

## A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental<sup>1</sup>

Sueli Édi Rufini<sup>2</sup>

José Aloyseo Bzuneck

Katya Luciane de Oliveira

*Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil*

**Resumo:** A falta de motivação para a aprendizagem é um problema educacional relevante. Este estudo teve por objetivo avaliar a qualidade motivacional de 1.381 estudantes do ensino fundamental, média de idade de 11,2 anos, mediante a aplicação da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF). Os resultados revelaram predominância de motivação autônoma entre os participantes. Na comparação entre as variáveis, descobriu-se que a desmotivação e a motivação controlada foram maiores entre os participantes do sexo masculino, quando comparados ao sexo feminino que obteve índices superiores na avaliação da motivação autônoma. Constatou-se que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram conforme a progressão nas séries, ao passo que a motivação autônoma diminuiu. Foram também mais desmotivados e motivados por razões controladas externamente os estudantes da rede particular, comparados aos da rede pública de ensino. Estes últimos foram significativamente mais envolvidos na escola por razões autônomas. As implicações educacionais dos resultados são consideradas na discussão.

**Palavras-chave:** Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca, Ensino Fundamental.

## The Quality of Motivation Among Elementary School Students

**Abstract:** Lack of motivation in students to learn is a pressing educational problem. This paper presents the results of an assessment of the quality of motivation of 1,381 elementary school students, with an average age of 11.2 years, through the application of the Elementary School Motivation Scale (Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental). The results revealed that autonomous motivation predominated among the participants. The comparison among variables showed that a lack of motivation and controlled motivation were higher among the male participants in comparison to the females, who obtained higher rates in the evaluation of autonomous motivation. Controlled motivation and lack of motivation increased as students advanced in grades, while autonomous motivation decreased. Students at private schools were less self-motivated and depended more on external control to become motivated when compared to students from the public system. The latter were significantly more involved in school for autonomous reasons. The educational implications of these findings are considered in the discussion session.

**Keywords:** Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Elementary Education.

## La Calidad de la Motivación en Estudiantes de la Educación Básica

**Resumen:** La falta de motivación para el aprendizaje es un problema educativo importante. La finalidad de este estudio fue evaluar la calidad de la motivación de 1.381 estudiantes de primaria, con edad promedio de 11,2 años, a través de la aplicación de la *Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental* (EMEEF). Los resultados revelaron el predominio de la motivación autônoma entre los participantes. En la comparación de las variables, se descubrió que la desmotivación y la motivación controlada fueron mayores entre los participantes masculinos en comparación con las estudiantes femeninas, que tenían tasas más altas en la evaluación de la motivación autônoma. Se encontró que la desmotivación y la motivación controlada aumentaron con la progresión de la serie, mientras la motivación autônoma disminuyó. Además, los estudiantes de escuelas privadas estaban más desmotivados y motivados por razones controladas externamente cuando comparados aquellos de la red pública de educación. Los últimos fueron significativamente más involucrados en la escuela por motivos autônomos. Las implicaciones educacionales de los resultados son consideradas en la discusión.

**Palabras clave:** Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Enseñanza de Primer Grado.

A motivação para o aprendizado, no contexto escolar, é um assunto que permite a discussão não somente do ponto de vista dos alunos, mas também da perspectiva do professor. Ambos, quando motivados, empenham-se mais na realização

das atividades acadêmicas (Bzuneck, 2005). As investigações de Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), Boruchovitch e Bzuneck (2004) e Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) apontam que, no caso do aluno, a falta de motivação para aprender pode se reverter em um baixo desempenho escolar, tendo em vista o pouco investimento no próprio aprendizado.

Muitas teorias são utilizadas para a compreensão da motivação no contexto escolar, dentre elas podem-se citar duas que têm maior destaque no estudo contemporâneo da motivação, quais sejam, a teoria das metas de realização e a teoria da autodeterminação (Boruchovitch, 2007). Na

<sup>1</sup> Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Endereço para correspondência:

Prof.ª. Dra. Sueli Édi Rufini. Av. Prefeito Lothário Meissner, 350. CEP 80.210-170. Curitiba-PR, Brasil. E-mail: [sguimaraes@uel.br](mailto:sguimaraes@uel.br).

presente pesquisa, adotar-se-á como base teórica a teoria da autodeterminação, no entanto, em síntese, pode-se dizer que ambas buscam a compreensão dos motivos ou razões pelas quais um estudante se dedica ou realiza alguma atividade. No caso da teoria das metas de realização, as metas seriam a expressão dos muitos propósitos do envolvimento do aluno na tarefa, trata-se de um conjunto de percepções, propósitos e percepções que se revertem na ação voltada para o aprender (Anderman & Maehr, 1994; Bzuneck, 2004; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Zenorini & Santos, 2010).

