



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

JOSEANE DE SOUZA RAMOS

**A MOTIVAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: análise a partir da Escola Caic Diogo
de Braga, localizada em Vitória de Santo Antão/PE**

Recife

2018

JOSEANE DE SOUZA RAMOS

**A MOTIVAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: análise a partir da Escola Caic Diogo
de Braga, localizada em Vitória de Santo Antão/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do Título de Mestra em Geografia.

Área de Concentração: Regionalização e Análise Regional

Linha de Pesquisa: Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Américo de Lima Almeida

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Vater de Almeida

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

R175m Ramos, Joseane de Souza.

A motivação escolar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II : análise a partir da Escola Caic Diogo de Braga, localizada em Vitória de Santo Antão/PE / Joseane de Souza Ramos. – 2018.

63 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Américo de Lima Almeida.

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Vater de Almeida.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Motivação na educação. I. Almeida, Nilo Américo de Lima (Orientador). II. Almeida, Daniel Vater de (Coorientador). III. Título.

910 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-119)

JOSEANE DE SOUZA RAMOS

A motivação escolar no processo de ensino aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II: **análise a partir da Escola Caic Diogo de Braga, localizada em Vitória de Santo Antão/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Geografia.

Aprovada em: 10/07/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilo Américo de Lima Almeida (Orientador – Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Daniel Vater de Almeida (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tatiana Cristina Santos Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Rodrigo Dutra Gomes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O ensino-aprendizagem se apresenta com situações e obstáculos que se intensificaram ao longo da história educacional. A atualização da escola e das estratégias de aprendizagem não ocorreu concomitantemente com o seu contexto e com o mundo em si. E por vezes, não está em conformidade com os avanços tecnológicos e é desestimulante para o aluno. Diante disso, a motivação é, sem dúvida, um dos aspectos que definem o direcionamento da aprendizagem e também é um dos maiores desafios a ser estudados. Tendo em vista o problema recorrente no ensino-aprendizagem de Geografia, nessa pesquisa estamos analisando as orientações motivacionais dos alunos do Ensino Fundamental II numa escola pública em Vitória de Santo Antão – PE, a partir da identificação do tipo de motivação, e relação com as variáveis e estilo motivacional utilizada pelo professor. Totalizaram 201 participantes, os dados foram obtidos por meio do questionário de autorrelato em escala tipo *Likert*, entrevista semiestruturada e observações, analisados sob a ótica da Teoria da Autodeterminação. Entre os resultados alcançados, verifica-se a percepção do professor em relação aos seus alunos e as atribuições dos problemas de motivação, que ele assegura ser social e estrutural, o que de fato é, e a estatística descritiva obtida a partir do questionário que permitiu visualizar que os alunos apresentam níveis de autonomia e de motivação intrínseca relevantes e superior a motivação extrínseca. Dessa forma, a pesquisa traz importantes contribuições, com implicações diretas do ensino-aprendizagem voltadas a motivação para aprender.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da Autodeterminação. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The teaching- learning presents with situations and obstacles that have intensified throughout the educational history. The update of the school and the learning strategies did not occur concurrently with your context and with the world itself. And sometimes it is not in accordance with the technological advances and it is discouraging for the student. Therefore, motivation is undoubtedly one of the aspects that define the guidance of learning and also one of the greatest challenges to be studied. Considering the recurrent problem in the teaching-learning of Geography, in this research we are analyzing the motivational orientations of Middle School students in a public school in Vitória de Santo Antão-PE, from the identification of the type of motivation, and relation with the variables and the motivational style used by the teacher. In total of 201 participants, the data was obtained through the self-report questionnaire in Likert scale, semi-structured interview and observations, analyzed from the perspective of the Self-Determination Theory. Among the results achieved it is verified the teacher's perception of his students and the attributions of the motivation problems, which he assures to be social and structural, which in fact it is, and the descriptive statistics obtained from the questionnaire that showed that students present levels of autonomy and relevant intrinsic motivation and superior to extrinsic motivation. Therefore, the research brings important contributions with direct teaching-learning implications for motivation to learn.

Keywords: Motivation. Self-determination Theory. Teaching Geography.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	11
2.1	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	16
2.1.1	Motivação intrínseca e Motivação extrínseca	21
2.1.2	Contínuo da autodeterminação	24
2.2	VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS	25
2.3	ESTILO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR	29
3	ENSINO-APRENDIZAGEM.....	32
3.1	ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA	34
4	MÉTODO.....	39
4.1	DESCRIÇÃO DA AMOSTRA/PARTICIPANTES	39
4.2	INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	39
4.3	AValiação DA ORIENTAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	40
4.4	PROCEDIMENTOS	42
5	RESULTADO/DISCUSSÃO	44
5.1	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ENTREVISTA COM PROFESSOR	44
5.2	ANÁLISE DA ESCALA DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS	55
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	58
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO	60
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AUTORRELATO <i>LIKERT</i>	61

1 INTRODUÇÃO

A escola se mostra, no Século XXI, repleta de desafios e complexidades em todos os seus eixos. E implica, dessa forma, a uma reflexão sobre o modo como é concebida.

A escola enquanto instituição, professores e alunos fazem parte do processo educacional. E todos agem para que a aprendizagem se constitua, e cumpra sua principal função: a de formar indivíduos para a sociedade.

Os moldes como o ensino vêm sendo idealizado revela dificuldades que interferem no desempenho do ensino-aprendizagem, e conseqüentemente no envolvimento que os alunos dispõem as disciplinas, e em particular em Geografia.

O ensino é definido como processo que cria condições para aprendizagem. E a aprendizagem é entendida como uma transformação provocada pelo ensino. Nesse caso, a relação professor-aluno se constitui como mediador do ensino-aprendizagem. E nessas interfaces, encontra-se a motivação, que é o sentimento que leva o indivíduo a se envolver e concluir determinadas atividades. O ensino, a aprendizagem, a relação professor-aluno e a motivação têm rendido várias discussões no âmbito educacional.

A motivação se insere como fator determinante para a construção e efetivação da aprendizagem. Devido à característica, dado a motivação escolar, de impulsionar o desejo, a investigação e a busca por conhecimento. E dessa forma a motivação interfere no desempenho do ensino-aprendizagem. Sendo determinado de acordo com a personalidade, o contexto social e ambiental do indivíduo.

Boruchovicht (2008) constata que a motivação para aprendizagem é responsável pela iniciação e manutenção de um determinado comportamento, com a finalidade de atingir alguma meta, o que segundo ela, para que isso aconteça, o indivíduo necessita responder algumas questões, para si próprio, que são essenciais e se relaciona ao objetivo que pretende alcançar.

Nesse contexto, a Geografia, enquanto disciplina escolar, bem como outras ciências humanas, são percebidas como disciplinas estáticas e inertes que não mobilizam o (a) aluno (a), devido ao tradicionalismo empregado nas aulas e até mesmo a desvalorização social e curricular, corroborado com a pequena carga horária, destinado a essa disciplina.

Diante dessa questão, o presente trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: Quais são os perfis motivacionais que os alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal CAIC Diogo de Braga, apresentam para aprender Geografia? A partir disso, este

projeto pretende investigar as orientações e perfis motivacionais desses alunos para aprender Geografia. Isto é, examinar se os alunos dessa escola apresentam os perfis motivacionais voltados para motivação intrínseca ou extrínseca para a Geografia. E pretende também responder a questões secundárias, que surge diante da reflexão do problema da pesquisa: Como a relação professor-aluno influencia na motivação? Quais teorias que tratam da motivação na aprendizagem? Quais as formas de abordagem que o professor utiliza nos conteúdos de Geografia? E como os alunos reagem diante de determinadas formas de abordagens?

O ensino de Geografia assume um papel privilegiado dentre as disciplinas que compõe o currículo escolar. Pois dialoga diretamente com o contexto ambiental/geográfico do aluno e integra os fenômenos situados no espaço-tempo.

O processo de formação docente em geral, e na Geografia, em particular, não dá conta de preparar os futuros professores para o contexto escolar. As diferenças e distâncias curriculares entre o saber acadêmico e o saber ensinado são exemplos de que, na maioria das vezes, não há conformidade entre essas áreas. E para haver transposição didática entre o saber acadêmico e o saber ensinado na escola, é preciso que haja proximidade entre eles. Quando não é efetiva a transposição didática, o ensino se torna uma mera reprodução dos conteúdos presentes nos livros didáticos, e limita a ação docente e o desenvolvimento de práticas de ensino que contribua na construção do saber geográfico.

Esse fator contribui negativamente ao ensino da Geografia e também influencia diretamente na motivação para aprender dos alunos. A disciplina não se revela interessante e significativa se os alunos não conseguem associar ao seu contexto os conceitos geográficos, portanto a função da Geografia perde seu valor.

Associado a esse fato, que a escola não se manifesta atrativa aos alunos, diante das novidades que o mundo oferece, pois não é capaz de explicar as novas leituras da vida e do lugar. A vida além da escola se apresenta repleta de desafios, como são as ciências. E a escola se apresenta em dissonância com o mundo. É urgente teorizar a vida, e principalmente a vida dos alunos, para que ele possa compreender a espacialidades dos fenômenos geográficos e representá-los. (CASTROGIOVANNI, 2010)

Portanto, a importância desse trabalho se reflete na atualidade da problemática e pela recorrência do problema que impede a efetivação da aprendizagem, tornando-se uma tendência que se agrava a cada dia. Diversos estudos que se articulam a temática da pesquisa serão usados. (BORUCHOVITCH et al., 2013; BROPHY, 2010; CALLAI, 2005, 2010;

CASTELLAR, 2010; CAVALCANTI, 2002, 2007; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; PERRENOUD, 2000; PINTRICH, 2003; RYAN; DECI, 2000a) para embasar o objeto de estudo no que diz respeito ao ensino de geografia, na relação professor-aluno, motivação e aprendizagem.

E o objetivo geral da pesquisa é analisar o perfil motivacional dos alunos do Ensino Fundamental II em aprender Geografia escolar. E como a forma de condução da disciplina pelo professor define a motivação dos alunos.

Para a concretização desse objetivo foi definido os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o tipo de motivação e/ou a orientação motivacional que os alunos apresentam;
- Descrever os estímulos/incentivos a partir das variáveis motivacionais e do estilo motivacional do professor e da relação com aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- Expor as principais formas de abordagens dos conteúdos de Geografia e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos questionamentos levantados, a pesquisa foi estruturada com a finalidade de atendê-los, portanto no primeiro capítulo é destinado a trazer as concepções e definições gerais da motivação. Observando as teorias e estudos pertinentes e que viabilizem a compreensão do tema. Assim como aborda as perspectivas teóricas e metodológicas da motivação para aprender, e abre espaço para explanação da -perspectiva que embasará a pesquisa: a Teoria da Autodeterminação. E para sua compreensão holística, serão esclarecidas as duas faces dessa teoria, a motivação intrínseca e motivação extrínseca. Pois a Teoria da Autodeterminação propõe um contínuo sequencial com características da motivação extrínseca que resultam na motivação intrínseca. E convém atribuir a esse processo variáveis que alteram e/ou encaminham a motivação extrínseca e intrínseca, concedendo às pessoas, características de seres que se moldam ao contexto social e ambiental.

O segundo capítulo trata do ensino de Geografia, e para sua compreensão serão abordados os aspectos e nuances do ensino-aprendizagem como um todo, apresentando suas definições e evoluções no decorrer do tempo, deixando clara a relação entre ensino e aprendizagem e as formas de concebê-la. E a partir da compreensão do ensino-aprendizagem dissociado da Geografia, é enfim, colocado na discussão o ensino-aprendizagem de Geografia com a função

de trazer os aspectos relacionados à formação docente e função da Geografia Escolar distinta da Geografia praticada nas Universidades.

No que concerne os procedimentos metodológicos, a pesquisa centrou-se em revisão bibliográfica, observação, entrevistas e questionários, que permitiu a análise do perfil dos participantes para avaliar orientação da motivação que os alunos possuem em aprender Geografia. Atrelado a isso, também verificou-se o estilo de ensino do professor responsável. Pois, partiu-se da premissa que não se pode pesquisar a aprendizagem e motivação do aluno sem dar atenção ao professor. Enfim, nesse capítulo apresentou toda a trajetória metodológica e os caminhos percorridos que conduziram ao resultado, e o recorte espacial da pesquisa que se limitou a uma determinada escola no referido município.

Adiante, foi desenvolvidas análises e problematizações a respeito dos resultados obtidos, e para isso foi agrupado em duas interfaces que permeia a pesquisa, e objetivo principal que é a motivação intrínseca e motivação extrínseca dos alunos a partir das percepções dos sujeitos evidenciados no questionário aplicado.

2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O contexto contemporâneo do processo de ensino-aprendizagem está vinculado a inúmeros desafios e problemáticas. E surge um fator determinante e crucial que interfere diretamente nos resultados que o ensino propõe: a motivação para aprender.

O termo *Motivação* etimologicamente vem do latim *movere*, que é considerado como aquilo que move para a realização de determinada ação, motivo. (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004)

A motivação humana nas últimas décadas vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas e empíricas, com a função de responder aos questionamentos e dúvidas sobre o comportamento humano. Tem relevância, justamente por essa característica essencial que se concentra no âmago das atividades que o ser humano pretende realizar. As teorias sobre motivação são desenvolvidas com a finalidade de compreender o que move o ser humano para a realização de atividades. (PINTRICH, 2003).

Pintrich (2003) considera que a motivação deve ser abordada enquanto ciência e que se deve aderir o termo Ciência Motivacional ao se referir aos seus estudos e pesquisas. Com o dever de estudar os problemas do comportamento humano. E para a compreensão desses fenômenos inclusos nas áreas da cognição e da motivação propriamente dita, faz-se necessário recorrer aos recursos que outras disciplinas e ciências oferecem, pois a ciência motivacional por si só não dá conta de responder todas as questões, e não alcança a compreensão mais ampla da mesma.

Segundo vários pesquisadores (BROPHY, 2010; GAGNÉ, 1974; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; MORAES; VARELA, 2007; PINTRICH, 2003; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000a; SIQUEIRA; WECHSLER, 2009) a motivação é concebida como um processo psicológico em que interatuam as características de personalidade, contextos ambientais, e sociais. E determina a realização de tarefas e ações. Está presente desde os primeiros momentos de vida, é o sentimento de querer ser capaz de fazer alguma coisa. Um estudo situado no campo da psicologia, mas de amplo interesse da educação.

A definição de motivação atual e a que se enquadra na abordagem que a presente pesquisa adota é de Bzuneck (2004, p.9), no qual ele revela que

A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo [...].

