerada, porque dela depende importantes resultados acadêmicos como o desempenho e a persistência.

Cabe destacar, também, que além dos efeitos negativos na transição escolar, a questão do relacionamento social pode ser um fator de declínio no interesse e engajamento dos alunos. Estudos como de Benner (2011) mostraram que, no aspecto social, a transição inclui uma mudança de um contexto previsível e familiar para um contexto não previsível e não-familiar. Na nova fase, a criança sentirá insegurança, um sentimento que pode minar seus recursos psicológicos num momento difícil. Nesse sentido, a literatura tem apontado que o ambiente de sala de aula, mais especificamente as práticas educacionais dos professores como um fator bastante influente.

Logo, uma primeira sugestão educacional é que os professores tomem conhecimento de quão importantes são, nessa fase de transição escolar, os aspectos motivacionais e afetivos dos alunos. Em particular, o ambiente psicológico de sala de aula deverá favorecer a percepção de acolhimento pelo professor e o sentimento de pertencimento em relação ao professor e à escola, pois são fatores que influenciam acentuadamente sua motivação e o engajamento nas atividades acadêmicas.

Outra indicação seria os professores, principalmente os do 6.º ano, primeiro do Ensino Fundamental II, conhecerem o significado prático do senso de pertencimento, que faz parte da Teoria da Autodeterminação e da Teoria de Metas

de Realização. Pois, como já mencionado, a motivação é um constructo complexo e que há muitas variáveis que a podem influenciar, salientando-se entre elas os fatores sociais, em termos de relacionamentos positivos com os professores e colegas. Um estudante envolvido e engajado nas atividades escolares provavelmente se percebe como aceito, e conseqüentemente apresenta maior envolvimento na escola. A própria Teoria de Metas de Realização sugere quão importantes são as ações docentes em classe para influenciar na qualidade do engajamento dos alunos nas atividades escolares. Assim, a teoria fornece orientações aos professores para que, em sala de aula, criem um ambiente estimulador em que os estudantes valorizem o domínio dos conhecimentos, o crescimento intelectual, mais do que notas ou a simples aprovação na série.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, D. M.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico - UFS, Bragança Paulista*, v. 12, n. 2, p. 291-300, 2007.

ALMANAQUE Abril. São Paulo: Abril, 2013.

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational and Psychology*, Baroda, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Education and Psychology*, Baroda, v. 80, n. 3, p. 260 - 267, 1988.

ANDERMAN, E. M. et al. Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 26, n. 1, p. 76–95, 2001.

ANDERMAN, E. M.; MIDGLEY, C. Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 29, n. 4, p. 499 - 517, 2004.

ANDERMAN, L. H.; ANDERMAN, E. M. Social predictors of changes in student's achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 24, n. 1, p. 21-37, 1999.

BALBINOTTI, M. A. A.; BARBOSA, M. L. L. Análise da consistência interna e fatorial confirmatória do IMPRAFE-126 com praticantes de atividades físicas gaúchos. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 13, n. 1, p. 1-12, 2008.

BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BARBOSA, A. H. *A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula*. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BAUMEISTER, R.; LEARY, M. R. The need to belong: desire for inter personal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BENNER, A. D. The transition to high school: current knowledge, future directions. *Education Psychology Review*, New York, v. 23, n. 3, p. 299-328, 2011.

BONG, M. Within-grade changes in korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels university. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 97, n. 4, p. 656-672, 2005.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A., GUIMARÃES, S. E. R. (Org.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 231 - 250.

BROPHY, J. A. Motivação no contexto de sala de aula. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. (Ed.) *Advances in motivation and achievement*. Stamford: JAI Press, 1999. v. 11, p.1 - 44.

BZUNECK, A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9 - 36.

BZUNECK, A. A motivação do aluno orientado a metas de Realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 58-77.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A., GUIMARAES, S. E. R. (Org.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13 - 42.

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

BZUNECK, J. A.; RUFINI, S. E. Motivação e desmotivação para a matemática: um estudo com adolescentes brasileiros. In: MEDEIROS, T. (Org.). *Desafios da adolescência* (no prelo).

DARNON, C. et al. The interplay of mastery and performance goals in social comparison: a multiple-goal perspective. *Journal of Education and Psychology*, Baroda, v. 102, n. 1, p. 212 - 222, 2010.

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

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

DUCHESNE, S.; RATELLE, C. Parental behaviors and adolescents` achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of Education and Psychology*, Baroda, v. 102, n. 2, p. 497- 507, 2010.