No caso da teoria da autodeterminação (Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000a, 2000b), propõe-se que todo comportamento é intencional, ou seja, dirigido para algum objetivo. Entretanto, os resultados de estudos empíricos e o refinamento teórico permitiram concluir que os comportamentos intencionais podem ser autônomos ou controlados. Uma pessoa pode ter a intenção de agir por iniciativa e regulação autônomas quando, por exemplo, decide por compor uma poesia por vontade própria ou, em contraposição, fazer essa poesia por uma intenção controlada, porque o professor solicitou a tarefa, porque há recompensas à vista, ou por qualquer outra forma de pressão externa ou intrapsíquica. As decisões autônomas passaram a ser chamadas de autodeterminadas e, reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que culminou com a adoção corrente do termo *motivação autônoma* (Reeve & Jang, 2006; Reeve, Jang, Hardre, & Omura, 2002).

De um ponto de vista teórico (Deci & Ryan, 1985; Reeve, Nix, & Hamm, 2003), a motivação autônoma se constitui por reunir em si os três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. O *locus* interno de causalidade, conforme DeCharms (1984), significa perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal, enquanto que o *locus* externo de causalidade se refere à percepção de ser uma “marionete” frente às exigências externas. A sensação de liberdade psicológica pode ser compreendida como a vontade de a pessoa executar um comportamento, quando ele é coerente e alinhado com os interesses, preferências e necessidades pessoais e não apresentado por obrigação ou por alguma forma de pressão. Por último, a percepção de escolha (Deci & Ryan) reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer, como fazer ou até a possibilidade de não fazer.

Em outras palavras, a motivação autônoma ocorre quando, em relação a um dado comportamento, existe concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, em termos, respectivamente, de *locus* de causalidade interno, percepção de liberdade psicológica e de escolha (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004; Reeve & Jang, 2006; Reeve et al., 2003, 2004). Por outro lado, a motivação controlada caracteriza-se por uma regulação externa, ou seja, a pessoa age em função de eventos externos

como pressões, mesmo que introjetadas, obrigações, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças. Corresponde, portanto, às formas mais pobres de regulação, que são a externa e a introjetada. Nessa direção, pode-se dizer que a qualidade de motivação pode influenciar no aprendizado dos conteúdos escolares.

### Consequências da Motivação Autônoma na Escola

A preocupação de todo professor deve ser pelos melhores resultados nas aprendizagens dos alunos, o que ocorrerá em função do engajamento nas atividades. Engajamento é aqui entendido como a intensidade do comportamento, participação entusiástica e com qualidade emocional do envolvimento ativo em uma tarefa (Reeve et al., 2004). Esse conceito tem sido utilizado nos estudos sobre qualidade da motivação (Reeve et al., 2002), que é o aspecto mais saliente da motivação autônoma *versus* a controlada, pelas quais os comportamentos são, respectivamente, autodeterminados ou sob regulação externa.

Pela teoria da autodeterminação (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b; Ryan & Stiller, 1991), o processo de internalização das regulações do comportamento é basicamente intraindividual e espontâneo, no sentido de que as pessoas têm tendência natural de realizá-la. Mas, ao mesmo tempo, há uma tendência à explicação de que esse processo é também função do contexto social, ou seja, fatores ambientais podem tanto facilitar como obstaculizar esse processo.

Ainda segundo a teoria da autodeterminação, as formas autônomas de regulação do comportamento são o resultado de interações sociais que **apoiam ou satisfazem a três** necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000b). Em outras palavras, à medida em que o ambiente social deixar de atender a qualquer uma dessas três necessidades, a motivação autodeterminada por uma atividade estará comprometida. Mas a promoção da autonomia, em particular, é que tem papel decisivo sobre a autodeterminação e a motivação autônoma. Assim, as estratégias promotoras de autonomia, em oposição às controladoras, foram o objeto preferencial das pesquisas educacionais que investigaram como professores podem atender àquelas três necessidades básicas.

Um número apreciável de pesquisas com alunos, descritas por Reeve (2004), atesta os benefícios da motivação autônoma para a aprendizagem, quando comparada com a motivação controlada. Nessa linha de estudos, Flink, Boggiano e Barrett (1992) e Miserandino (1996) descobriram relações significativas entre motivação autônoma e o desempenho acadêmico. Além disso, segundo dados de Patrick, Skinner e Connell (1993), percepção de autonomia por parte de crianças é o fator que prediz mais fortemente comportamentos de esforço, atenção, persistência e participação ativa, bem como emoções positivas. A disposição para permanecer na escola também apareceu mais associada a essa

forma de motivação entre adolescentes do ensino médio (Hardre & Reeve, 2003; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Mais recentemente, em estudo manipulativo com estudantes que se preparavam para o ensino, a percepção de autonomia correlacionava-se significativamente com interesse, satisfação e engajamento (o qual incluía atenção, esforço, persistência na tarefa) e nível de desempenho (Reeve & Jang, 2006).

Por outro lado, evidências têm revelado que, habitual e exclusivamente com motivação controlada, os alunos tendem a fugir de desafios, a perder iniciativa, a contentar-se com meras reproduções dos conteúdos ou com simplesmente chegar ao término da tarefa, sem preocupação com a qualidade (Lepper & Hoddell, 1989; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Ryan & Deci, 2006). Em síntese, segundo esses autores, os alunos nessa condição aprendem menos, principalmente quando a aprendizagem é complexa e exige processamento de profundidade.