Diante dessas considerações, pode-se compreender que a motivação é o que leva o indivíduo a ter uma determinada atitude ou comportamento de acordo com sua personalidade, contexto social e ambiental no qual está inserido.

Apesar do seu campo de pesquisa fazer parte da psicologia, a motivação, também se tornou objeto de estudo da educação. Esse interesse é justificado pelo fato da motivação afetar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, implicando em estudos direcionados principalmente nos fatores e em como ela atua nos alunos. Em face, justamente, da variação de intensidade que se revela entre os indivíduos, pois, os processos constituintes da motivação humana são singular a si próprio. Portanto, a motivação varia em intensidade entre os indivíduos, e nestes a motivação varia de intensidade também entre as disciplinas do currículo escolar.

De acordo com Lourenço e Paiva (2010) deve-se se considerar o contexto para o estudo e compreensão da motivação na aprendizagem, e todas as variáveis que envolvem o ensino. Não assumindo o papel de condição pré-imposta na aprendizagem, mas como integrante no processo, de modo que a motivação interfere na aprendizagem e no desempenho escolar e a aprendizagem interfere e define o perfil motivacional.

Boruchovitch (2008) faz várias reflexões a respeito da temática motivação para aprender, e constata que é responsável pela iniciação e manutenção de um determinado comportamento, com a finalidade de atingir alguma meta, para que isso aconteça o indivíduo necessita responder algumas questões, para si próprio, que são essenciais:

a)“Por que realizar essa tarefa?” (tipo de motivação, orientações motivacionais e estabelecimento de metas); b)“Como eu me sinto ao ter que realizar essa tarefa?”(componente afetivo); c)“Será que eu consigo realizar essa tarefa com sucesso?”(auto-eficácia); d)“Por que será que eu tive sucesso ou fracassei?” (atribuições de causalidade).(BORUCHOVICHT, 2008, p. 31)

Assim como Zambon e Rose (2012) entendem a motivação como um processo complexo que direciona o comportamento para o alcance de alguma meta. E para entender a motivação acadêmica (como os autores denominam), precisam estar atentas as múltiplas facetas que a sala de aula apresenta como as crenças e vontades que os alunos trazem e suas metas cognitivas.

De acordo com Brophy (2010) a motivação dos alunos está enraizada nas experiências individuais, especialmente nas relacionadas à vontade de participar de atividades escolares e

suas razões para realizá-las. A tendência é o aluno considerar as atividades significativas e tentar obter os benefícios desenvolvidos por elas, principalmente quando conduzidos a essa experiência pelo professor, ciente dessa função.

Dessa forma, o ensino de Geografia, que tem como objeto principal a sociedade e sua construção espacial. Baseia-se nas experiências e ações que cada indivíduo vivencia em seu processo de construção social no espaço geográfico. Portanto, esse movimento de aproximação da disciplina com o contexto social do aluno, que a motivação exige já está integrado às características da constituição da ciência enquanto disciplina escolar.

A característica social da Geografia funciona como meio facilitador motivacional por meio do professor que favorece esse aspecto, pois a forma de condução da disciplina traçará o caminho da aprendizagem do aluno, para que ele entenda os conteúdos e desenvolva as habilidades que a geografia oferece, pois segundo Brophy (2010) a motivação para aprender é uma resposta cognitiva que envolve as tentativas de fazer sentido à atividade.

Para chegar ao conceito mais preciso de motivação para aprender, alguns caminhos foram percorridos. Nesse percurso algumas teorias foram desenvolvidas e contribuíram para embasar e refinar as teorias mais aceitas e usadas em pesquisas e estudos. As conclusões direcionadas a compreensão da motivação chegaram a *Teoria das Necessidades*, que foram fundamentadas pelos pressupostos de Pintrich e Brophy principalmente, que explica o comportamento como resposta as necessidades sentidas. Podendo ser inatas e universais (fome e sede, por exemplo) ou aprendidas através da experiência e desenvolvidas a diferentes graus, em diferentes culturas e indivíduos. A satisfação das necessidades obedece a uma hierarquia, ou seja, seguem uma ordem de prioridade fisiológica e psicológica do corpo humano. (BROPHY, 2010; PINTRICH, 2003).

A *Teoria de Metas* relaciona-se com a capacidade do ser humano em realizar suas ações e atividades através de metas e/ou objetivos, pois a maior parte da atividade humana é intencional. Seja qual for o alvo, a existência de um objetivo indica o comprometimento em alcançar alguma meta, e o progresso em fazê-lo pode ser avaliado e fornecer respostas para que o indivíduo realize ajustes ou redefina a estratégia para alcançar a meta. (BROPHY, 2010).

Não existe uma teoria única que embasa e/ou define a motivação para aprender, mas várias perspectivas que procuram teorizar esse campo do conhecimento sobre comportamento humano (BORUCHOVITCH, 2008). Dentre elas, encontra-se a Teoria da Autodeterminação (TA). Essa teoria é apontada como uma perspectiva importante na compreensão do

envolvimento, persistência, desempenho dos estudantes no contexto escolar. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

A Teoria da Autodeterminação (TA) é um modelo que integra as necessidades e estruturas sócio-cognitivas. E aborda os conceitos de motivação extrínseca (motivos externos) e motivação intrínseca (motivos internos) que será trabalhada com mais detalhe posteriormente. E especifica também que para o alcance da motivação intrínseca (perfil motivacional ideal para a realização das atividades, pois se relaciona com o prazer e alegria) é preciso satisfazer três necessidades psicológicas inatas: competência, autonomia e pertencimento/vínculo. A necessidade de competência refere-se ao desejo de dominar e ser competente nas interações com o meio ambiente. A necessidade de autonomia reflete o desejo de estar no controle, de sentir autônomo ou autodeterminado em termos do próprio comportamento. A necessidade de pertencimento/vínculo reflete o desejo de pertencer ou estar ligado a um grupo social. Essas necessidades são consideradas inatas para todos os seres humanos em todas as culturas, e aplicam-se em todas as situações. A TA é teoria da autonomia e pressupõe que todos os indivíduos apresentam as mesmas necessidades básicas. (BROPHY, 2010; PINTRICH, 2003).

Lens, Matos, E Vansteenkiste (2008, p. 19) faz a distinção entre duas questões motivacionais: o porquê *versus* o para quê. “Qual é o objetivo de sua atividade e por que você quer realizar esse objetivo?; quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?”. Se o professor deixar claro os objetivos e a importância diante do estudo dos continentes em Geografia, por exemplo, o aluno compreenderá a relevância para sua aprendizagem e vivência em sociedade, e desenvolverá as habilidades e competências a partir de uma visão de mundo holística. Pois ao responder essas questões para si, compreenderá o significado e o motivo central na realização da atividade, assim como perceberá a sua utilidade e se vale a pena seguir com tal esforço, ou seja, se os objetivos respondem as questões intrínsecas ou extrínsecas.

Duas categorias da motivação, inclusas na TA, estão explícitas: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Guimarães e Boruchovitch (2004) revela que o núcleo da TA é autonomia do indivíduo, importante para o contexto escolar que visa desenvolver autonomia dos alunos. Isto é, baseada na concepção do ser humano enquanto ser ativo dirigido para o crescimento e para o desenvolvimento e integração com as estruturas sociais.

Segundo Appel-Silva, Wendt, Argimon (2011) a TA explica os comportamentos e habilidades que tornam a pessoa *agente causal* em relação ao seu futuro, e para um comportamento ser considerado autodeterminado necessita de premissas básicas que parte da

autonomia do indivíduo, ao uso de estratégias para alcançar os objetivos, solucionar os problemas e tomadas de decisões, controle percebido em domínios cognitivos, da personalidade motivacionais e por fim, a autorrealização.

Segundo Bzuneck e Guimarães(2010) a motivação humana é tradicionalmente dividida entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Ambas encontram-se abordadas na TA, numa relação dicotômica, ao qual corresponde a determinados comportamentos humanos.

O ponto principal da motivação escolar na aprendizagem está em conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca na criança, além de colocar em pauta questões como o relacionamento familiar, relação professor-aluno, o currículo das disciplinas, e prática pedagógica (MORAES; VARELA, 2007). Características que são comuns no desenvolvimento de todas as disciplinas escolares.

Na perspectiva da TA, o indivíduo se desenvolve gradual e naturalmente sua autonomia e a motivação intrínseca. A partir da resposta a reguladores externos e/ou internos. Esses fatores reguladores são a razão/motivo de realizar determinada ação. Dessa forma, permite identificar os diferentes tipos de motivação (intrínseca e extrínseca) e as consequências para aprendizagem, pois cada indivíduo apresenta uma intensidade diferente.

Em aulas que se fundamentam em satisfazer as necessidades de autonomia, competência e pertencimento/vínculo, é provável que os alunos apresentem motivação intrínseca. Onde falta o apoio na satisfação dessas necessidades, os alunos se sentirão controlados em vez de autodeterminados, então sua motivação será extrínseca, principalmente, e não intrínseca. (BROPHY, 2010)

Dentro do âmbito escolar, inúmeros fatores impedem que os alunos apresentem motivação intrínseca para aprendizagem, dentre eles a frequência escolar obrigatória. Os conteúdos curriculares e as atividades refletem o que a sociedade acredita que os alunos precisam aprender, e não o que os alunos escolheriam se tivessem a oportunidade. As escolas são estabelecidas para o próprio benefício dos estudantes, mas, do seu ponto de vista, o tempo na sala de aula é dedicado a atender as demandas impostas externamente. A grande quantidade de alunos nas salas de aula dificulta que o professor atenda as necessidades individuais, forçando a homogeneizar os procedimentos didáticos e avaliativos. Salas de aula, da forma como são planejadas e postas na sua maioria, são representações sociais que muitas vezes reproduzem a decepção pessoal e constrangimento público. Em conjunto, esses fatores contribuem que os alunos focalizem nas preocupações sobre o atendimento das exigências

escolares e não nos benefícios pessoais que as experiências de aprendizagem produzem. (BROPHY, 2010).

Convém retomar ao ponto da impossibilidade de escolha dos conteúdos programáticos e das disciplinas, que são impostas aos alunos de acordo com as demandas sociais, da mesma forma que é estipulado ao docente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Estaduais. Neles contemplam diversos aspectos pertinentes ao ensino das mais diversas disciplinas, porém, é uma discussão generalizada, apesar de dar margem para a flexibilização, de modo que atenda as peculiaridades de cada localidade. O seu discurso é baseado na integração das disciplinas com a vivência do aluno. (BRASIL, 1998)

No que tange aos aspectos do ensino de Geografia mais específicos de cada localidade, há os Parâmetros para a Educação Básica de cada Estado, no caso da pesquisa, o estado de Pernambuco, este assume a responsabilidade de construir um caminho para a aprendizagem diferente do ensino tradicional, em que sua abordagem considera os espaços próximos primeiro, de modo que prepare para uma visão macro do espaço. Distanciando da negação do aluno como sujeito do conhecimento geográfico. (EDUCAÇÃO, 2012)

Embora o material didático seja homogeneizado em escala nacional e não destaca as especificidades regionais e locais da realidade escolar. Não se pode negar o fato que o livro didático ainda é tido como principal fonte de informação que pode ser utilizado nas aulas, principalmente diante dos baixos recursos tecnológicos que apoiem a didática docente. Esse caráter nem sempre é considerado um problema para aprendizagem, o mais importante é a forma como o professor apresenta o conteúdo ao aluno, e conduz o ensino, as tecnologias são acessórios que auxiliam e promovem um certo dinamismo durante as aulas, mas quem orienta o discente para a motivação é o professor.

2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Os assuntos e temas que envolvem a motivação para aprender estão inclusa na Teoria da Autodeterminação (TA) que foi apresentada por Edward Deci e Richard Ryan, e a partir deles surgiram várias pesquisas relacionadas à motivação na educação. Deci e Ryan consideram que a compreensão do comportamento é dirigida por metas e o desenvolvimento psicológico e o bem-estar em geral é controlado pela satisfação das necessidades básicas (autonomia, competência, pertencimento/vínculo).

A motivação é tida como uma construção ímpar, onde atuam diferentes fatores, com experiências, e consequências diversas que suscitam ação nas pessoas. Que podem ser

motivadas porque encontrou valor e significado na atividade, ou porque foi pressionada. Elas podem ser incitadas por um interesse permanente ou por indução a prática. O comportamento pode ser fruto de um sentimento de compromisso pessoal, ou por medo. Os casos de contradição entre ter motivação interna *versus* ser externamente pressionado são com certeza comum a todos. Pertence a todas as culturas a questão de saber se os comportamentos das pessoas são motivados a partir de seus interesses, ou por razões externas ao *self* (sentido do eu), é uma dimensão básica onde as pessoas dão sentido ao seu comportamento e ao dos outros. (RYAN; DECI, 2000a).

Deci e Ryan elaboraram a TA para incluir a análise da evolução da motivação extrínseca. Esta análise, por sua vez, diferencia os subtipos da motivação extrínseca e explica como as ações extrinsecamente motivadas podem se tornar autodeterminadas através do processo de internalização e integração do desenvolvimento. A internalização refere-se à transformação de um regulamento ou um valor externamente determinado em um internamente regulado. A integração é o processo através do qual as regulações e valores internalizados se integram no ser. (BROPHY, 2010).

A TA é uma abordagem da motivação e da personalidade humana que utiliza métodos empíricos tradicionais, destacando em suas teorias os recursos internos evoluídos dos seres humanos para o desenvolvimento da personalidade e a autorregulação do comportamento. Assim, seu núcleo é a investigação das tendências de crescimento inerentes às pessoas, e necessidades psicológicas inatas que são a base da sua automotivação e integração da personalidade, bem como para as condições que promovem esses processos positivos. De forma indutiva, usando o método empírico, identificaram-se as três necessidades básicas supracitadas, que são essenciais ao crescimento e a integração, bem como para o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal. (RYAN; DECI, 2000a)

De acordo com Ryan e Deci (2000a), ao considerar as forças percebidas que movem uma pessoa a agir, a TA tem sido capaz de identificar vários tipos distintos de motivação, cada um dos quais tem consequências específicas para aprendizagem, desempenho, experiência pessoal e bem-estar. Além disso, articula um conjunto de princípios sobre como cada tipo de motivação é desenvolvido, a TA reconhece imediatamente um impulso positivo para a natureza humana e fornece um relato de passividade, alienação e psicopatologia.

A satisfação das três necessidades básicas fornecem condições necessárias para que as pessoas se envolvam em atividades autodeterminadas e se tornem autônomas. Elas são integradas e interdependentes, de modo que o desenvolvimento de uma fortalece a outra. A necessidade de *autonomia* é definida como as ações e decisões tomadas de acordo com os

valores pessoais. A necessidade de *competência* se relaciona com a adaptação ao ambiente, aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. A necessidade de *pertencimento* ou de *vínculo* centra-se na procura por relações sociais, com pessoas, grupos ou comunidades, buscando amar e ser amado. (SILVA, WENDT & ARGIMON, 2010). Cujas necessidades são intrínsecas ao ser humano, mas para o seu desenvolvimento se faz necessário um contexto sociocultural propício.