DUDA, J. L.; NICHOLLS, J. G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 84, n. 3, p. 290 - 299, 1992.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, Washington, v. 41, n. 10, p. 104 - 148, 1986.

_____. *Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development*. In: NEBRASKA SYMPOSIUM ON MOTIVATION: PERSPECTIVES IN MOTIVATION. 1991, Lincoln. *Proceedings...* Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. v. 38, p. 199-235.

DWECK, C. S.; ELLIOT, E. S. Achievement motivation. In: HETHERINGTON, E. H.; MUSSEN, P. H. (Ed.). *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development*. New York: John Wiley and Sons, 1983. p. 643 - 691.

DWECK, C. S.; LEGGET, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, Washington, v. 95, n. 2, p. 256 - 273, 1988.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Research on motivation in education*. San Diego: Academic Press, 1989. v. 3, p. 139-186.

EDUCAÇÃO. In: ALMAQUE Abril. São Paulo: Abril, 2013. p. 210 - 211.

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, Madison, v. 34, n. 3, p. 149-169, 1999.

ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Arlington, v. 80, n. 3, p. 501 - 519, 2001.

ELLIOTT, S. E.; DWECK, S. C. Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, Arlington, v. 54, n. 1, p. 5 – 12, 1988.

ESPINOZA, G.; JUVONEN, J. Perceptions of the school social context across the transition to middle school: heightened sensitivity among latino students? *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 103, n. 3, p. 749–758, 2011.

FERREIRA, E. B. E. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília.

FURRER, C.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 95, n. 1, p. 148-162, 2003.

FREEMAN, T. M.; ANDERMAN, L. H. Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, Old Main, v. 20, n. 1, p. 1 - 13, 2005.

FRIEDEL, J. M. et al. Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Education and Psychology*, Baroda, v. 102, n. 1, p. 102-114, 2010.

FRYER, J. W.; ELLIOT, A. J.; Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 99, n. 4, p. 700-714, 2007.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-199.

_____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-199.

GUTMAN, M. L. How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 31, n. 1, p. 44–63, 2006.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon and Schuster MacMillan, 1996. p. 63-84.

GRANT, H.; DWECK, C. S. Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, Arlington, v. 85, n. 3, p. 541 - 553, 2003.

HARACKIEWICZ, J. M. et al. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Education and Psychology*, Baroda, v. 94, n. 3, p. 638-645, 2002.

HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; ELLIOT, A. J.; Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, Madison, v. 33, n. 1. p. 1-21, 1998.

HULLEMAN, C. S. et al. A Meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, Washington, v. 136, n. 3, p. 422–449, 2010.

KAPLAN, A. et al. Achievement goals and goal structures. In: MIDGLEY, C. (Ed.). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah: Erlbaum, 2002. p. 21-54.

KLINE, P. *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge, 1994.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, Cuyahoga Falls, v. 31, n. 3, p. 313-32, 2002.

MAEHR, M. L. Meaning and Motivation: toward a theory of personal investment. In: AMES, Russell; AMES, Carol (Ed.). *Research on motivation in education: student motivation*. New York: Academic Press, 1984. v. 1, p. 115 - 144.

MEECE, J. L.; ANDERMAN, E. M.; ANDERMAN, L. H. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 57, p. 487 - 503, 2006.

MEGLIATO, J. G. P. *Perfis motivacionais e engajamento nas tarefas escolares em casa*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MIDGLEY, C.; ANDERMAN, E.; HICKS, L. Differences between elementary and middle school teachers and students: a goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, Newbury Park, v. 15, n. 1, p. 90 - 113, 1995.

MIDGLEY, C.; KAPLAN, A.; MIDDLETON, M. Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 93, n. 1, p. 77-86, 2001.

MUIS, K. R.; EDWARDS, O. Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Education Psychology*, New York, v. 34, n. 4, p. 265-277, 2009.

NICHOLS, L. S. An exploration of student's belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, Florence, v. 76, n. 2, p. 145-169, 2008.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, Washington, v. 70, n. 3, p. 323 - 367, 2000.

PATRICK, H.; RYAN, A. M. What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An Examination of young adolescent's explanations. *The Journal of Experimental Education*, Florence, v. 77, n. 2, p. 99–123, 2008.

PATRICK, H.; RYAN, A. M.; KAPLAN, A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 99, n. 1, p. 83-98, 2007.