Os resultados das pesquisas sobre a motivação dos estudantes confirmam uma crença baseada no senso comum de que, à medida que avançam nas séries, os alunos se tornam gradativamente menos motivados para estudar (Harter, 1981; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005), sobretudo em áreas de conteúdos específicos como ciências e matemática. Ryan e Deci (2000a) afirmam que há uma evidente diminuição da motivação intrínseca dos alunos, no decorrer dos oito primeiros anos escolares. Para Lepper et al. (2005), em relação ao envolvimento extrínseco dos estudantes com a escola ocorre o inverso, ou seja, com o avanço nas séries ficam mais evidentes, no ambiente escolar, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas o que, por suposição, aumentaria a motivação extrínseca.

No Brasil são escassas as investigações sobre o tema, principalmente envolvendo alunos do ensino fundamental. Os resultados de alguns estudos a respeito da motivação intrínseca de estudantes (Arcas, 2003; Martini, 1999; Neves & Boruchovitch, 2007), utilizando diferentes técnicas de coleta de informações, suscitaram questionamentos acerca desse decréscimo motivacional, pois indicaram a preferência dos alunos pela motivação intrínseca. É necessário, como ressaltaram os próprios autores desses trabalhos, um maior número de pesquisas para esclarecer o problema.

Sob essa perspectiva e face às considerações apresentadas, este estudo teve por objetivo avaliar a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do ensino fundamental. Também foram averiguadas possíveis relações com as variáveis sexo, série e rede de ensino.

## Método

### Participantes

Participaram da pesquisa 1.376 alunos matriculados nas 4<sup>a</sup> (8,3%,  $n = 115$ ), 5<sup>a</sup> (24%,  $n = 331$ ), 6<sup>a</sup> (23,7%,  $n = 326$ ), 7<sup>a</sup> (18,2%,  $n = 251$ ) e 8<sup>a</sup> (25,6%,  $n = 353$ ) séries, de escolas

públicas (51,9%,  $n = 715$ ) e privadas (48,1%,  $n = 661$ ), do estado do Paraná. O sexo masculino representou 50,2% ( $n = 691$ ) da amostra, e o feminino, 48,6% ( $n = 669$ ), sendo que 1,2% ( $n = 16$ ) dos alunos não prestou essa informação.

No que tange à idade, esta foi agrupada em faixas etárias. A primeira abarcou alunos de 8 a 10 anos (13,9%,  $n = 192$ ), a segunda agregou de 11 a 12 anos (37,6%,  $n = 518$ ), a terceira contemplou de 13 a 14 anos (40,3%,  $n = 555$ ) e a quarta de 15 a 16 anos (6,4%,  $n = 88$ ), acrescenta-se que 1,7% ( $n = 23$ ) dos alunos não respondeu a essa questão.

### Instrumentos

*Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental* (EMEEF). Elaborada por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), de acordo com os tipos qualitativamente diferenciados de motivação, conforme pressupostos da teoria da autodeterminação. A partir da pergunta inicial “Por que venho à escola?” são apresentadas afirmativas, em escala do tipo Likert de cinco pontos, para que o participante indique o seu grau de concordância. Nesse instrumento, a escala foi apresentada com o desenho de figuras geométricas de tamanhos crescentes, seguidas dos números de 1 a 5, conforme sugestão de Lepper et al. (2005), com o objetivo de facilitar a compreensão das crianças. O levantamento das propriedades psicométricas da escala (Rufini et al., 2011) revelou cinco fatores: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada, identificada e motivação intrínseca. São exemplos de itens de avaliação: (a) desmotivação “Não tenho vontade de vir à escola”, (b) motivação extrínseca por regulação externa “Venho à escola para responder à chamada”, (c) regulação introjetada “Venho à escola porque meus pais ficam alegres”, (d) regulação identificada “Venho à escola para aprender”, (e) motivação intrínseca “Venho porque fico feliz quando estou na escola”. Cada subescala foi composta de cinco itens cuja consistência interna, avaliada pelo alfa de Cronbach, variou de 0,75 a 0,88.

### Procedimento

#### Coleta de Dados

A escala foi aplicada pelos pesquisadores e por alunos de iniciação científica em escolas de ensino fundamental, após assinatura de autorização para a realização da pesquisa por parte dos pais das crianças e dos diretores. Em sala de aula e em grupo, os estudantes foram orientados a respeito do preenchimento da escala, executando um item de exemplo com a seguinte questão: “Por que vou ao cinema?”. De modo semelhante aos itens de avaliação da motivação constante da escala, os alunos foram instruídos a assinalar nos quadrinhos, correspondentes aos números de 1 a 5 seu grau de concordância para as afirmativas: “Vou ao cinema para comer pipoca” e “Vou ao cinema porque é divertido”. Sanadas as dúvidas, na sequência, os itens de avaliação da

qualidade da motivação foram assinalados individualmente, e o tempo utilizado para a atividade foi de, aproximadamente, 30 minutos.

*Análise dos Dados*

Os dados foram tratados de modo global sem a identificação dos alunos, tampouco das instituições participantes, codificados e analisados por meio do programa *Statistic 7*. Foram calculadas estatísticas descritivas e correlações para as variáveis dependentes – desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada, identificada e motivação intrínseca em grupos definidos pelas variáveis independentes: sexo, idade, série e rede de ensino.