A partir de estudos empíricos foram elaboradas quatro subteorias, para melhor compreender a motivação e propor possibilidades de intervenção no contexto escolar. São elas: *a teoria das necessidades básicas, teoria da avaliação cognitiva, a teoria das orientações da causalidade e teoria da integração organísmica.*

A *teoria das necessidades básicas* se refere justamente as necessidades psicológicas básicas que já foram mencionadas: autonomia, competência e pertencimento ou vínculo, que contribuem ao desenvolvimento de atitudes motivacionais autodeterminadas.

A autonomia segundo Bzuneck, Guimarães e Boruchovitch (2010), está associada à vontade do indivíduo a ter determinada experiência. Existe uma intencionalidade no comportamento humano, um objetivo inserido na ação. E as ações humanas ocorrem por regulação controlada ou autônoma, ou seja, agem por vontade própria ou por intenção externa, controlada. (BZUNECK & GUIMARÃES, 2010). Quando o indivíduo age autonomamente é chamado de autodeterminado, e essa experiência de autonomia é denominada de autodeterminação.

Definindo a competência dentro dessa subteoria das necessidades básicas, é o impulso que leva as pessoas a buscarem desafios e sentirem capazes de realizar tarefas. No contexto escolar é preciso propor desafios de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos, nem fáceis, nem difíceis, mas desafiadoras. Isso permite que os alunos usem seus conhecimentos prévios e experiência, e os envolve em tarefas em que se sentem confiantes e competentes. (ALMEIDA, 2012).

A necessidade de pertencimento se relaciona com a predisposição do ser humano em estabelecer vínculos sociais, a pertencer a grupo de pessoas e se sentirem parte de um contexto. No ambiente escolar, pode ser desenvolvida com recursos simples, como dar atenção, estar disponível e ser respeitoso com os outros, partindo do professor com o aluno e do aluno com os demais. Com isso poderá vivenciar um ambiente estável e seguro, colaborando para a motivação intrínseca. (ALMEIDA, 2012).

O objetivo das necessidades básicas é integrar o indivíduo ao ambiente, de acordo com as características socioculturais. Contribuindo para que o indivíduo intervenha e saiba lidar

com as múltiplas facetas do contexto ambiental e social ao qual faz parte. (SILVA, WENDT & ARGIMON, 2010).

A segunda subteoria é a *teoria da avaliação cognitiva*, que integra a teoria da Autodeterminação e se trata de um complemento à teoria das necessidades básicas, encarregada de explicar a origem do envolvimento numa atividade, e como os fatores externos como a recompensa, elogios atuam e afetam a motivação intrínseca no contexto escolar. (ALMEIDA, 2012).

O princípio dessa teoria foi criado para compreender que um comportamento que é naturalmente gratificante, quando recompensado extrinsecamente, o grau de envolvimento sofre redução. Esse fenômeno ocorre pelo fato de que a recompensa externa representa controle e prejudica a sensação de autonomia do aluno. (RYAN; DECI, 2000a)

Enfim, essa subteoria estuda como as condições socioculturais podem aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos alunos, complementando a subteoria das necessidades básicas.

Teoria das orientações de causalidade, a terceira subteoria que compõe a TA a ser apresentada e se trata de estudar as orientações pessoais e a personalidade para o controle ou autonomia. Os indivíduos que são orientados para a autonomia e para motivação intrínseca, têm satisfeitas suas necessidades básicas (autonomia, competência e pertencimento/vínculo). Essa subteoria permite concluir que a história de vida e contexto ambiental e social ao qual o indivíduo se desenvolveu e faz parte contribui para o comportamento autodeterminado ou externamente controlado. Alguns alunos naturalmente apresentam atitudes independentes e outros necessitam da orientação do professor com frequência para realizar as atividades. Dessa forma, os alunos com orientação de causalidade autônoma regulam a si próprios e tornam-se independentes, à medida que os alunos que apresentam orientação de causalidade externamente são controlados. (ALMEIDA, 2012).

As subteorias apresentadas reforçam o papel e a importância da satisfação das necessidades básicas no desenvolvimento do aluno autônomo e autodeterminado.

A *teoria da integração organísmica* é a quarta subteoria e compreende o processo de internalização no que diz respeito a motivação extrínseca. Ou seja, é o processo pelo qual os regulamentos externos torna-se internos através da aprendizagem. (SILVA, WENDT & ARGIMON, 2010).

E para isso foi proposta um contínuo que corresponde ao processo em que reguladores externos tornam a pessoa intrinsecamente motivada. Portanto, é um contínuo das possibilidades da motivação humana, partindo da falta de motivação ou amotivação, passando

pelos níveis de motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca. A diferenciação dessas modalidades se dá pelo processo de internalização, através da introjeção e integração de reguladores externos. (SILVA, WENDT & ARGIMON, 2010).

Após o nível caracterizado de desmotivação, o que seria a ausência de intenção e motivação, os seguintes níveis estão contemplados os tipos de motivação extrínseca, que são: *regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada*.

Regulação externa ocorre quando as ações são reguladas por recompensas externas, pressões ou restrições. Os alunos são regulados externamente quando participam de lições ou trabalham em tarefas exclusivamente porque serão recompensados se o fizerem e punidos se não o fizerem. *Regulação introjetada* ocorre por controles internos, a disposição para ação são internalizadas na medida em que se aprende a produzir o comportamento esperado e já não precisa de incentivos externos para fazê-lo. No entanto, é uma resposta a uma pressão sentida que ainda é externa. A regulação introjetada é vista em alunos que realizam as atividades e fazem as lições principalmente porque não querem ter notas ruins ou decepcionar alguém, os pais, por exemplo; *regulação identificada* é onde começa a perceber algo próximo a autodeterminação. E ocorre quando a regulação é adotada pelo “eu” como pessoalmente importante. Sendo vista em alunos que participam das aulas, tarefas e atividades porque as considera importante para o futuro, como ingressar numa faculdade ou em determinada profissão; *regulação integrada* é a forma mais autodeterminada da motivação extrínseca. É caracterizado pelo comportamento assumido pela escolha pessoal, autônoma. Portanto, a regulação integrada tem potencial proximidade à motivação autônoma, intrínseca, e finalmente, a motivação intrínseca como o nível mais autodeterminado. (BROPHY, 2010; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

O termo “internalização” na TA é considerado como um processo pessoal de assimilação de valores e regulações externas. E revela que mesmo um indivíduo motivado extrinsecamente pode interiorizar de tal forma os reguladores e fatores externos, que serão atribuídos significados. Com isso, o indivíduo reconhecerá a importância e o valor da atividade, mesmo que a partir de fatores externos. Dessa forma, quanto mais a pessoa internalizar um controle externo, mais acentuado será o grau de motivação autônoma. (ALMEIDA, 2012).

2.1.1 Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

A motivação dificilmente é tida como fenómeno isolado, as pessoas não só apresentam níveis diferentes, como também apresentam orientações diferentes, que dizem respeito aos objetivos entranhados nas ações. (RYAN; DECI, 2000b). Nesse sentido, é subdividida em Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca, com definições cuja relação se revela aparentemente contrastante. Assim como, é elemento essencial na aprendizagem escolar, no entanto, algumas práticas de pais e professores podem incentivar ou prejudicar a motivação intrínseca.

De acordo com Ryan e Deci (2000b) a teoria da motivação intrínseca surgiu em confronto com as teorias comportamentais que dominavam a Psicologia Empírica nas décadas de 1940 e 1960. Durante esses anos as teorias sobre comportamento atrelado a motivação evidenciava a relação estímulo/recompensa, para obter o comportamento desejado, ou a execução de tarefas e atividades, com a premissa de que todos os comportamentos são motivados por movimentos fisiológicos. Com os pressupostos da motivação intrínseca o comportamento é motivado em direção da satisfação de necessidades psicológicas inatas (competência, autonomia e vínculo/pertencimento).

A motivação intrínseca refere-se à execução de uma atividade apenas pelo prazer que pode causar, não cedendo e influenciando a pressões externas e recompensa, mas a satisfação pessoal de realizá-la, pois é movida pelo desafio envolvido, ao invés dos impulsos, ou pressões externas. (PANSERA; VALENTINI, 2016; RYAN; DECI, 2000b). O que regula a ação está inerente à atividade, é um elo direto entre a ação e o quem vai realizá-la.

Um clássico exemplo da variação e intensidade da motivação é um aluno que pode ser motivado para fazer o dever de casa por curiosidade e interesse, ou, porque ele quer obter a aprovação de um professor ou dos pais. Ou um aluno pode ser motivado a aprender novas competências que o proporcionará condições de obter boas notas e os privilégios que ela oferece. Nesses exemplos, a quantidade de motivação não varia necessariamente, mas varia a natureza e o foco da motivação que está sendo evidenciado. (RYAN; DECI, 2000b).

O caráter mediador da aprendizagem assumida pela motivação intrínseca como intermédio que depende do envolvimento, e do interesse que provoca no aluno em relação à tarefa, e aos mecanismos e estratégias que ele usará para realizá-la. Pressupondo o desenvolvimento da autonomia para executar as atividades sejam elas acadêmicas ou não. E

garantir a autonomia exige a criação de um ambiente que seja desafiador, e que dê suporte às necessidades de relacionamento e competência.

A partir disso, depreende-se que esses elementos se relacionam com o interesse do aluno e sua associação indiscutível com aprendizagem. O interesse é importante no processamento do conhecimento, definindo a intensidade de empenho que o indivíduo aplicará na atividade, e assume o caráter de orientador da motivação, tendo em vista seu poder impulsionador nas realizações da tarefa, pois é entendida a importância e as vantagens que a realização irá proporcionar. Schiefele (1991) em seus estudos sobre a influência do interesse na aprendizagem e na motivação intrínseca deixa claro que ainda faltam alguns aspectos imprescindíveis sobre o interesse na motivação. E para maior compreensão, o autor subdivide interesse em individual e situacional. O interesse individual é identificado pela preferência duradoura em determinados aspectos, áreas temáticas e atividades; o situacional é reconhecido pelo estado emocional provocado por estímulos de determinadas situações.

A motivação intrínseca está inerentemente presente no ser humano, mas não anula o fato de que necessita de contextos apropriados que permitam o desenvolvimento da autonomia. De certa forma, apesar de ela estar nos seres humanos de maneira inata, ela também existe na relação do indivíduo com a atividade. A contextualização da motivação intrínseca pressupõe que há condições que a encorajam e apoiam, assim como as que prejudicam e diminuem. (RYAN; DECI, 2000b).

A TA é enquadrada em termos de fatores sociais e ambientais que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca. Refletindo a ideia de que uma tendência natural organizacional é incentivada quando os indivíduos estão em condições que conduzem a sua manifestação. (RYAN; DECI, 2000b).

Sob a ótica da TA, percebe-se que a motivação intrínseca e extrínseca pode coexistir, e tal fenômeno é considerado bastante comum em contexto escolar. Mais quando motivados intrinsecamente, as pessoas simplesmente realizam as atividades, e/ou ter experiências espontâneas de interesse, prazer, satisfação que acompanham o comportamento. O objetivo é a própria atividade. Os comportamentos que são extrinsecamente motivados não ocorrem espontaneamente, sua ocorrência depende de alguma instrumentalidade, e do interesse separado do eu. (DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996).

Embora a motivação intrínseca seja importante no desenvolvimento humano, ela não é o único mecanismo que encoraja o comportamento dos indivíduos. Mesmo com sua presença desde os primeiros momentos de vida, no decorrer do crescimento os comportamentos intrinsecamente motivados reduzem, especialmente após a primeira infância, onde a restrição

da liberdade, provocada pelas regras sociais, responsabilidade por tarefas e demandas sociais como um todo, levam a ações não intrinsecamente interessantes. Na escola também se evidencia uma diminuição da motivação intrínseca com avanço das séries, tendo em vista que a novidade e os desafios também se reduzem ou permanecem o mesmo que antes e não acarreta sentimentos intrínsecos. (RYAN; DECI, 2000b).

Apesar de coexistirem, a motivação intrínseca e extrínseca, o aumento de uma num determinado comportamento está relacionado com diminuição da outra. Mas também o nível de autonomia relativa no indivíduo numa ação que *a priori* é extrinsecamente motivado pode levar a autonomia completa e o indivíduo será considerado autodeterminado.

Convém trazer para discussão a subteoria da avaliação cognitiva e da integração organísmica presentes na TA embora já tenham sido tratada. A primeira tem o objetivo de abordar os fatores que explicam a variabilidade da motivação intrínseca. Alguns estudos relativos revelam que as ameaças, prazos, avaliações pressionadas, metas impostas diminuem a motivação intrínseca, pois conduzem a um *locus* de causalidade (localização da causa interno ou externo) externo. Em contrapartida, a possibilidade de escolha, reconhecimento, sentimento de autonomia, contribuem para o aperfeiçoamento da motivação intrínseca. (RYAN; DECI, 2000a, 2000b)

Há diversas posturas e abordagens de ensino que professor pode adotar, e algumas relacionadas à sua personalidade e experiência enquanto docente e discente, e justamente essas que definem um professor controlador ou autônomo. Muitas atividades educativas que são determinadas nas escolas, não foram pensadas para ser intrinsecamente interessantes. Uma questão central diz respeito a como motivar os alunos a valorizar essas atividades, e sem pressão para realizá-las por conta própria. O resultado, presumivelmente, é mais positivo quando professor assume uma postura de autonomia, e os alunos apresentam maior motivação intrínseca, curiosidade e desejo de desafio. Já os alunos ensinados com uma abordagem controladora não só perdem a iniciativa, mas não aprendem efetivamente, especialmente quando o aprendizado requer processamento conceitual e criativo. Do mesmo modo ocorre com a relação pai e filho, os pais que promovem autonomia em relação aos que controlam, tem filhos mais motivados intrinsecamente. (RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Para resumir, a estrutura da *Teoria da Avaliação Cognitiva* sugere que os ambientes sociais podem facilitar ou prevenir a motivação intrínseca, apoiando ou frustrando as necessidades psicológicas inatas das pessoas. Os laços fortes entre a motivação intrínseca e a satisfação das necessidades de autonomia e competência foram claramente demonstrados, e alguns trabalhos sugerem que a satisfação da necessidade de relacionamentos, também pode

ser importante para a motivação intrínseca. É fundamental lembrar, no entanto, que as pessoas serão intrinsecamente motivadas apenas para atividades que tenham interesse intrínseco para elas, sejam novidades e apresentem desafio. (RYAN; DECI, 2000a).