_____. Positive classroom motivational environments: convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 103, n. 2, p. 367 – 382, 2011.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 95, n. 4, p. 667 - 686, 2003.

_____. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 92, n. 3, p. 544 – 555, 2000.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 2. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

PRATI, L. E.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 289 - 298, 2006.

RATELLE, C. F. et al. Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semi parametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 96, n. 4, p. 743–754, 2004.

REISE, S. P.; WALLER, N. G.; COMREY, A. L. Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, Arlington, v. 12, n. 3, p. 287–297, 2000.

RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 38, n. 2, p. 437 - 460, 2001.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 25, p. 54 - 67, 2000.

SAKIZ, G. An interview with Dale Schunk. *Educational Psychology Review*, New York, v. 20, n. 4, p. 485–491, 2008.

SCHWINGER, M.; WILD, E. Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 3, n. 7, p. 1 – 13, 2012.

SEIFERT, T. L.; O'KEEFE, B. A. The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v. 71, p. 81 - 92, 2001.

SHIM, S. S.; RYAN, A. M.; ANDERSON, C. J. Achievement goals and achievement early adolescence: examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 100, n. 3, p. 655 - 671, 2008.

SHUN, L.; YOUYAN, N. Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: a multilevel analysis of person–context interactions, *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 100, n. 1, p. 15–29, 2008.

SOCIEDADE. In: ALMAQUE Abril. São Paulo: Abril, 2013. p. 135 - 136.

STIPEK, D.J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.

TUOMINEN-SOINI, H.; SALMELA-ARO, K.; NIEMIVIRTA, M. Stability and change in achievement goal orientations: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 36, n. 2, p. 82-100, 2010.

TURNER, J. C. et al. The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 94, n. 1, p. 88–106, 2002.

URDAN, T.; MIDGLEY, C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 28, n. 4, p. 524 - 551, 2003.

WALTON, G. M.; COHEN, G. L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes among minority students. *Science*, New York, v. 331, n. 6023, p. 1447–1451, 2011.

WEINER, B. Intrapersonal and Interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, New York, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2000.

WENTZEL, K. Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, Baroda, v. 90, n. 2, p. 202 – 209, 1998.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 25, n. 1, p. 68–81, 2000.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender*. aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 99-125.

ANEXOS

ANEXO A
Declaração de Concordância das Escolas

ESCOLA MUNICIPAL DR. VITÓRIO FRANKLIN
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
AV. SALGADO FILHO, 455-CENTRO/ROLÂNDIA-PR
CEP 86600 000 FONE: 3906-1078

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Rolândia, 06 de julho de 2012

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) **“Escola Municipal Doutor Vitório Franklin”- Educação Infantil e Ensino Fundamental**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“MOTIVAÇÃO DE ALUNOS PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIAL NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II ”** sob a responsabilidade de **LUCIMARA MELIN**, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 22/02/2013.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão **os alunos que estão matriculados e freqüentando o 5º ano do período matutino e vespertino neste ano de 2012** bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

ATENCIOSAMENTE,

Maria do Carmo Ferro Campiolo
Diretora



**COLÉGIO ESTADUAL SOUZA NAVES
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Rua Monteiro Lobato, 421 – Centro/Rolândia-PR
CEP 86 600 000 Fone: (xxx) 43- 3256-1572

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-
Participante**

Rolândia, 06 de Julho de 2012

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) **“Colégio Estadual Souza Naves- Ensino Fundamental e Médio**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“MOTIVAÇÃO DE ALUNOS PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIAL NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II ”** sob a responsabilidade de **LUCIMARA MELIN**, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 22/02/2013.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão **os alunos que estão matriculados e freqüentando o 6º ano do período vespertino neste ano de 2012** bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

ATENCIOSAMENTE,

José Ricardo Moraes

ANEXO B**Parecer Consubstanciado do CEP- UEL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO

**PROJETO DE PESQUISA**

Título: Motivação de alunos para matemática em relação com o contexto social na transição para o Ensino Fundamental II

Área Temática:

Área 9. A critério do CEP.