*Considerações Éticas*

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da Universidade Estadual de Londrina (protocolo nº 031/2007). Os cuidados éticos adotados foram amparados na Resolução 196/96 e seus complementares do

Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 1996). Inicialmente recorreu-se à autorização dos diretores e professores das escolas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa, na sequência foi viabilizada a autorização dos pais das crianças, por escrito. Além disso, quando apresentado o questionário para as crianças, foi declarado que sua participação era voluntária.

**Resultados**

Como pode ser observado na Tabela 1, o desempenho dos participantes nas subescalas de avaliação indicou índices mais elevados de motivação autônoma (motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca). Na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada, 649 dos 1.361 participantes que responderam aos cinco itens de avaliação concordaram totalmente com as afirmativas que indicavam identificação com os valores ou normas da escola. Também, em relação aos itens de avaliação da motivação intrínseca, houve a concordância total por parte de 188 estudantes.

Tabela 1

*Desempenho dos Estudantes com base nos Fatores da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental*

| Variáveis              | M     | n    | Mediana | Moda | Mínimo | Máximo | DP   |
|------------------------|-------|------|---------|------|--------|--------|------|
| Desmotivação           | 9,38  | 1357 | 8       | 5    | 5      | 25     | 4,71 |
| Regulação externa      | 11,21 | 1355 | 10      | 9    | 5      | 25     | 4,67 |
| Regulação introjetada  | 13,07 | 1357 | 13      | 9    | 5      | 25     | 5,40 |
| Regulação identificada | 22,41 | 1361 | 24      | 25   | 5      | 25     | 4,02 |
| Motivação intrínseca   | 18,51 | 1359 | 20      | 25   | 5      | 25     | 5,27 |

Em outra linha de análise buscou-se, utilizando-se da Análise de Variância (ANOVA), descobrir diferenças nos tipos de motivação dos estudantes de acordo com as variáveis sexo, série e rede de ensino. Como se pode observar

na Tabela 2, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o sexo e o desempenho, na avaliação dos cinco tipos de motivação.

Tabela 2

*Comparação entre o Sexo e o Desempenho dos Participantes com base nos Fatores da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental por meio da Análise de Variância (ANOVA)*

| Tipos de motivação     | Masculino |       |      | Feminino |       |      | F     | p     |
|------------------------|-----------|-------|------|----------|-------|------|-------|-------|
|                        | n         | M     | DP   | n        | M     | DP   |       |       |
| Desmotivação           | 679       | 9,99  | 4,89 | 663      | 8,65  | 4,34 | 28,43 | 0,001 |
| Regulação externa      | 678       | 11,87 | 4,77 | 661      | 10,50 | 4,45 | 29,48 | 0,001 |
| Regulação introjetada  | 679       | 14,16 | 5,42 | 662      | 11,91 | 5,09 | 61,03 | 0,001 |
| Regulação identificada | 681       | 22,11 | 4,12 | 665      | 22,71 | 3,88 | 7,60  | 0,005 |
| Motivação intrínseca   | 683       | 17,92 | 5,42 | 661      | 19,14 | 5,04 | 18,10 | 0,002 |

Os participantes do sexo masculino pontuaram mais do que os do sexo feminino, na avaliação da desmotivação e dos tipos controlados de motivação extrínseca. Por outro lado, os participantes do sexo feminino se saíram melhor na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca.

Na comparação entre série e qualidade motivacional, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação a quatro tipos de motivação. Houve exceção da relação entre série e motivação extrínseca por regulação introjetada (Tabela 3).

Tabela 3

*Comparações entre o Desempenho dos Participantes na Avaliação dos Cinco Tipos de Motivação e a Série de acordo com a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental*

| Série    | Desmotivação |          |           | Regulação externa |          |           | Regulação introjetada |          |           | Regulação identificada |          |           | Motivação intrínseca |          |           |
|----------|--------------|----------|-----------|-------------------|----------|-----------|-----------------------|----------|-----------|------------------------|----------|-----------|----------------------|----------|-----------|
|          | <i>n</i>     | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>n</i>          | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i>              | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>n</i>               | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>n</i>             | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| 4ª       | 113          | 7,41     | 3,78      | 112               | 11,74    | 5,06      | 112                   | 13,83    | 5,18      | 112                    | 23,89    | 3,06      | 112                  | 22,09    | 4,24      |
| 5ª       | 327          | 9,06     | 4,72      | 326               | 11,38    | 4,66      | 327                   | 13,20    | 5,29      | 329                    | 22,82    | 3,78      | 326                  | 19,04    | 5,12      |
| 6ª       | 318          | 9,47     | 4,80      | 320               | 11,55    | 4,79      | 319                   | 13,27    | 5,51      | 321                    | 22,41    | 4,05      | 322                  | 18,96    | 4,99      |
| 7ª       | 250          | 9,38     | 4,67      | 249               | 11,20    | 4,64      | 249                   | 12,97    | 5,50      | 248                    | 22,67    | 3,81      | 250                  | 17,95    | 5,12      |
| 8ª       | 349          | 10,20    | 4,72      | 348               | 10,56    | 4,38      | 350                   | 12,58    | 5,35      | 351                    | 21,34    | 4,35      | 349                  | 16,50    | 5,20      |
| <i>F</i> |              | 8,13     |           |                   | 2,60     |           |                       | 1,46     |           |                        | 11,52    |           |                      | 31,84    |           |
| <i>p</i> |              | 0,001    |           |                   | 0,03     |           |                       | 0,21     |           |                        | 0,001    |           |                      | 0,001    |           |