Sempre que uma pessoa, pais e professores, principalmente, tentam impor certo tipo de comportamento em filhos e alunos, a motivação pode variar. De acordo com a TA essa variação de motivações refletem diferentes graus, ao qual o valor e a regra do comportamento solicitado foram internalizados e integrados. A internalização é a “incorporação” de um valor ou regulamento, a integração é a transformação adicional dessa para sua própria regulação. (RYAN; DECI, 2000a).

Algumas perspectivas sobre a motivação considera o comportamento extrinsecamente motivado não autônomo. Em contrapartida a TA propõe que motivação extrínseca pode variar em sua autonomia relativa. Por exemplo, os alunos que fazem a lição de casa, porque compreenderam seu valor para a carreira/profissão escolhida, são extrinsecamente motivados, assim como aqueles que fazem o trabalho apenas porque foram submetidos ao controle dos pais. Ambos os exemplos envolvem instrumentalidades em vez de prazer do trabalho em si, mas o primeiro caso de motivação extrínseca é de ordem pessoal e envolve um sentimento de escolha, enquanto o último envolve o cumprimento de uma regulamentação externa. (RYAN; DECI, 2000a).

A “teoria da integração organísmica” tem função de detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou impedem a interiorização e a integração do regulamento para esses comportamentos. E resulta no contínuo da autodeterminação que será tratado a seguir. (RYAN; DECI, 2000a).

A TA especifica quatro tipos de motivação extrínseca que são o resultado do processo de internalização. A integração seria a internalização total dos reguladores externos. E ao longo do contínuo da TA é expresso o comportamento controlado para o relativamente autodeterminado/autônomo. O que gradativamente resulta na motivação intrínseca. (DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECI, 2000b).

2.1.2 Contínuo da Autodeterminação

O contínuo da TA foi proposta pelos pesquisadores Deci e Ryan, recorrentemente mencionado, e propõe processos de internalização e integração dos regulamentos externos, isto é um “caminho” que parte de características de motivação extrínseca e resulta com a motivação intrínseca, e mostra a autonomia, ou desenvolvimento no indivíduo.

A *regulação introjetada* é a forma de regulação relativamente controlada em que os comportamentos são realizados para evitar culpa ou ansiedade, ou para obter melhorias do ego, como o orgulho. Uma forma clássica de introjeção é o envolvimento com a personalidade, e que as pessoas estão motivadas para demonstrar capacidade. Esse tipo de regulação é a internalização parcial. É considerada interna para o indivíduo no sentido de que não exige reguladores separados do ser, externos, porém ainda não se tornou parte do eu do indivíduo. É uma forma de motivação interna que é relativamente controlada onde o lócus de causalidade é externo, o regulamento está dentro da pessoa, mas externo ao eu. (BROPHY, 2010; DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECI, 2000b)

A *regulação identificada* é a regulação através da identificação, e reflete uma valorização consciente de uma meta ou regulação comportamental, de modo que a ação seja aceita ou possuída como importante pessoalmente. De acordo com essa etapa do contínuo, as pessoas não se comportam simplesmente porque sentem que deveriam agir dessa forma, mas sim porque identificaram o valor do comportamento e veem sua importância para seus objetivos. (DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECI, 2000b).

Regulação integrada é forma mais autônoma de motivação extrínseca, pois a integração ocorre quando os regulamentos identificados são totalmente assimilados. Esse tipo de regulação tem semelhanças estreitas com a motivação intrínseca, pois compartilham a qualidade que define a autonomia, ou seja, o envolvimento total do eu. Apesar de semelhantes, a motivação intrínseca apresenta uma característica crucial: o comportamento realizado espontaneamente porque a pessoa está interessada no comportamento em si, enquanto o comportamento integrado não é realizado de forma livre porque é instrumental para um resultado significativo e importante. (BROPHY, 2010; DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECI, 2000a)

Dessa forma, o contínuo comprova a coexistência de ambas interfaces da motivação, assim como as etapas que leva a um indivíduo intrinsecamente motivado.

Os alunos que mostraram diante das atividades e da realidade escolar, alta motivação intrínseca e regulação identificada, apresentaram um nível maior de aprendizagem e de envolvimento com as disciplinas. (DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996).

2.2 VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS

A motivação no contexto da aprendizagem apresenta inúmeras facetas e formas de ser concebida, sendo amplamente influenciada por variáveis que surgem e/ou existem no âmbito

escolar. E tais variáveis definem o percurso da motivação para aprender dos alunos, ou seja, sua orientação voltada para motivação intrínseca ou para motivação extrínseca.

As variáveis da motivação para aprender têm em seu âmago o contexto escolar, social, cultural e a influência do professor. O aluno não é o único responsável pela sua (des) motivação, mas também entra em análise a conduta do professor, enquanto profissional responsável pelo ensino-aprendizagem. (CORDEIRO; LENS; BIDARRA, 2009).

A sala de aula, enquanto sua estrutura física e influência cognitiva, e a prática docente constituem variáveis motivacionais importantes. O perfil do professor em geral, e o de geografia em particular perante o ensino integra o principal mecanismo que definirá o processo de aprendizagem. Com o perfil direcionado para o aluno e centrado na aprendizagem, conduzirá a atitudes que promovam a motivação intrínseca e a resultados acadêmicos significativos.

A escola enquanto ambiente inerentemente social, reflete as características e valores culturais da sociedade, portanto a escola é o ponto de encontro de crenças, valores, tradições, de diferentes grupos que relacionam e interagem entre si de modo particular. Pois a convivência diária molda os indivíduos, seus propósitos e formas de agir, numa partilha inconsciente provocada pelo ambiente escolar (CORDEIRO; LENS; BIDARRA, 2009). Portanto, surge nos alunos o sentimento de pertencimento quando se identificam de imediato, ou no decorrer do cotidiano.

Não se pode negar essa característica social que a escola impõe, mas fazer de objeto de aprendizado e problematizações enriquecidas por diversas culturas. A geografia enquanto ciência social é favorecida por essa característica que é inerente ao contexto escolar, por isso cabe a ela fazer uso dessas múltiplas realidades como ponto de partida aos conteúdos curriculares ou como objeto de estudo e problematizações. No entanto, ignorar essa nuance na aprendizagem de geografia enquanto variável motivacional, e facilitador da aprendizagem, põe em risco o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e a um aluno intrinsecamente motivado, pois de todas as variáveis motivacionais apresentadas essa é a que está diretamente ligada as vivências e valores do aluno.

O relacionamento social vivenciado na escola se configura numa das experiências mais importantes dos seres humanos. Pois os seres sociais precisam estar em ambientes que permita interação interpessoal. E a escola, depois da família, é o ambiente que permite ensinar as regras e valores da sociedade.

A experiência de pertencer a um lugar e o senso de comunidade são fatores importantes na compreensão do comportamento e do desempenho dos alunos. É uma

necessidade básica essencial para o crescimento e desenvolvimento humano. A necessidade de relacionamento implica em se sentir conectado com os outros no meio ambiente e experimentar-se como digna de amor e respeito. Quando as necessidades dos alunos não estão satisfeitas em contextos educacionais, a motivação diminui, o desenvolvimento é prejudicado, há alienação e mau desempenho. (OSTERMAN, 2000)

Quando o professor enfatiza em suas estruturas e mecanismos a motivação intrínseca no ensino, induzirá motivação intrínseca para aprender em seus alunos. “[...] a qualidade da motivação dos alunos é um processo situado e contextualizado, sublinhando a co-responsabilidade da escola e dos professores na promoção de uma estrutura de objetivos e práticas de instrução particular.” (CORDEIRO; LENS; BIDARRA, 2009, p. 321).

A sala de aula e outros ambientes onde ocorre a aprendizagem são tidos como elementos que se relaciona e interfere com vários resultados cognitivos e afetivos dos estudantes. As estruturas desses ambientes têm sido por vezes negligenciadas, a ponto de não provocar identidade, ou relação com um ambiente com ênfase na aprendizagem deveria ser. As estruturas das classes também fazem parte do contexto da aprendizagem. Alguns elementos são tidos como impactantes nas variáveis motivacionais, essas estruturas incluem, entre outras, o *design* de tarefas e atividades de aprendizagem, práticas de avaliação e uso de recompensas e distribuição de autoridade ou responsabilidade. (AMES, 1992).

As tarefas que envolvem variedade e diversidade são propensas a facilitar o interesse pela aprendizagem. Quando os alunos percebem razões significativas para se envolver com a atividade, aperfeiçoa suas habilidades e os conteúdos adquirem relevância pessoal. (AMES, 1992).

Nas estruturas das tarefas que são planejadas pelo professor e/ou pela escola, com o intuito de fazer o aluno vivenciar e refletir diante de situações o conteúdo abordado, e sanar as dúvidas que não foram percebidas na problematização, deve abranger e seguir os critérios do desafio, interesse e controle. Pois as tarefas que oferecem um desafio pessoal, proporcionam aos alunos um senso de controle sobre o processo ou o produto, e aproveitam o interesse dos alunos ao longo do tempo (AMES, 1992). E isso pode acarretar numa experiência motivada intrinsecamente.

No contexto de sala de aula e estruturas de aprendizagens, a necessidade imposta de quantificar (e não qualificar) o conteúdo que os discentes assimilaram, é por vezes, aplicado com o fim no produto (a nota). Percebe-se que as condições criadas para desenvolver o ensino tem foco na avaliação, principalmente, mais que na aprendizagem. A forma como os alunos são avaliados é uma das variáveis motivacionais que mais influencia a motivação dos alunos.

Portanto, as avaliações de Geografia deve verificar o nível de compreensão do aluno acerca do espaço geográfico como fruto da ação humana, ao invés de exigir uma visão engessada e já pronta que privilegia memorização e não aprendizagem.

Dependendo de como a avaliação é estruturada, os alunos podem ser orientados para diferentes padrões de motivação. E os alunos enfatizam a avaliação ao invés da aprendizagem. (AMES, 1992). Observado na recorrente expressão dita pelos alunos no período de avaliações “tenho que estudar para prova” e estudam apenas o conteúdo que vai ser exigido, reflexo da expressão “estudem para prova” dita pelos professores. A ênfase do ensino recai imediatamente para a avaliação e não para a aprendizagem. Óbvio que isso não é reflexo apenas da postura do professor, mas de toda organização pedagógica escolar.

Há distintas formas de avaliar com resultados também distintos. Há que visa quantificar (somativa) e a que visa qualificar (formativa), ambas com focos que distinguem em meios e finalidades. Por isso, assume caráter nuclear no processo de ensino, que pode ser um mecanismo de desafio e investigação entrelaçada com a motivação intrínseca, ou com função de classificar (consequentemente excluir) que se vincula a motivação extrínseca. Segundo Ames (1992), quando os alunos se concentram em ganhar, superar algum padrão normativo ocasiona um efeito negativo que nem sempre supõe aprendizagem, do que quando se concentram em tentar arduamente, melhorando seu desempenho e/ou participando efetivamente das aulas.

Os professores são caracterizados por apresentar autonomia, apoio ou controle. Na tomada de decisões na sala de aula dar o poder de escolha aos alunos, na intenção de que ele próprio estabeleça prioridades na conclusão da tarefa, no método ou no ritmo de aprendizagem também é uma maneira de transmitir responsabilidade ao aluno. No entanto, atribuir a responsabilidade aos alunos para planejar e completar tarefas de longo prazo, pode não aumentar o sentimento de “autodeterminação” ou controle pessoal se não houver apoio para selecionar, planejar e aplicar estratégias apropriadas.

Portanto, a atitude adotada pelo professor é crucial no que tange a ação da motivação para aprender. Valorizar a aprendizagem em detrimento de testes que tentam quantificar o que foi aprendido de maneira enrijecida e inflexível, não é considerado método eficaz. O ambiente da sala de aula quando é estimulante, desafiador, que se propõe a tarefas que exercitem a compreensão significativa dos conteúdos, revela resultados positivos.

2.3 ESTILO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR

Cada professor apresenta uma postura autêntica em relação as suas salas de aula. E varia de acordo com o comportamento dos alunos e com a sua própria personalidade, crença e confiança. A personalidade é responsável por definir porque algumas pessoas são voltadas para o controle, autoritárias, e outras tendem a respeitar as opiniões e tempos dos outros. O que em sala de aula é denominado de estilo motivacional, e refere-se aos sentimentos e comportamentos do professor em relação aos alunos. E segundo essas características o estilo do professor é classificado em autônomo ou controlador. E é justamente a forma de condução das aulas que denunciará se o professor promove autonomia dos seus alunos, ou o controle dos mesmos. Apesar de vinculada, a personalidade sofre alterações diante dos fatores sócio-contextuais como, por exemplo, números de alunos por turma, tempo de exercício da docência, gênero, idade, relacionamento com a direção escolar, concepções ideológicas e etc. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Certos professores têm predeterminados os comportamentos e sentimentos de seus alunos, e para lograrem isso lançam mão de incentivos extrínsecos que direcionam ao comportamento esperado. Esse estilo de conduzir o ensino-aprendizagem é relativamente controlador, porque o objetivo do professor é controlar o comportamento dos alunos, de modo que as situações desejáveis ocorram com mais frequência e as indesejáveis com menos frequência. Outros professores ensinam e motivam identificando e apoiando os interesses dos alunos, e a internalização dos valores e regras da escola. É um estilo favorável a autonomia, pois o objetivo do professor é apoiar o interesse e a valorização da educação dos alunos. (REEVE; BOLT; CAI, 1999).

Em resposta ao estilo motivacional do professor, obterá alunos motivados intrinsecamente (autônomos) ou motivados extrinsecamente (controlados). Portanto, é de grande relevância para a compreensão da orientação motivacional que o aluno apresenta na aprendizagem.

Percebe-se que um professor apresenta estilo motivacional controlador de modo direto através de suas imposições em relação a prazos, notas, recompensas e estimula o *locus* de causalidade externo. É a característica do professor em sala de aula quando desconsidera ou impede de manifestar as perspectivas do aluno. Assim como o uso do tom de voz imperativo, e falta de cordialidade. (MACHADO et al., 2012).

Assim como também fica evidente quando o professor incentiva a autonomia de seus alunos quando observadas as seguintes características: nutre recursos motivacionais internos mediante a satisfação das necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e pertencimento), oferece razões significativas para o envolvimento nas atividades pouco interessantes, faz uso de linguagem informativa, não controladora, respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos e reconhece e aceita a manifestação de emoções negativas no ambiente de sala de aula. De certa forma, pressupõe se colocar no lugar do outro e de seus sentimentos, dar voz e vez. (MACHADO et al., 2012).