Versão: 2

CAAE: 05752812.3.0000.5231

Pesquisador: Lucimara Melin

Instituição: CECA - EDU - Programa de Mestrado em Educação

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 93.247

Data da Relatoria: 10/09/2012

Apresentação do Projeto:

O problema da motivação dos alunos, nos dias atuais, tem despertado cada vez mais o interesse de estudiosos ligados ao contexto escolar. Encontram-se, nessa área, diversas teorias e abordagens que, ao longo dos anos, têm contribuído para a compreensão desse constructo tão complexo. Bzuneck (2004) afirma que, além da complexidade que o envolve, as concepções contemporâneas da motivação assumiram novas e diversificadas conotações, sobretudo em função das metas pessoais que exprimem cognitivamente os motivos que regem os comportamentos e as escolhas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar se na transição do ensino fundamental I para o II existe mudanças em relação às orientações às metas e percepção de acolhimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se aplica

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta será uma pesquisa quantitativa, descritiva, transversal e correlacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão apresentados e houve correção do termo de consentimento.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A solicitação correção do termo foi atendida

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60

Bairro: VILA OPERÁRIA

CEP: 86.038-440

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-2490

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

referendado

LONDRINA, 10 de Setembro de 2012

Assinado por:
Paula Mariza Zedu Alliprandini

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60
Bairro: VILA OPERÁRIA
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-2490

CEP: 86.038-440

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Titulo da pesquisa:

“ MOTIVAÇÃO DE ALUNOS PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIAL NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II ”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-los (a) a participar da pesquisa **“MOTIVAÇÃO DE ALUNOS PARA A MATEMÁTICA EM RELAÇÃO COM O CONTEXTO SOCIAL NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II”**, realizada em alunos do 4º e 5º anos, através da aplicação de um questionário tipo escala Likert contendo 24 questões. O objetivo da pesquisa é investigar se na transição do ensino fundamental I para o II existe mudanças em relação às orientações às metas e percepção de acolhimento. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder um questionário em escala tipo LIKERT, contendo 24 questões relacionadas à disciplina de matemática. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são contribuir para que os professores possam compreender os aspectos motivacionais relacionados ao ambiente social de sala de aula e as metas que os alunos utilizam na disciplina de matemática contribuindo para uma melhor adequação do processo de ensino- aprendizagem na disciplina de matemática.

Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar, através do e-mail da pesquisadora lucimaramel@pop.com.br, ou procurar

o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2012.

LUCIMARA MELIN

RG: 5.225-710-7

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Assinatura do menor: _____

Data: _____

ANEXO D

Instrumento para Coleta de Dados

QUESTIONÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Este é um questionário para saber como você se sente em relação à matemática na escola. Você é livre para responder ou não. Mas, se aceitar, seja sincero nas respostas, que serão mantidas em segredo. Primeiro, marque aqui sobre você:

Sexo masculino () Sexo feminino () Idade atual _____ anos

Por acaso, você já reprovou na disciplina de matemática?

Sim () Quantas vezes? () Não ()

Eu estou preocupado em melhorar o meu aprendizado nesta área.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Acho muito importante que eu aprenda matemática.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Estou a fim de aprender matemática, mesmo que eu precise estudar bastante.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Mesmo que seja difícil, quero dar conta dessa matéria.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Meu objetivo nesta disciplina é aprender o máximo que puder.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

O que eu aprendo nas aulas me faz querer me esforçar mais.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Fico feliz quando tiro boa nota sem precisar me esforçar.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Não estou a fim de aprender matemática, porque dá trabalho e leva tempo.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

Eu não gosto de matemática porque tenho que pensar muito.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

- Nas aulas de matemática, faço o mínimo possível.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

- Pretendo passar nesta matéria, contanto que não tenha que estudar demais.

() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro

- Gosto quando o (a) professor (a) não passa muito trabalho.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Percebo que o meu professor (a) de matemática gosta de mim.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Quando eu acerto ou faço bem alguma tarefa de matemática, o professor me confirma bem claro que acertei.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- O professor está sempre aí, disposto a me ajudar quando preciso.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Quando cometo algum erro, o professor de matemática me ajuda para saber por que errei e como chegar ao acerto.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Sempre que eu preciso, posso contar com a ajuda do (a) professor (a) em minhas dificuldades.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Meu professor (a) gosta de me ajudar quando preciso.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Meu professor (a) de matemática pensa que errar é normal enquanto aprendemos.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Meu professor (a) de matemática quer que entendemos o nosso trabalho e não o memorizemos.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Meu professor/minha professora de matemática gosta que aprendamos coisas novas.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Meu professor/minha professora reconhece que estamos nos esforçando.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Nesta matéria, é mais importante a nota do que saber as coisas.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro
- Em minha classe aprender é mais importante do que tirar boas notas.
() Totalmente verdadeiro () bastante verdadeiro () meio verdadeiro () um pouco verdadeiro () nada verdadeiro