Na avaliação das relações entre a desmotivação e série, [ $F(4,1357) = 8,13, p \leq 0,001$ ], os escores obtidos pelos estudantes da quarta série foram significativamente menores que o desempenho dos alunos das demais séries. Além disso, os escores dos alunos da quinta série foram significativamente menores do que os alcançados pelos estudantes da oitava. O teste *post-hoc* de Tukey foi utilizado para determinar as diferenças entre os grupos de escores. Os resultados evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre os alunos da 4ª série ( $M = 7,41$ ) e aqueles da 5ª ( $M = 9,06$ ), considerando  $p = 0,01$ , 6ª ( $M = 9,46; p = 0,005$ ), 7ª ( $M = 9,38; p = 0,001$ ) e 8ª ( $M = 10,20; p = 0,001$ ). Em todos os casos, os alunos da 4ª série pontuaram menos na avaliação da desmotivação. Também foi possível observar diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,01$ ) entre os alunos da 5ª ( $M = 9,06$ ) e 8ª ( $M = 10,20$ ) séries. Os alunos da 5ª série também pontuaram menos na avaliação da desmotivação, quando comparados aos alunos da 8ª série.

Realizou-se a comparação entre os escores obtidos na avaliação de motivação extrínseca por regulação externa e a série dos participantes, [ $F(4,1355) = 2,60, p = 0,03$ ]. O teste *post-hoc* de Tukey somente revelou diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,04$ ), sendo que o desempenho dos alunos da 6ª série ( $M = 11,55$ ) foi superior ao obtido pelos alunos da 8ª série ( $M = 10,56$ ).

No caso da motivação extrínseca por regulação introjetada, não foi possível levantar diferenças estatisticamente significantes na comparação entre as séries, considerando [ $F(4,1357) = 1,46, p = 0,21$ ].

Na comparação entre os escores dos estudantes na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada, considerando [ $F(4,1361) = 11,52, p \leq 0,001$ ], o teste *post-hoc* de Tukey revelou que os escores obtidos pelos estudantes da oitava série, comparados com o desempenho dos estudantes das demais séries, foram significativamente inferiores.

As diferenças de desempenho entre os estudantes das diferentes séries, na avaliação da motivação intrínseca, foram observadas de acordo com o teste *post-hoc* de Tukey, tendo em vista [ $F(4,1359) = 31,84, p \leq 0,001$ ]. O desempenho dos alunos da quarta série foi significativamente superior ao obtido pelos alunos das demais séries. O desempenho dos estudantes da oitava série foi significativamente inferior ao obtido pelas demais séries, o desempenho dos alunos da quinta série foi superior ao dos alunos da sétima série.

A Figura 1 corrobora a hipótese de que a desmotivação aumenta, e a motivação controlada apresenta uma leve tendência à diminuição em razão da progressão escolar. Na Figura 2, é possível explorar a hipótese de que há diminuição, em razão da série da motivação extrínseca por regulação identificada e da motivação intrínseca.