A aprendizagem efetiva implica em troca entre professores, alunos, conteúdos, experiências. Ou seja, um diálogo frequentemente orientado pelo professor. Porém, só há diálogo se o professor permitir, se os alunos sentirem à vontade e com autonomia para isso. Portanto, só ocorre de fato quando professor assume estilo motivacional promotor de autonomia e reforça no aluno a decisão de aprender. Auxiliam os estudantes a desenvolver uma sensação de conformidade entre o comportamento de sala de aula e aos recursos motivacionais internos (necessidades psicológicas, interesses, preferências, objetivos, esforços e valores), tendo uma experiência de autonomia, pois diretamente o professor não pode propor essa experiência, apenas através do alcance dos recursos motivacionais. (REEVE; JANG, 2006).

Ao controlar os comportamentos dos alunos, põem-se de lado os recursos internos motivacionais. E para que os alunos tenham o comportamento que o professor deseja, geralmente é oferecido a eles incentivos extrínsecos. Às vezes, é estabelecido uma espécie de lista com o que os alunos devem ou não fazer, e conduzem os alunos ao cumprimento dessa lista através de pressões externas e autoritarismo. (REEVE; JANG, 2006).

Em síntese, a motivação para aprender é movida pela intenção que brota no íntimo do aluno através do contexto de ensino-aprendizagem que o professor provoca. Diante do que foi explanado, vários fatores entram no “jogo da aprendizagem”, a título de exemplo, que leva os “integrantes”, ou seja, os alunos, a jogar pelo prazer e vontade inerente ao “jogo”, ou levam os alunos a participar com a finalidade apenas em “vencer”. Não houve aprendizado com o caminho percorrido, não foram internalizados todas as estratégias e conceitos que implicaria cada ação, apenas buscou-se “vencer”. O “treinador”, ou seja, o professor, pode assumir duas posturas, aquele que faz e sente-se parte da equipe, ouve os demais e planeja estratégias com foco na excelência dos integrantes, explorando seus potenciais e habilidades. E aquele autoritário, que impõe sua vontade julgando ser a melhor sem levar em consideração a dos outros, provoca medo e insegurança, e pressiona os integrantes para o alcance dos resultados

positivos. Ambas as posturas podem levar a resultados semelhantes “vencer o jogo”, mas com certeza a experiência será satisfatória e com aprendizados significativos se for a adotado a primeira postura.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM

No que tange ao ensino-aprendizagem, os estudos de Freire (1967, 1996), Gagné (1974), Perrenoud (2000), Piletti (2004), Tardif (2010) assumem um papel importante, teorizando os principais aspectos e nuances desse processo que faz parte da vida dos indivíduos.

Com suas raízes fundamentadas concomitantemente com a história e desenvolvimento da humanidade. E, concebida primitivamente, foi obtendo relevância com o surgimento/criação de escolas, e de um profissional responsável: o professor.

A aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar. Através de diversos instrumentos e situações pode provocar experiências ao indivíduo que o levará a aprender ou a ensinar algo. Pois “cada situação pode ser uma situação de ensino-aprendizagem.” (PILETTI, 2004, p. 27).

Conceitualmente a aprendizagem vai muito além do processo de aquisição de conhecimentos e informação. É a aquisição e assimilação consciente, de padrões e formas de perceber, ser, pensar e agir. (PILETTI, 2004). A aprendizagem propõe possibilidade ao indivíduo de intervenção e ação no mundo.

Conforme Gagné (1974), o processo de aprendizagem é condicionado por diversos fatores, e um deles é o ensino. Ou seja, o ensino é o processo onde se cria/busca condições para a aprendizagem ocorrer. Nesse sentido, a função de ensinar tem sua origem na determinação de condições específicas para aprendizagem. Pois ensinar significa organizar condições de aprendizagens, e precisam estar adequadas ao nível dos indivíduos ao qual serão aplicados de modo que promovam o desenvolvimento gradual e permanente. Ensinar implica em diálogo frequente do professor com aluno com o propósito de informá-lo sobre as atividades, bem como para recordá-lo do que já sabe e orientá-lo no cotidiano escolar. E tais atitudes perante o ensino estão em conformidade com as ações que o professor precisa adotar para reforçar e desenvolver a motivação intrínseca no aluno.

Freire (1996, p. 12) sintetiza o processo de ensino-aprendizagem dizendo: “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. Não cabe nesse discurso, portanto, a palavra transmitir, passar conhecimento, mas a de veículo, meio, no qual são criadas estratégias mediadoras do conhecimento.

Na perspectiva de um ensino efetivo e motivador, e da concepção de uma escola eficaz para todos os alunos, planejar e organizar situações de aprendizagem tornou-se condição *sine*

qua non. Dessa forma, Perrenoud (2000) observa que as situações de aprendizagens desenvolvidas se distanciam dos modelos clássicos e tradicionais do ensino. Embora que de certa forma ainda são úteis, não são mais o início e o fim do trabalho em sala de aula. Para organizar e executar as situações de aprendizagem é preciso dispor das competências profissionais necessárias para criar outros tipos de situações de aprendizagem que as didáticas contemporâneas entendem como “*situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.”(PERRENOUD, 2000, p. 26). Para criar situações de aprendizagem involuntariamente e/ou voluntariamente, as atitudes de indagar, pesquisar, procurar alternativas, experimentar, analisar, dialogar, compreender, e ter uma conduta científica diante da realidade são importantes. (PILETTI, 2004).

Portanto, a pesquisa é uma exigência básica nesse processo, e crucial para o respaldo e embasamento do ensino, e das situações de aprendizagem. Pois é buscando, que se conhece, e com o conhecimento oferece condições para intervir. A pesquisa é um das determinações que o ensino impõe. Assim como o uso dos conhecimentos prévios dos alunos, e a reflexão sobre prática docente. (FREIRE, 1996).

Mais o verdadeiro desafio pedagógico consiste em relacionar conteúdos a objetivos, de um lado, a situações de aprendizagem, de outro, de modo que resulte num aluno motivado intrinsecamente. Nesse caso, o domínio de conteúdos a serem ensinados não assume condição principal, mas se faz necessário que seja suficiente para que ele flua com clareza e permita articular com diversos contextos.

A escola apresenta naturalmente situações e contextos de aprendizagens provocadas pelos alunos, que trazem consigo saberes consolidados sobre diversos assuntos e temas que foram desenvolvidos a partir de sua experiência e conhecimento de mundo. E no processo de ensino e aprendizagem há o confronto entre as representações dos alunos e o que é ensinado pelo professor, acentuando-se quando a abordagem dos conteúdos não parte das experiências dos alunos. Perrenoud (2000) diz que o professor transmite implicitamente aos alunos que esqueçam tudo que sabem e foi construído através de suas vivências, e não deem crédito ao senso comum, e prestem atenção no que é aprendido na escola, pois é como de fato as coisas acontecem.

Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas. (PERRENOUD, 2000, p.28).

Portanto, a teoria da aprendizagem significativa corresponde a essa ideia levantada em questão, pois o ponto central é aquilo que o aluno já sabe. Para Ausubel, autor dessa teoria, a aprendizagem significativa é um processo que consiste na assimilação de uma nova informação/conhecimento a estrutura cognitiva já existente. Entendendo que o cérebro humano como altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual, no qual as informações mais específicas se ligam aos conceitos gerais. Nesse sentido, faz-se necessário que as estratégias de ensino e aprendizagem, e até mesmo a forma de avaliar estejam de acordo com o conhecimento prévio do aluno, para que ele se aproprie do novo conhecimento e possa reproduzi-lo a sua maneira. (REFERENCIA DE MANSINI) (MOREIRA; MASINI, 1982)

Visando incluir as representações e visão de mundo para o progresso do aluno, as situações de aprendizagem em concordância com as necessidades e desenvolvimento cognitivo implicam numa tarefa provocadora: atentar-se a individualidade discente.

3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

As disciplinas escolares e suas correspondentes universitárias apresentam uma relação que deveria transcender a simplificação com que ocorrem. Considerando suas finalidades e contextos distintos, a disciplina escolar tem ênfase na construção social e cidadã se isentando da tarefa equivocada de repassar aos alunos os saberes produzidos na universidade. Pois o conhecimento que é desenvolvido e produzido pela academia deve passar pelo processo de reelaboração em função da realidade apresentada na escola.

O processo complexo no qual se insere o ensino-aprendizagem envolve diversas relações com a sociedade, o Estado, e a academia. Esses vínculos assumem o caráter de definir e impor critérios e nuances a educação, produzindo indivíduos de acordo com o modelo político e econômico vigente. Sendo essa tríade a base que fundamenta a educação de um país. Concentrando a discussão entre a relação academia e escola, no que concerne ao currículo escolar e métodos pedagógicos, percebe-se a confusão praticada entre os saberes tratados na escola com os saberes acadêmicos.

Os saberes científicos são a referência base em que consiste o trabalho escolar. No entanto, a escola é o espaço que abriga diversas culturas trazidas pelos alunos, e os mecanismos pedagógicos para a promoção da aprendizagem devem ser pensados à luz da cultura deles. A partir disso, pode-se dizer que há dois polos iniciais na construção do ensino: os saberes científicos e o arcabouço cultural dos alunos. Ambos contribuirão na tarefa de definir o saber a ser ensinado e como será ensinado. Para isso, a responsabilidade repousa

sobre a formação docente, pois é o meio que abrange um conjunto de saberes necessários para exercer a função de professor em todos os sentidos, e com a competência de superar os conhecimentos e conteúdo da disciplina correspondente, uma vez que utilização de um saber em detrimento dos outros não são suficientes para o trabalho docente.

Segundo Tardif (2010) o saber que o professor possui é um saber social, justificado por alguns fatores, como: é partilhado por um grupo de agentes que possuem a mesma formação; é social, pois sua posse e utilização recaem sobre um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização, representada pela universidade, administração escolar, sindicato, associações, Ministério da Educação, etc. Revelando que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resultado de uma negociação entre diversos grupos”. (TARDIF, 2010, p. 12). É saber social porque os objetos e sujeitos da ação docente se encontram nos alunos. E a maneira como as formas de ensinar progrediram ilustra sua evolução histórica e social, o saber construído socialmente para fins sociais.

A formação docente envolve diversas especificidades que oferece aporte teórico para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, e a noção da mesma se faz necessário para ter uma visão holística do ensino de Geografia. Observa-se que a evidência conservadora da formação do professor de Geografia se encontra enraizada na supervalorização do conhecimento específico da área em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Verifica-se a produção, mesmo na licenciatura, de profissionais que se dedicaram e pesquisaram mais a fundo subáreas da Geografia (geomorfologia, climatologia, pedologia, etc.). Desse modo, obstaculiza-se o processo, pois “o trabalho docente não acontecerá com qualidade se não houver uma formação docente com sólidas bases teórico-metodológicas e culturais.” (CALLAI, 2010, p. 41).

A relação dicotômica analisada entre teoria e prática é enfatizada e/ou provocada pela separação das ciências em bacharelado e licenciatura. Bacharéis classificados como pesquisadores (teoria), ao passo que o professor é classificado como transmissor de conhecimento (prática). Conferindo um *status* mais elevado aos bacharéis, produtores de ciência, muitas vezes. Há a necessidade de uma formação que contemple ambas as interfaces, e que não haja sobreposição de uma sobre outra, mas o complemento. (MENEZES; KAERCHER, 2015).

É necessário, não só na Geografia, superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Todavia, a prática deve fazer parte da teoria contribuindo para sua construção, concebendo a escola como o lugar onde ocorre a aprendizagem nas dimensões cognitiva,

afetiva e cultural. (CASTELLAR, p. 2010). E atendem-se, dessa maneira, as necessidades de autonomia, competência e vínculo, que segundo a TA, já tratada, é essencial para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Callai (2010) trata da Geografia Escolar como ciência que cria condições para que o aluno se reconheça como sujeito integrante do espaço em que vive e estuda, e compreende que os fenômenos que ali acontecem são produto da vida e do trabalho dos homens em seu processo de construção da sociedade demarcada em seus espaços e tempos. A ciência responde problemas produzidos pelos homens e a disciplina escolar ensina a desenvolver a capacidade de interpretar a espacialidade dos fenômenos. As diferenças são claras e reforçam o argumento inicial, que mesmo a disciplina escolar tenha sido fundamentada pela ciência, é preciso um processo de reelaboração e reestruturação que apenas uma formação docente voltada para esse fim é capaz de lograr.

Tendo em vista a complexidade do ensino, que envolve objetivos, conteúdos, métodos, em que precisam se articular na proposta de ensino que o professor planeja, não pode ser encarado com arbitrariedade, e o domínio da matéria dissociado de outros elementos não exerce protagonismo nessa função, pois por si só não garante a aprendizagem. É necessário tomar posições sobre as finalidades da Geografia e enquadrá-la dentro desse modelo para que se cumpram suas finalidades. (CAVALCANTI, 2007). E ter clareza sobre seu papel diante da construção de conceitos e aprendizagem significativa, rompendo com a prática tradicional.

O principal resultado que a aprendizagem de Geografia provoca é a habilidade para realizar a leitura de mundo, é essa função da Geografia escolar, contribuir para compreensão do espaço vivido, que entenda e interprete o contexto social, cultural, e político. Para Callai (2010, p. 228) “é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tantos as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade.” E o lugar é ponto de partida, ou melhor, é o *locus* para a leitura de mundo, pois lendo o lugar, compreende-se o mundo.

O lugar é uma das categorias de análise da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, caracterizado pela identidade, sentido, personalidade que os seres humanos imprimem ao ambiente com base na experiência. Por conseguinte, é indispensável sua contribuição para o ensino de Geografia, e a leitura do espaço vivido.

O aluno é (ou deveria ser) o ponto de partida para o estudo do lugar, indagando-o e questionando-o sobre sua vida, seu bairro, a escola, a rua, a cidade e gradualmente ir ampliando o assunto a ser trabalhado. É uma maneira de quebrar as barreiras do tradicionalismo e propor novas concepções teórico-metodológicas que permitam argumentar,

interpretar e explicar o mundo e a realidade, a partir dos problemas que os alunos convivem (problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais).

Doravante, a reflexão que os alunos serão conduzidos através do confronto e problematização do cotidiano, em pauta como núcleo da aula, implicarão quase que imediato numa apreciação do lugar. É também uma maneira de integrar o aluno ao conteúdo, para que ele atribua significado e se sinta parte dele.

Os alunos são o núcleo do processo de ensino, pois todas as ações realizadas no âmbito escolar são para viabilizar suas aprendizagens. Tomando como base que a finalidade do ensino recai na aprendizagem significativa, tal perspectiva só é propiciada quando o professor conhece seus alunos e adota seus conhecimentos como parte do processo de ensino. Quando o professor se responsabiliza a isso, ele aceita a tarefa de lidar com as experiências de vida dos alunos, diferentes lugares e imaginários geográficos, que permitem a abordagem de diferentes aspectos da Geografia, num diálogo constante que possa contribuir no processo de atribuição de significado aos conteúdos trabalhados. (CAVALCANTI, 2011)

Cavalcanti (2011, p. 37) diz:

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno, e só se pode fazer isso se eles se tornarem objetos do seu interesse, é preciso dialogar constantemente com eles, perceber suas diferenças, suas representações, seus saberes.

A atribuição de significados dos conteúdos pelos alunos é uma das etapas que conduzem aprendizagem significativa, para melhor dizer é a “porta de entrada”. Portanto, nota-se a relevância da aproximação dos conteúdos com o contexto dos alunos, superando a característica atribuída de método de abordagem, ou didática, mas como algo inerente ao processo de ensino do professor que almeja que seus alunos alcancem a aprendizagem significativa. Ou seja, que o aluno seja capaz de relacionar novas informações de forma organizada aos seus conhecimentos, se apropriando e reproduzindo o conteúdo que foi trabalhado a sua maneira.

A aproximação dos conteúdos aos alunos exige uma boa relação professor-aluno com ênfase no diálogo, visando à compreensão do aluno, de sua subjetividade, de seus desejos, práticas cotidianas. (CAVALCANTI, 2011)

Ensinar é, entre outras coisas já mencionadas, estimular o desejo de aprender. Considerando que há diferentes tipos de alunos, os que gostam de aprender por aprender, apreciam dominar dificuldades, superar os obstáculos, e os cujo processo necessita de mais

cuidado. E o professor fortalece a iniciativa de aprender, principalmente quando conduz a compreensão dos significados e usos dos conteúdos em pauta. (PERRENOUD, 2000).

4 MÉTODO

Diante das exigências do objeto, optou-se pela abordagem quali-quantitativa de pesquisa como caminho a percorrer, diante do enquadramento da abordagem ao objeto de pesquisa, que enfatiza aspectos sociais “(...) com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”(MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 21) e a quantificação dos dados obtidos através de recursos técnicos e estatísticos. Foi realizado um estudo exploratório de caráter descritivo/explicativo. E consiste em identificar o perfil motivacional dos alunos do Ensino Fundamental II.

4.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA/PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da escola Municipal CAIC Diogo de Braga, localizada no Bairro Cajá do município de Vitória de Santo Antão – PE. A escola é considerada de médio porte, sendo a segunda maior do município. E Compreende as seguintes modalidades de ensino: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, EJA, e Educação Especial. Num total de 983 alunos em 49 turmas. Porém, a pesquisa limitar-se-á ao Ensino Fundamental II, composta por 329 alunos e apenas um professor de Geografia em 2017, que possui graduação em Geografia/licenciatura e Pós-graduação no Ensino de Geografia. Desse total de alunos, 201 participaram da pesquisa, sendo 81 (43, 3%) alunos do gênero masculino, e 120 alunos (59,7%) do gênero feminino.

4.2 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos determinados e atender as necessidades da pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos para coleta e mensuração dos dados, foram eles: entrevista do tipo semiestruturada que foi realizada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), e explicado sobre o objetivo das informações a ser coletadas, do sigilo profissional e da liberdade dada ao participante para interromper ou recusar a continuidade da entrevista. Seguindo o caráter ético e científico exigido numa pesquisa acadêmica.

A entrevista semiestruturada foi elaborada visando responder às necessidades investigativas pertinentes a motivação e ao ensino de Geografia, sob a ótica do sujeito da pesquisa. Buscando respostas sobre as metodologias e formas de abordagens de ensino utilizadas. E para interpretação fiel das informações obtidas, a entrevista foi gravada e posteriormente analisada com atenção.

A observação, outro instrumento de coleta de dados, foi realizada em doze dias, que corresponde cinco horas/aulas cada, sendo registradas as situações e informações relevantes ao objeto de pesquisa. E esses momentos colocaram o pesquisador em contato com a realidade vivenciada pelo professor de Geografia e dos alunos, e resultou numa melhor compreensão da dinâmica das aulas conduzidas e do perfil motivacional que o aluno apresenta.

O último instrumento de coleta de dados a ser aplicado foi um questionário de autorrelato tipo *Likert* de 3 pontos. Nesse momento, sucedeu a investigação da frequência que ocorriam situações onde era empregada a motivação intrínseca ou motivação extrínseca, e mediante a leitura os alunos faziam a associação com sua conduta e marcavam X na correspondente. E para análise do questionário foi utilizado o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 20.0. Os dados foram codificados e inseridos nesse programa para a realização das análises estatísticas, detalhado posteriormente.

4.3 AVALIAÇÃO DA ORIENTAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Para compreender o perfil motivacional dos estudantes em aprender Geografia, foi utilizado o método proposto por Neves e Boruchovitch (2007), que é denominado de Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). De acordo com os critérios e métodos propostos por elas, foi definido passos para construção da escala, dentre eles foi redigido 30 itens com respostas de múltipla escolha entre: sempre, às vezes, nunca. Foram classificados referentes à motivação intrínseca e motivação extrínseca. Os itens após sua formulação e classificação, foram analisados junto com o orientador da pesquisa, para identificar as ambiguidades e redigi-las novamente.

Participaram desse estudo de Neves e Boruchovitch (2007) 461 alunos do 3º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram um bom índice de consistência interna a partir do cálculo alpha de Cronbach (método utilizado para medir o grau de confiabilidade de um questionário), obteve o *alpha* de 0,80. Foi feita também uma reaplicação da escala após 15

dias com 49 alunos para avaliar a estabilidade temporal, e foram alcançados resultados semelhantes à primeira aplicação.

De acordo com esse instrumento de coleta os itens são propostos em forma de escala tipo *Likert* que identifica o grau de concordância do indivíduo com a afirmação expressa na escala. Exemplo de item: Eu estudo porque é importante para mim: () Sempre () Às vezes () Nunca. “Sempre” equivale a 3 pontos para as questões referente as orientações motivacionais intrínsecas e vale 1 ponto para extrínsecas. “Nunca” vale 1 ponto para as orientações motivacionais intrínsecas e 3 pontos para extrínsecas. A alternativa “às vezes” vale dois pontos para ambas orientações motivacionais. Quanto maior a pontuação do aluno na escala, maior será sua orientação motivacional intrínseca. Sendo 90 a pontuação máxima e 30 a mínima. (NEVES & BORUCHOVITCH, 2007).

Na presente pesquisa foram redigidos 30 itens, 15 itens direcionados a avaliação da motivação intrínseca, e 15 itens direcionados a motivação extrínseca. E como já mencionado quanto maior a pontuação adquirida na escala pelo aluno maior sua motivação intrínseca em aprender Geografia. Na tabela 1, mostra os itens que foram trabalhados, e posteriormente serão expostas as respectivas e análises.

Tabela 1 – Itens da escala de Avaliação da Motivação Acadêmica para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental direcionado para Geografia

1. Eu estudo porque estudar geografia é importante para mim
2. Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo
3. Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos sobre o espaço geográfico
4. Eu faço os deveres de casa por obrigação
5. Eu gosto de estudar assuntos desafiantes
6. Eu gosto de estudar assuntos difíceis
7. Eu estudo Geografia porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas.
8. Eu me esforço bastante nos trabalhos de geografia, mesmo sabendo que não vão valer como nota
9. Eu estudo porque minha professora de geografia acha importante
10. Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem
11. Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas não me achem inteligente
12. Eu estudo porque Geografia é interessante e me dá prazer e alegria
13. Eu só estudo Geografia para não me sair mal na escola

14. Eu fico tentando resolver uma tarefa de Geografia, mesmo quando ela é difícil para mim
15. Eu estudo para os meus pais me deixarem ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto
16. Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos
17. Eu só estudo Geografia para agradar meu professor/a
18. Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam
19. Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo, pois Geografia é uma disciplina e preciso ser aprovado (a) nela também
20. Eu estudo Geografia porque gosto de ganhar novos conhecimentos sobre meu bairro, minha cidade e meu país
21. Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova
22. Eu gosto de estudar
23. Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante
24. Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto em Geografia, mesmo sem minha professora pedir
25. Eu só estudo Geografia porque quero tirar notas altas
26. Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá
27. Eu só estudo porque meus pais mandam
28. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais
29. Eu estudo por obrigação
30. Eu fico interessado (a) quando a professora começa uma lição nova

*Os itens em **negrito** são referentes à *motivação intrínseca*.

4.4 PROCEDIMENTOS

Após o contato pessoal com a coordenação, direção da escola e o professor tendo obtido a devolutiva positiva, e a disponibilidade da escola, foi autorizado por eles o início aos procedimentos de coletas de dados. Os dados foram coletados durante os meses de agosto a novembro de 2017, durante o horário vespertino, pois é nesse horário em que as aulas do Ensino Fundamental II ocorrem nessa escola.

No primeiro contato com os alunos, a pesquisadora explicou os propósitos e procedimentos da pesquisa. É importante ressaltar que foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido que foi lido e assinado pelo professor colaborador. O Termo trazia expresso os objetivos e justificativas. E aos alunos foi entregue uma autorização para os

responsáveis, e elucidava os mesmos aspectos apresentados no Termo só que de uma forma concisa. Os respectivos responsáveis assinaram a autorização e os alunos entregaram a pesquisadora.

A partir disso, iniciaram-se as observações que se sucederam em doze dias de acompanhamento, e após uma dessas observações foi executado a entrevista com o professor colaborador. Concluído esses dois procedimentos foi o momento de iniciar o processo de aplicação do questionário de autorrelato tipo *Likert*, primeiro foi dada as orientações de preenchimento, foi solicitado que não se identificassem para manter o caráter confidencial da pesquisa, e respondessem com a total sinceridade. Em média, a aplicação durou entre 15 e 20 minutos. A pesquisadora leu todos os itens e os alunos acompanharam e tiraram suas dúvidas, após todos terem preenchido o questionário foi recolhido, e iniciou o processo de análise dos dados.

5 RESULTADO/DISCUSSÃO

Com a finalidade de atender aos objetivos da presente pesquisa serão apresentados, a seguir, os resultados e as respectivas discussões sobre as informações coletadas nas etapas de aplicação de questionário, observação e entrevista. O questionário foi codificado e transformado em estatística descritiva por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 20.0. E, por fim, serão apresentadas as relações entre as diferentes variáveis.

5.1 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

A entrevista semiestruturada foi realizada com o professor após as aulas do dia, e foi gravada apenas para fins de transcrição. A interpretação das respostas obtidas através da entrevista e observação das aulas se dará a partir da categoria de análise “fatores que influencia a motivação na geografia”, sendo compartimentado de acordo com esses fatores, visando auxiliar a compreensão.

-*A visão dos alunos em relação à Geografia*, nesse fator é evidenciado como os alunos veem a Geografia segundo a percepção do professor. E na sua fala ele diz “[...] os alunos não entendem o objetivo da geografia por isso não são motivados. Eles veem a disciplina como pouco importante, pois culturalmente só português e matemática são valorizadas.” O professor responsabiliza a falta de base geográfica como principal fator desmotivador. Os alunos não entendem seu objetivo, portanto, não enxergam sua utilidade, logo não veem interesse em sua aprendizagem. E reforça a estratégia de ensino de iniciar o ano letivo tratando dos objetivos da disciplina e dos conteúdos que irão compor o currículo. É importante o aluno ter ideia do que esperar da disciplina para desenvolver proximidade com ela.

-*Fatores culturais e obrigatoriedade da disciplina* são fatores que atuam na desmotivação discente, assim como, o desconhecimento da geografia local, segundo o professor “a falta de conhecimento provoca a desmotivação, pois ao introduzir os conteúdos distantes da realidade deles (geografia dos continentes) eles perguntam: Professor, para que isso?” e afirma que “se a disciplina fosse optativa eles não estudariam, pois é passado para eles que português e matemática é essencial, as demais são complemento.” Os alunos chegam ao 6º ano com pouco embasamento geográfico, e sem as noções básicas de Geografia. Em face dessa realidade ele sempre realiza nas turmas do 6º ano uma introdução com explicações

sobre os objetivos e categorias geográficas. Callai (2005), discute essa ideia de esclarecer o porquê da Geografia e aproximá-la do aluno trazendo para a realidade dele os conceitos geográficos. Quando se estuda a Geografia dos Estados Unidos estão lidando com lugares que os alunos não conhecem e talvez não chegue a conhecer. Distancia-se a compreensão conforme se distancia dele. É um desafio, mas as possibilidades de associação são enormes, as tecnologias facilitam isso, aproxima as distâncias dos lugares.

Com o passar dos anos de escolaridade, os estudos de Ryan e Deci (2000b) evidenciam a redução da motivação para aprender. Esse fato chama atenção, pois segundo o professor, com as turmas que ele tem o acompanhamento da primeira série do ensino fundamental II até a última, ele nota um aumento de interesse e preocupação com a disciplina, e ele atribui isso ao fato dos alunos já estarem habituado a sua forma de trabalho e suas exigências. E comprova as teorias de que a motivação não pode ser concebida de forma singular, mas definida e orientada através das pluralidades que o aluno apresenta.

Foi percebido que a escola utiliza alguns critérios para a formação das turmas de mesmo ano escolar, e um deles é a faixa etária, que ocorre de forma crescente, evidenciado principalmente nas quatro turmas de 6º anos, os mais novos compõem o 6º ano A e os mais velhos e repetentes o 6º ano D. E ratifica a tese Ryan e Deci, pois, claramente os alunos mais novos do 6º ano A se envolvem mais do que os alunos do 6º ano D. De acordo com a observação não há um relativo aumento da motivação como o professor evidenciou, mas um comportamento constante em relação à disciplina devido a condução dos conteúdos feita pelo professor.

-A influência de notas e recompensas na motivação dos alunos, ele diz “Eles realizam as atividades mesmo sem valer nota, caso seja proposta para realizar em classe, atividades para realizar em casa já não tem o mesmo sucesso.” Confrontando esse dado com as observações, de fato os alunos realizam as atividades em sala e o professor oferece apoio a eles. A partir disso, nota-se que as recompensas não exercem tanta influência, mas a escola enquanto ambiente de aprendizagem, a presença do professor diante da imposição para realização da tarefa. Os alunos a realizam por algum motivo externo que está presente naquele momento, e que não existe enquanto está em casa. E as atividades são bem diversificadas e estão em conformidade com os recursos utilizados.