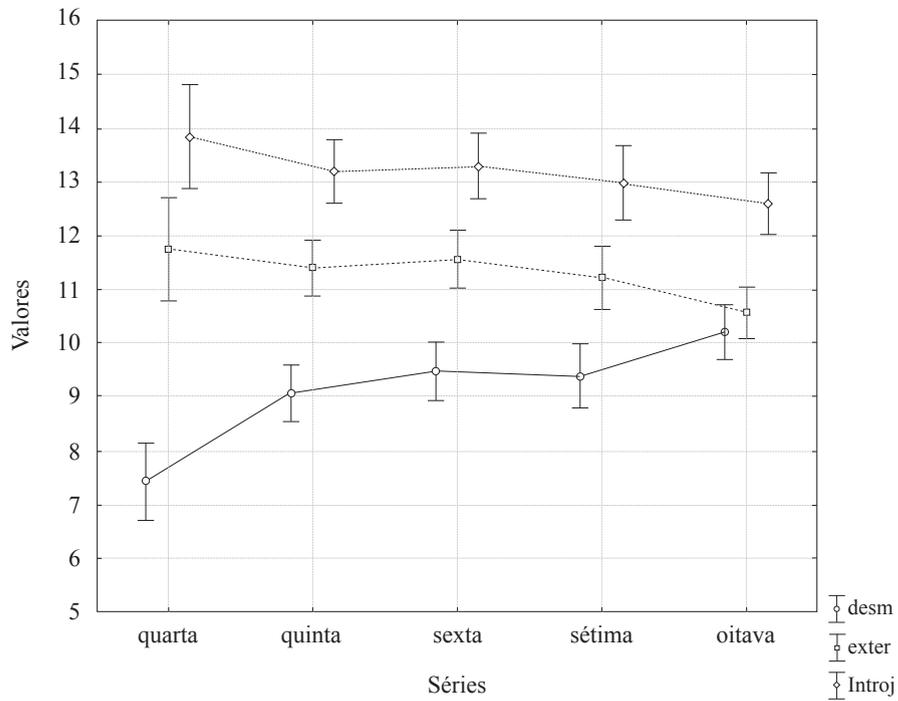


Figura 1. Distribuição da motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação externa e desmotivação dos estudantes conforme a escala de motivação de estudantes do ensino fundamental.

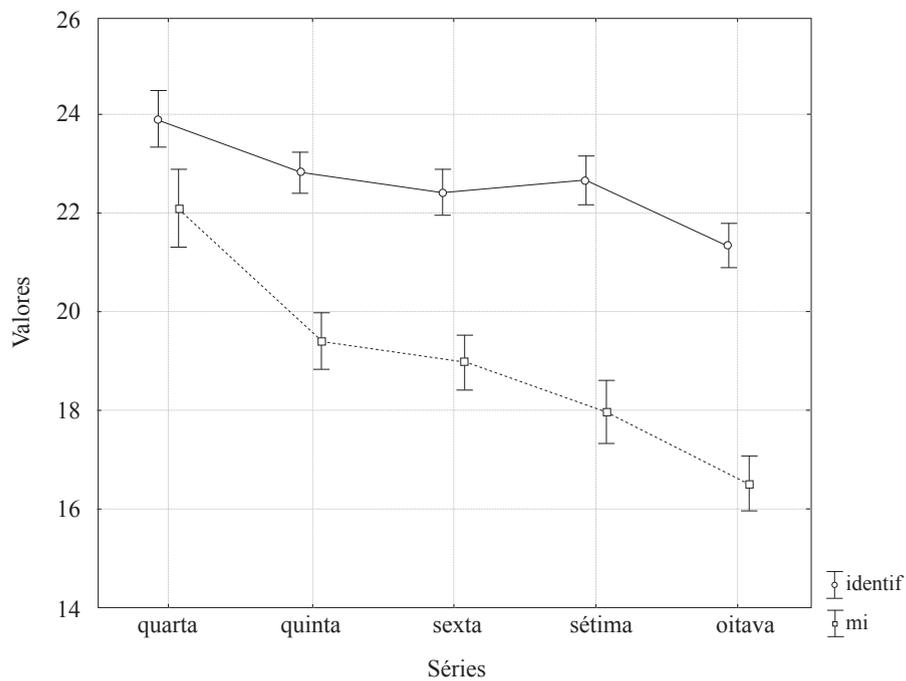


Figura 2. Distribuição da motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca dos estudantes conforme a escala de motivação de estudantes do ensino fundamental.

Finalmente, procurou-se examinar diferenças na qualidade da motivação dos estudantes, de acordo com a rede de ensino em que estavam matriculados. Os resultados da ANOVA indicaram diferenças estatisticamente significativas para a desmotivação [ $F(3,652) = 81,12, p \leq 0,001$ ], sendo a média superior dos alunos da rede privada ( $M = 10,53$ ) comparada com a obtida pelos alunos da rede pública ( $M = 8,29$ ); para motivação extrínseca por regulação introjetada [ $F(3,651) = 3,86, p \leq 0,04$ ], média superior obtida pelos participantes da rede privada ( $M = 13,37$ ) comparada com a média dos alunos da rede pública ( $M = 12,79$ ); para motivação extrínseca por regulação identificada, [ $F(3,653) = 19,56, p \leq 0,001$ ], média superior obtida pelos participantes da rede pública ( $M = 22,86$ ), comparada com a dos estudantes da rede privada ( $M = 21,90$ ), e diferença entre as médias obtidas na avaliação da motivação intrínseca, sendo superior a obtida pelos alunos da rede pública ( $M = 19,41$ ), comparada com a obtida pelos alunos da rede privada ( $M = 17,52$ ). Na comparação entre as médias obtidas na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa e rede de ensino, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa.

Como pôde ser observado, o desempenho dos participantes da rede pública foi significativamente melhor na avaliação dos tipos mais autônomos de motivação. Em contrapartida, os alunos da rede particular de ensino pontuaram mais na avaliação da desmotivação.

## Discussão

Um dos objetivos do estudo foi comparar a motivação de estudantes de diferentes séries do ensino fundamental. O que se destaca dos resultados obtidos foi a evidente diminuição da motivação autônoma, no decorrer da escolaridade daquele grupo investigado. A literatura da área permite afirmar que esta qualidade motivacional é preferível à controlada pelo fato de estar relacionada com melhores resultados cognitivos e afetivos como, por exemplo, maior compreensão conceitual, melhores notas, mais criatividade, persistência e bem-estar. Os estudos desenvolvidos nos últimos anos, embasados nos pressupostos da teoria da autodeterminação, têm revelado que o investimento nas condições do ambiente escolar que satisfaçam as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, por competência, autonomia e pertencimento, favorece a internalização e integração das regras e valores externos.