Boa parte das turmas há déficit de livro de didático o que dificulta a utilizá-lo como recurso, nesses casos o professor recorre a outras formas, como anotar o conteúdo no quadro para os alunos copiarem e trazer o material já pronto para os eles. O material contempla

conteúdos e atividades, dentro do contexto e nível dos alunos. Além disso, são utilizados recursos visuais de qualidade, bem contextualizado e com atividades direcionadas.

A participação da família, fundamental para a motivação dos alunos. “Aqui na escola a participação dos pais e responsáveis é de aproximadamente 20%, que são justamente aqueles que acompanham os alunos sem ser solicitado. Mas a grande maioria só realiza a matrícula e às vezes comparecem as reuniões e no fim do ano vem saber os resultados das avaliações.” Diz o professor, e reitera que esse percentual de acompanhamento dos pais coincide com os alunos que obtêm as melhores notas, confirmando a presença da família como elemento essencial no processo de ensino aprendizagem, pois geralmente o aluno reproduz a valorização da escola que os pais empregam em casa.

A escola age conjuntamente com a comunidade, porém, a dificuldade de integrar a família a escola, revela que esses dois pontos ainda não se cruzaram. A impressão é que na educação formal a escola atua sozinha. E evidencia-se quando analisado a frequência dos pais na escola.

O professor considera o convívio social como atrativo dos alunos a escola. Segundo ele, a escola é considerada um ponto de encontro na comunidade não apenas de alunos, mas de ex-alunos também. E quando indagado sobre a *relação professor-aluno*, o professor revela que tenta transmitir tranquilidade ao invés de medo, e também fala que “10 minutos da aula é desperdiçado com indisciplina, e se for a primeira aula é mais de 20 minutos.” A satisfação da necessidade psicológica de pertencimento que o professor (mesmo sem ter noção da TA) observa e considera como atrativo principal. O sentimento de pertencer a um lugar e se identificar com as pessoas e estabelecer relações de amizade, principalmente. (BROPHY, 2010). Nos momentos de observação realmente evidencia a tranquilidade com autoridade do professor, refletida na calma dos alunos enquanto ele está ministrando a aula, em nenhuma das observações registradas o professor precisou levantar a voz para conter os atos indisciplinados, que se concentrava nos corredores e nas salas em que não tem professor.

5.2 ANÁLISE DA ESCALA DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

De acordo com as respostas que os alunos deram a cada item da escala obteve uma pontuação (1, 2, ou 3) que foi transportado individualmente para o programa SPSS 20.0, que gerou uma estatística descritiva e foi agrupado, como mostra a tabela 2, e as médias das

respostas estão ilustrados no gráfico 1, com as informações necessárias que permite a interpretação clara.

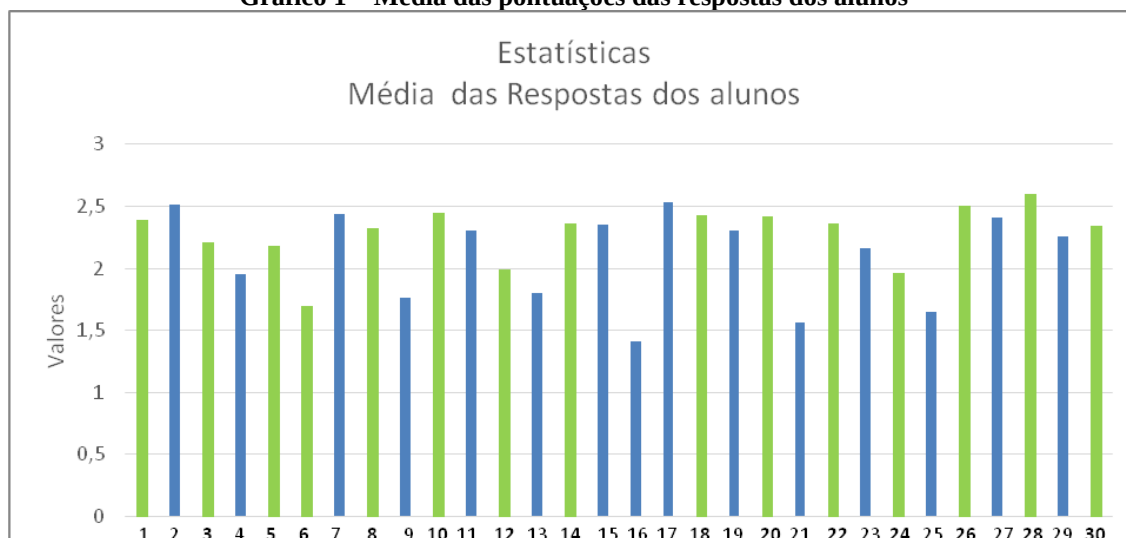
Tabela 2 – Estatística descritiva da Avaliação da Motivação Acadêmica

Itens da escala	Números Válidos	Omissos	Média	Frequências das repostas (%)		
				1	2	3
1. Eu estudo porque estudar geografia é importante para mim	201	1	2,3930	5%	50,5%	44,1%
2. Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo	201	1	2,5124	12,9%	22,8%	63,9%
3. Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos sobre o espaço geográfico	197	5	2,2132	15,3	46,0%	36,1%
4. Eu faço os deveres de casa por obrigação	200	2	1,9550	40,6%	22,3%	36,1%
5. Eu gosto de estudar assuntos desafiantes	198	4	2,1818	11,9%	56,4%	29,7%
6. Eu gosto de estudar assuntos difíceis	197	5	1,6954	44,6%	38,1%	14,9%
7. Eu estudo Geografia porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas.	200	2	2,4400	16,8%	21,8%	60,4%
8. Eu me esforço bastante nos trabalhos de geografia, mesmo sabendo que não vão valer como nota	200	2	2,3250	13,4%	40,1%	45,5%
9. Eu estudo porque minha professora de geografia acha importante	199	3	1,7638	49,0%	23,8%	25,1%
10. Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem	201	1	2,4428	10,9%	33,7%	55,0%
11. Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas não me achem inteligente	200	2	2,3050	20,8%	27,2%	51,0%
12. Eu estudo porque Geografia é interessante e me dá prazer e alegria	201	1	1,9950	26,2%	47,5%	25,7%
13. Eu só estudo Geografia para não me sair mal na escola	201	1	1,8010	46,0%	27,2%	26,2%
14. Eu fico tentando resolver uma tarefa de Geografia, mesmo quando ela é difícil para mim	201	1	2,3582	7,9%	48,0%	43,6%
15. Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto	199	3	2,3518	15,8%	32,2%	50,5%
16. Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus	199	3	1,4121	64,9%	26,7%	6,9

conhecimentos						
17. Eu só estudo Geografia para agradar meu professor/a	200	2	2,5300	9,9%	26,7%	62,4%
18. Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam	200	2	2,4300	11,4%	33,7%	54,0%
19. Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo, pois Geografia é uma disciplina e preciso ser aprovado (a) nela também	201	1	2,3085	22,3%	24,3%	53,0%
20. Eu estudo Geografia porque gosto de ganhar novos conhecimentos sobre meu bairro, minha cidade e meu país	201	1	2,4229	10,4%	36,6%	52,5%
21. Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova	201	1	1,5622	54,0%	35,1%	10,4%
22. Eu gosto de estudar	201	1	2,3632	11,4%	40,6%	47,5%
23. Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante	201	1	2,1642	27,2%	28,7%	43,6%
24. Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto em Geografia, mesmo sem minha professora pedir	200	2	1,9600	31,2%	40,6%	27,2%
25. Eu só estudo Geografia porque quero tirar notas altas	200	2	1,6450	50,5%	33,2%	15,3%
26. Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá	200	2	2,5050	6,4%	36,1%	56,4%
27. Eu só estudo porque meus pais mandam	201	1	2,4129	19,3%	19,8%	60,4%
28. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais	201	1	2,6020	5,0%	29,7%	64,4%
29. Eu estudo por obrigação	201	1	2,2587	26,2%	21,3%	52,0%
30. Eu fico interessado (a) quando o professor começa uma lição nova	200	2	2,3450	9,4%	46,0%	43,6%

*Os itens em **negrito** são referentes a motivação intrínseca.

Gráfico 1 – Média das pontuações das respostas dos alunos



Legenda

- Itens que abordam Motivação Intrínseca
- Itens que abordam Motivação Extrínseca

A escala de avaliação, como já mencionado, destinou-se a investigar dois perfis motivacionais, e os dados de ambos os perfis foram organizados na tabela da seguinte forma: os itens da escala organizados na forma que foram aplicados; o número válidos de respostas; o número de omissão da resposta referente ao item; a média das respostas; frequência das respostas em porcentagem, isto é, a quantidade das vezes em que os alunos deram determinada resposta que tinha aquela pontuação, pois a escala tipo *Likert* de 3 pontos permitia o aluno escolher entre três opções de resposta e cada uma delas tinha um valor (poderia ser 1, 2 ou 3). E, se a frequência da resposta que valia 3 pontos se sobressaísse das demais, permitiria concluir que a maioria dos alunos, em relação aquela a situação era motivado intrinsecamente. Raciocínio parecido ocorre com os valores das médias, quanto mais próximo de 3, maior a motivação intrínseca, não importando se o item se refere a *Motivação Extrínseca*, e quanto mais distante de 3, mais ligado a fatores externos para a realização das tarefas o aluno seria, mesmo o item avaliando a *Motivação Intrínseca*. Por isso, no gráfico 1, as pequenas flutuações entre ambas as categorias avaliadas, sugerem que a Motivação Intrínseca em algumas situações é preponderante no comportamento.

De acordo com a tabela 2, o item 1 que investiga a importância de estudar Geografia obteve resultado positivo na média das respostas. Portanto, evidencia o trabalho do professor, que relatou na entrevista ter a responsabilidade de tratar da importância de estudar Geografia. E sinaliza que os fatores de regulação interna estão presentes, e os alunos consideram a

disciplina importante. No entanto, para a frequência das respostas, mais de 50% dos alunos consideram que às vezes estudam Geografia porque é importante, levando a interpretar que há outros fatores, de origem externa e/ou interna, que os levam a estudar. E que as influências culturais que atuam na visão que os alunos possuem em relação ao currículo escolar, não se sobrepõem a realidade escolar propriamente dita. Se no ambiente escolar e a aprendizagem como um todo é valorizada, e os professores tem a liberdade para integrar e contextualizar as disciplinas de modo que o ensino seja integral, com certeza os discentes verão a geografia como importante, e a aprendizagem em si.

Nos itens **2, 7, 15, 16, 19 e 27**, todos destinados à investigação extrínseca tratam, basicamente, dois aspectos: o medo dos pais e as recompensas que os pais prometem, como dar presentes, ou permitir que o filho faça algo que goste se o desempenho for o esperado. E a média de cada item deixa claro que essas motivações (externas) não exercem influência direta na postura diante da aprendizagem de Geografia. O que pode ser relacionado às condições socioeconômicas. A maioria dos pais não possuem recursos para oferecer esse tipo de incentivo, logo ele não influencia na motivação.

Não dá para perceber se esse medo que os alunos poderiam sentir dos pais e que os forçavam a estudar diz respeito a autoridade, pois o índice revelou que esse item não se relacionava com a realidade que os vivenciavam em casa. Mas cabe nessa indagação que os alunos responderam outra: Será que esse medo não existia porque os próprios pais não valorizavam a educação sistemática dos filhos? E por isso não cobravam deles? Não os acompanhavam na escola? (acompanhar os filhos em sua trajetória escolar é dever dos pais, não cabe a isso usar o trabalho fora de casa como empecilho ao acompanhamento da vida escolar).

Referentes a motivação intrínseca, os itens **3, 5, 6, 14 e 20** abordam os conteúdos relativos ao espaço geográfico, assuntos desafiantes e difíceis respectivamente. Os alunos demonstraram elevado interesse no espaço geográfico, e houve declínio dessa vontade quando colocados frente à situação de assuntos desafiantes, a resposta “às vezes” foi predominante. Mas o que os alunos entendem por assuntos desafiantes? Pode ser que nesse quesito a interpretação tenha comprometido o resultado. Em relação aos assuntos difíceis obteve a média geral menor se distanciando da motivação intrínseca, assim como a resposta “nunca” foi registrada em 44,6% do total das respostas dadas a esse item. Quando se trata de adquirir novos conhecimentos sobre o lugar em que os alunos estão inseridos, a resposta para motivação intrínseca foi superior. Estudar sobre algo que faz parte do cotidiano dos alunos,

como os caminhos que eles percorrem cotidianamente, faz nascer no aluno a motivação para aprender para aprender Geografia.

Em **8, 10 e 18**, também relacionados à motivação intrínseca, as respostas revelam certa autonomia do aluno, pois do quantitativo pesquisado 13,4% responderam que nunca realizam as tarefas sem obter nota. Esse dado condiz com que o professor relatou. Os alunos, em sua maioria, são autônomos ao ponto de não necessitar de um fator externo que os impulse. Fato que é reiterado quando eles respondem que estudam e realizam as tarefas sem os pais solicitarem. Essa autonomia relativa, de modo geral, é excelente, pois eles encontraram sentido, finalidade no contexto escolar que os impulsionam a executar as tarefas. E foi notado o empenho dos alunos, mesmo na dificuldade, realidade do ensino da rede pública.

Nos itens **9, 11, 17 e 23** sobre motivação extrínseca, é avaliado a preocupação com as outras pessoas em relação a atitude do aluno diante dos estudos, e foi constatado o poder que o professor e os pais exercem sobre os alunos. Pois a maioria estuda porque o professor e/ou os pais acham importante e os incentiva, e até mesmo para agradá-lo, nesse caso, nota-se a dependência externa ao “eu do aluno”, que seria a pessoa do professor e/ou dos pais. Embora, esses pais não ofereçam recompensas, como já mencionado, eles exercem autoridade, persuasão sobre os filhos, fato incontestável. E isso reforça o desejo e o sentido de aprender, nem que seja para não contrariar os pais.

E os alunos veem no professor uma pessoa de confiança, talvez um exemplo, essa relação cordial e tranquila que foi observada, é ressaltado diante desses resultados. E quando se trata da opinião das demais pessoas sobre o comportamento em relação ao estudo, não há essa dependência, mas autonomia.

Observa-se no item **12** um aspecto crucial na correlação entre ensino de Geografia e motivação, pois se encarrega de examinar se os alunos consideram Geografia uma disciplina interessante e se ao estudá-la o aluno sente prazer e alegria. A média das respostas se distanciou da motivação intrínseca e 47,5 % dos alunos declaram que às vezes a disciplina é interessante. Revela justamente a ideia inicial de que, muitas vezes, a forma de condução da disciplina não mobiliza o aluno, e alcançar o aluno que acredita em uma disciplina maçante é um desafio docente. Pois é necessário um trabalho de desconstrução de algo já instituído, que exige um esforço enorme do docente. Apesar do que foi dito pelo professor pesquisado, que ele se dedica no esclarecimento da importância da disciplina em suas aulas, não foi observado esforço criativo na condução das aulas, sempre partiam da mesma iniciativa e metodologia, assim como foi notado a homogeneização na didática, pois não direcionava ao perfil e individualidade de cada turma. Óbvio que nesse contexto se insere a realidade do professor

que necessita assumir diversas turmas para compor sua carga horária, esse fato com certeza é uma variante motivacional do docente.

Para a motivação extrínseca, os itens **4, 21 e 29** abordam a ideia de estudar e fazer os deveres escolares por obrigação. Quanto a estudar, de um modo geral, não consideram que estudam por obrigação, porém só realizam as tarefas para casa porque são obrigados a isso, assim como, 54% das respostas foram direcionadas a estudar apenas o que o vai cair na prova, e não todo o conteúdo de que foi abordado num determinado período. Ou seja, os alunos ainda não entendem que a aprendizagem é para vida, e sim para o que vai cair na prova. Nesses contextos diversas razões podem ser citadas, a primeira delas é que a própria escola valoriza os resultados avaliativos (ainda tradicionais, somativos e classificatórios) como sinônimo de aprendizagem e do desempenho da própria escola; do professor que também valoriza isso, justamente pela cobrança da instituição escolar; dos pais que querem que os filhos evoluam na série escolar, e para isso precisam obter bons resultados nas avaliações.

Analizando ainda a motivação extrínseca, os itens **13 e 25** abordam o *lócus* de causalidade no resultado que é tirar notas altas na disciplina para não comprometer o desempenho escolar como um todo. E os alunos se concentram nisso, é o que evidencia as repostas desses itens, as médias de ambos denunciam que é a motivação extrínseca que exerce maior força nesse aspecto, assim como 46% e 50,5% respectivamente estudam sempre para não se sair mal na escola e tirar notas altas, e corrobora as conclusões anteriores.

No item **22**, faz o aluno refletir se gosta de estudar, e a média desse item recai para a motivação intrínseca, pois como a escala é de 3 pontos, quando a média se aproxima de 3 permite concluir que a motivação intrínseca é predominante, e extrínseca quando se distancia de 3. Nesse caso, a media se aproxima de 3, então os alunos avaliados gostam de estudar, de modo geral, o que confirma, mais uma vez, que vários fatores interagem e resultam no baixo envolvimento do aluno em relação aos componentes curriculares.

Direcionada a motivação intrínseca, o item **24** examina a autonomia do aluno em investigar assuntos de Geografia além do solicitado. O item está em conformidade com a característica de curiosidade que alunos intrinsecamente motivados apresentam. Diante dessa situação os alunos pesquisados demonstraram em suas respostas que, geralmente, não tem essa atitude, pois mais de 30% afirmaram que nunca procuram saber mais e 40% afirmou que às vezes. É atribuição do professor também é estimular a curiosidade, em face do resultado, essa função está comprometida. As atitudes docentes provocam consequências em cadeia, pois a cada ação estão atrelados vários tipos de reações.

E para finalizar a discussão dos resultados, os itens **26** e **30** também responsáveis por avaliar a motivação intrínseca, mas precisamente sobre os assuntos interessantes, tido como motivos que impulsionam os alunos a gostar de ir à escola, e a novidade de iniciar um assunto novo como elemento motivador que desperta o interesse do aluno pela disciplina. Ambos os itens tiveram resultado positivo para a motivação intrínseca. Pois a novidade sempre vem acompanhada de certo mistério. O início do ano letivo sempre é o momento em que os alunos se encontram mais interessados nas aulas, pois iniciar algo novo sempre faz nascer o desejo e a curiosidade pela descoberta. Se esses momentos forem bem aproveitados, com certeza a tarefa de aprender será mais leve, sem o peso de assimilar algo que é enfadonho, não pelo tema ou assunto em si, mas pelo direcionamento que é dado a ela. Porém, se o empenho em tornar o início do ano letivo, de um assunto, de realizar uma atividade diferente, não for suficiente para nascer no aluno à disposição e prazer em aprender, os resultados não serão aceitáveis, e os problemas, mais uma vez, serão cadeia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao aspecto multifacetado da motivação em contexto escolar, e ao problema que é colocado a frente do processo de ensino-aprendizagem, diretamente ligado à motivação para aprender, se insere esse trabalho. Que oferece aporte teórico suficiente para a compreensão da importância da motivação na aprendizagem, e traz discussões importantes.

A partir dos levantamentos realizados pela pesquisa na escola pública municipal de Vitória de Santo Antão-PE, resumidamente pode-se concluir que os alunos, diante da maioria das situações expostas nos itens da escala, se concentram em níveis mais autônomos de motivação intrínseca, e também permite inferir que reguladores externos também levam o aluno a se envolver e participar das atividades propostas pelo professor, e, de fato, coexiste a motivação intrínseca e extrínseca no aluno.

Vários aspectos descritos pelo professor das turmas pesquisadas estão em conformidade com os resultados evidenciados, com destaque para a influência e respeito que o professor impõe sem autoritarismo e da relação cordial como ponto forte na orientação motivacional desses alunos. Pois o professor na realidade deles assume um papel importante, e confiam nos critérios de ensino-aprendizagem utilizados por ele, apesar de nesses casos a orientação motivacional ser voltada para fatores extrínsecos, porém, não se podem negar os resultados positivos para aprendizagem desses alunos e no desenvolvimento da autonomia.

O ensino-aprendizagem é um processo que envolve inúmeros fatores e situações, portanto, é considerado complexo. E a motivação se insere como característica que é peculiar a cada indivíduo, essencial a todos, e imprescindível para a educação. Por essa razão, as pesquisas que visam sua compreensão se tornaram tão importantes. Sua relevância se acentua quando sua pesquisa é voltada para disciplinas do currículo que sofrem desvalorização de vários aspectos, principalmente quando não são aplicadas e/ou associadas ao cotidiano dos alunos, tal como é o caso da Geografia.

Considerando o contexto do ensino de Geografia, ela precisa ser significativa ao ponto de criar no aluno o desejo intrínseco e o prazer de estudá-la, enxergando-a em vários aspectos de sua vida. Pois como destacado, apesar da motivação estar no aluno, o contexto escolar influencia diretamente o nível motivacional, como a relação professor-aluno, a forma avaliativa, as tarefas escolares.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992.
- APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. DE L. A Teoria da Autodeterminação e as Influências Sócio-culturais Sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 351–369, 2011.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30–38, 2008.
- BORUCHOVITCH, E. et al. Motivação Do Aluno Para Aprender: Fatores Inibidores Segundo Gestores E Coordenadores Pedagógicos. **Students' Motivation To Learn: Inhibiting Factors According To Administrators and Pedagogical Coordinators.**, v. 15, n. 3, p. 425–442, 2013.
- BRASIL, S. DE E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1
- BROPHY, J. **Motivating Students to Learn**. 3. ed. New York: Routledge, 2010.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43–70.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 227–247, 2005.
- CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M. B. DE; MORAES, L. B. DE (Eds.). . **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 15–38.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. DE; MORAES, L. B. DE (Eds.). . **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39–59.
- CAVALCANTI, L. DE S. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 22, p. 123–136, 2002.
- CAVALCANTI, L. DE S. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. (Ed.). . **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- CAVALCANTI, L. DE S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que isso tem a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 35–59.
- CORDEIRO, P. M. G.; LENS, W.; BIDARRA, M. DA G. O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: a teoria dos objetivos de realização.

Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 43, n. 2, p. 305–328, 2009.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and Individual Differences**, v. 8, n. 3, p. 165–183, 1996.

EDUCAÇÃO, S. DE. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Pernambuco: Undime, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos editora S. A., 1974.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143–150, 2004.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos : O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 17–20, 2008.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. DE. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132–141, 2010.

MACHADO, A. C. T. A. et al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 188–201, 2012.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em geografia : por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, v. 2, n. 4, p. 47–59, 2015.

MINAYO, S. F. D. .; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2007.

MOREIRA, M. A. .; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 406–413, 2007.

OSTERMAN, K. F. Students' Need for Belonging in the School Community. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 3, p. 323–367, 2000.

PANSERA, S. M.; VALENTINI, N. C. Motivação intrínseca e extrínseca : diferenças no sexo e na idade. v. 20, n. October, p. 313–320, 2016.

PERRENOUD, P. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. In: **Dez**

novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67–79.

PILETTI, C. **Didática Geral.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

PINTRICH, P. R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667–686, 2003.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 537–548, 1999.

REEVE, J.; JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 1, p. 209–218, 2006.

RYAN, A. M. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 2, p. 101–111, 2000.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54–67, 2000b.

SCHIEFELE, U. **Interest, Learning, and Motivation** **Educational Psychologist**, 1991.

SIQUEIRA, L.; WECHSLER, S. Motivação para a aprendizagem escolar e estilos criativos. **Educação Temática Digital**, v. 10, p. 62–84, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. DE. Motivação de alunos do ensino fundamental : relações entre rendimento acadêmico , autoconceito , atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 38, n. 4, p. 965–980, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, estou sendo convidado a participar de forma voluntária de um estudo denominado “**A motivação escolar no processo de ensino aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II**”, cujos objetivos, e justificativas são:

A motivação se insere como fator determinante para a construção e efetivação da aprendizagem. Devido à característica, dado a motivação escolar, de impulsionar o desejo, a investigação e a busca por conhecimento. E dessa forma a motivação interfere no desempenho do ensino-aprendizagem. Sendo determinado de acordo com a personalidade, o contexto social e ambiental do indivíduo. Cujo estudo assume espaços cada vez maiores no contexto da pesquisa em educação. E a geografia, enquanto ciência e disciplina escolar tem se revelado com dificuldades no seu processo de aprendizagem, dado a motivação como fator determinante. Portanto, o objetivo desse estudo é analisar o perfil motivacional dos alunos do Ensino Fundamental II em aprender Geografia escolar. E como a forma de abordagem da disciplina pelo professor define a motivação dos alunos. Pretende-se desenvolver uma pesquisa principalmente quantitativa, mais com viés também qualitativo, natureza exploratória de caráter explicativo/descritivo. Será utilizado para a coleta de dados questionários para auto-relato, através de escala tipo *Likert*. Terá nessa escala itens que respondem aos objetivos previamente definidos. Enfim, essa pesquisa contribui a compreensão do ensino-aprendizagem, assim como as dificuldades que interferem a efetivação do ensino.

A minha participação no referido estudo será no sentido de contribuir com a entrevista e permitir que o pesquisador observe as aulas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

É assegurada o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Vitória de Santo Antão, ____de _____ de 2017.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador(es) responsável(responsáveis):

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO

Eu, _____(nome do tutor ou responsável legal),
RG: _____, autorizo _____ (nome do menor de 18
anos), a participar como voluntário do estudo denominado “**A motivação escolar no
processo de ensino aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II**”, respondendo
a questionário e entrevista. A pesquisa faz parte do projeto de dissertação de mestrado de
Joseane de Souza Ramos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, estou ciente do sigilo das informações e da
identidade dos participantes.

Assinatura do Responsável

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AUTORRELATO *LIKERT*

Prezado aluno, solicito sua colaboração no sentido de responder o questionário a seguir que faz parte da minha dissertação de mestrado. Pesquiso a motivação para aprender geografia dos alunos no Ensino Fundamental II. Leia atentamente as questões e responda com toda sinceridade. Os dados serão confidenciais e utilizados para fins acadêmicos. Agradeço sua colaboração.

.

Gênero – () Masculino () Feminino

Idade – () 10 a 12 anos () 13 e 14 anos () 15 a 17 anos () 18 a 20 anos () Acima de 20 anos

Série: _____

Tempo aproximado utilizado para chegar à escola: () 15 min () 30 min () 45 min () 1 hora () 1h30min () 2 horas

1. Eu estudo porque estudar geografia é importante para mim	() Sempre	() As vezes	() Nunca
2. Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo	() Sempre	() As vezes	() Nunca
3. Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos sobre o espaço geográfico	() Sempre	() As vezes	() Nunca
4. Eu faço os deveres de casa por obrigação	() Sempre	() As vezes	() Nunca
5. Eu gosto de estudar assuntos desafiantes	() Sempre	() As vezes	() Nunca
6. Eu gosto de estudar assuntos difíceis	() Sempre	() As vezes	() Nunca
7. Eu estudo Geografia porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas.	() Sempre	() As vezes	() Nunca
8. Eu me esforço bastante nos trabalhos de geografia, mesmo sabendo que não vão valer como nota	() Sempre	() As vezes	() Nunca
9. Eu estudo porque minha professora de geografia acha importante	() Sempre	() As vezes	() Nunca
10. Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem	() Sempre	() As vezes	() Nunca
11. Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas não me achem inteligente	() Sempre	() As vezes	() Nunca
12. Eu estudo porque Geografia é interessante e me dá	() Sempre	() As vezes	() Nunca

prazer e alegria			
13. Eu só estudo Geografia para não me sair mal na escola	() Sempre	() As vezes	() Nunca
14. Eu fico tentando resolver uma tarefa de Geografia, mesmo quando ela é difícil para mim	() Sempre	() As vezes	() Nunca
15. Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto	() Sempre	() As vezes	() Nunca
16. Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos	() Sempre	() As vezes	() Nunca
17. Eu só estudo Geografia para agradar meu professor/a	() Sempre	() As vezes	() Nunca
18. Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam	() Sempre	() As vezes	() Nunca
19. Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo, pois Geografia é uma disciplina e preciso ser aprovado (a) nela também	() Sempre	() As vezes	() Nunca
20. Eu estudo Geografia porque gosto de ganhar novos conhecimentos sobre meu bairro, minha cidade e meu país	() Sempre	() As vezes	() Nunca
21. Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova	() Sempre	() As vezes	() Nunca
22. Eu gosto de estudar	() Sempre	() As vezes	() Nunca
23. Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante	() Sempre	() As vezes	() Nunca
24. Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto em Geografia, mesmo sem minha professora pedir	() Sempre	() As vezes	() Nunca
25. Eu só estudo Geografia porque quero tirar notas altas	() Sempre	() As vezes	() Nunca
26. Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá	() Sempre	() As vezes	() Nunca
27. Eu só estudo porque meus pais mandam	() Sempre	() As vezes	() Nunca
28. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais	() Sempre	() As vezes	() Nunca
29. Eu estudo por obrigação	() Sempre	() As vezes	() Nunca
30. Eu fico interessado (a) quando a professora começa	() Sempre	() As vezes	() Nunca

uma lição nova

--	--	--