Um dos grandes desafios da educação é auxiliar os estudantes a descobrirem o valor e a despertarem o interesse pelos conteúdos escolares (Brophy, 1999; Bzuneck, 2010). Nesse sentido, os esforços dos educadores deveriam ser direcionados para a busca de alternativas de intervenção que preservem ou ampliem as crenças dos estudantes na sua capacidade ou competência para aprender. Um exemplo seria a proposição de situações de desafios ótimos, um pouco à frente dos conhecimentos atuais e alinhados aos interesses dos estudantes, e a oferta subsequente de *feedback* positivo

e informativo. Segundo Ryan & Deci (2000a, 2000b), sentir-se competente para realizar determinada ação encoraja o aluno e facilita a internalização ou a identificação pessoal com aquelas condições externas que a regulam (como as exigências feitas pelo professor para a leitura de determinado capítulo ou para a conclusão de um exercício). Desse modo, a atividade em si passa a ter valor ou, pelo menos, há uma concordância pessoal com as demandas externas e uma integração delas ao *self*.

Outra possibilidade, extraída da literatura, é fortalecer o sentimento de pertencer. O atual estágio de conhecimentos, produzidos sobre a necessidade de pertencer, permite considerar que os resultados de aprendizagem dos estudantes estão relacionados com suas experiências de aceitação no ambiente escolar. Quando o aluno se percebe como uma pessoa digna de amor, respeito, atenção, cuidados e interesse sincero por parte de seus professores, o entusiasmo, a motivação, a alegria e o conforto serão as emoções prováveis, resultantes do envolvimento nas atividades de aprendizagem. Isso ocorre porque a percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem (Guimarães, 2004; Osterman, 2000).

A diminuição da motivação intrínseca na escola e um eventual aumento da motivação extrínseca com o decorrer das séries do ensino fundamental são evidências atestadas pela literatura mundial. Alguns trabalhos brasileiros, no entanto, descobriram que a motivação intrínseca dos alunos aumentou ou não se modificou quando observada ou avaliada por meio de alguns instrumentos de coleta de dados. Essa incoerência nas descobertas deveria ser mais bem investigada e, assim sendo, a presente investigação proporcionou o levantamento de novas questões que podem nortear estudos futuros na área.

Em relação à série, pode-se dizer que, à medida que os alunos avançaram nos anos escolares da educação formal, a sua motivação autônoma foi diminuindo. Esse dado corrobora os resultados evidenciados na presente pesquisa, haja vista que os alunos matriculados nas 4ª e 5ª séries se mostraram menos desmotivados. Além disso, nesse grupo de alunos aumentou a preocupação com as recompensas externas (exemplo: “Venho para não receber faltas”) e também uma regulação do comportamento de vir à escola por motivos introjetados (exemplo: evitar culpa em relação aos pais). Em contrapartida, a regulação identificada e a motivação intrínseca ou autônoma diminuíram conforme os alunos progrediram nas séries, esses dados ficaram visíveis nas Figuras 1 e 2. O fato da diminuição da motivação intrínseca, no decorrer dos anos da educação formal, é algo já evidenciado anteriormente por Lepper et al. (2005) e Ryan e Deci (2000a, 2000b).

Pondera-se que o ideal seria que, ao longo dos anos escolares, os alunos ficassem mais motivados intrinsecamente para aprender, contudo, não é isso que aparentemente ocorre.

Ao considerar que quando o aluno conclui os oito anos (atualmente nove) do ensino fundamental, ainda terá três anos no ensino médio e aproximadamente quatro no ensino superior, parece plausível considerar que o término do ensino fundamental representa apenas a metade da trajetória inerente a uma formação completa, por assim dizer. Dessa forma, questiona-se como seria direcionada a motivação, meta predominante de alunos do ensino médio e também do ensino superior. Essa tendência de diminuição também se confirmaria nessas etapas da educação? Haveria algum tipo específico de motivação que predominasse em alunos matriculados nesses níveis escolares? Em síntese, seria desejável que a motivação autônoma associada a comportamentos como atenção, persistência e participação ativa (Patrick et al., 1993) sofressem manutenção, ao longo dos anos escolares.

No que se refere à diferença de sexo, evidenciou-se que os meninos se mostraram mais desmotivados, sendo predominantemente direcionados para os tipos controlados de motivação extrínseca e as meninas pela motivação autônoma (extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca). Esse resultado é interessante, mas deve ser investigado com maior profundidade, haja vista que há uma carência de estudos sistemáticos que possam apontar, com um grau de segurança, que há uma tendência ou um predomínio do tipo de motivação em razão do gênero do aluno. Assim sendo, seria ingênuo não mencionar que ainda não há explicação plausível para que a diferença entre os sexos tenha ocorrido.

No tocante ao tipo de rede de ensino, os resultados evidenciaram que os alunos da rede pública se revelaram mais autônomos. Esses alunos pontuaram mais tanto na motivação extrínseca por regulação identificada quanto na motivação intrínseca, em relação àqueles matriculados em instituições privadas. Esse dado talvez possa ser mais bem compreendido quando nos remetemos à realidade do ensino público brasileiro que oferece pouco suporte aos seus alunos, o que de certo modo, muitas vezes, ainda que de forma negativa, o direciona a um comportamento mais autônomo, pois o aluno sabe que não encontrará muita assistência por parte da rede pública. Esse fato é lamentável, mas poderia explicar os resultados aqui observados. Acrescente-se a isso professores que têm de dar conta de classes numerosas, dispensando pouco tempo aos seus alunos (não por vontade própria, muitas vezes). Já na instituição privada, os pais, muitas vezes, exigem da escola certo rigor na formação dos alunos, cobrando, por exemplo, bons desempenhos. Assim, é possível aventar que essas instituições acabam por reproduzir esse controle externo em seus alunos. Também é possível que o ambiente da escola pública potencialmente promova a motivação autônoma por meio de situações que levam os alunos a se sentirem competentes para aprender, autônomos nas diferentes tomadas de decisão e melhor incluídos. Evidente que essas hipóteses não devem ser consideradas definitivas, mas encaradas como questões a serem exploradas futuramente.

Portanto, há de se destacar a necessidade de que as instituições de ensino proporcionem aos alunos condições

para que os mesmos desenvolvam condições de satisfação das necessidades básicas, competência, vínculo e autonomia, conforme consideram Ryan e Deci (2000b). Desse modo, fomenta-se a hipótese de que é possível que esses alunos tenham maiores chances de apresentarem uma motivação autodeterminada. Outro aspecto a ser destacado é a questão de que a falta de motivação para o aprendizado pode depor de forma negativa para o desempenho escolar dos alunos (Accorsi et al., 2007; Boruchovitch & Bzuneck, 2004; Goya et al., 2008). Assim, ressalta-se a importância de ambientes institucionais reforçadores que permitam o exercício e a promoção do comportamento autônomo. Nessa direção, há de se pensar em formas de atuar preventivamente para que nossos estudantes sintam-se mais motivados para aprender, sobretudo, porque o aspecto motivacional se associa a um bom desempenho escolar e a uma melhor qualidade desse aprendizado.

## Conclusões

Um dos objetivos da pesquisa foi comparar os níveis de motivação de estudantes de diferentes séries do ensino fundamental. A literatura mundial e a observação informal do envolvimento dos estudantes indicam uma diminuição da motivação intrínseca na escola. Pesquisadores da área assinalam um eventual aumento da motivação extrínseca com o decorrer das séries do ensino fundamental. As descobertas deveriam ser mais bem investigadas, assim sendo, a presente pesquisa proporcionou o levantamento de novas questões que podem nortear estudos futuros na área.

Outro aspecto a ser avaliado é o fato de que os resultados obtidos com a aplicação da escala construída como medida de motivação para estudantes do ensino fundamental podem ser mais bem investigados, mediante aferição da validade semântica e validação por entrevista, pois é possível que alguns alunos não tenham compreendido muito bem os itens. Os dados contrariaram as expectativas mais gerais de que alunos de instituições públicas se saiam pior do que aqueles das privadas, há de se pensar na realização de estudos mais aprofundados que expliquem, em maiores detalhes, o que possa ter ocorrido. Esse, certamente, é um ponto que merece ser cuidadosamente explorado em pesquisas futuras.

Por outro, há de se ponderar que os resultados evidenciados são positivos, pois eles podem também ter aferido certo valor à medida utilizada, bem como, com eles, foi possível conhecer melhor a qualidade da motivação dos estudantes participantes do ensino fundamental. Evidente que os dados levantados precisam ser investigados com maior rigor. Acrescenta-se que o presente estudo, apesar de ter demonstrado algumas limitações, também prestou sua contribuição ao levantar essas indagações, buscando identificar possíveis relações entre a motivação e as variáveis como sexo, série e tipo de escola, pois ainda são poucos, em nosso meio, estudos acerca da motivação dessa natureza.

## Referências

- Accorsi, D. M. P., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*, 12(2), 291-300.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64(2), 287-309.
- Arcas, P. H. (2003). *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: O que dizem os alunos*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Boruchovitch, E. (2007). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (5a ed., pp. 40-59). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: Past, present, and future. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Series Ed.), & T. C. Urdan (Vol. Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 11. The role of context* (pp. 1-44). Greenwich, CT: JAI.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (3a ed., pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar alunos: Sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 11-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 51-67.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: Um motivo humano fundamental. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 177-200). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1992). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lepper, M. R., & Hoddell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 73-105). New York: Academic Press.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (1996, 10 de outubro). *Resolução 196/96*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Recuperado em 19 outubro 2005, de <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-58). Greenwich, CT: Information Age.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 16(1), 1-9.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 291-298.

Sueli Édi Rufini é Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

José Aloyseo Bzuneck é Professor Doutor da Universidade Estadual de Londrina.

Katya Luciane de Oliveira é Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina.

Recebido: 04/10/2010

1ª revisão: 27/04/2011

Aceite final: 07/10/2011