

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA – CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES-PPGECH**

GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO

**INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA
MOTIVAÇÃO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

HUMAITÁ-AM

2019

GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO

**INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO
ESCOLAR E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM). Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares
Fernandes Leal**

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de ciências humanas.

Humaitá-AM

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N244i Nascimento, Greicy Oliveira
Interferências das Práticas Parentais na Motivação Escolar e no
Processo de Ensino e Aprendizagem / Greicy Oliveira Nascimento.
2019
157 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiana Soares Fernandes Leal
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Práticas Parentais. 2. Motivação. 3. Envolvimento Parental. 4.
Relação Família e Escola. I. Leal, Fabiana Soares Fernandes II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

GREICY OLIVEIRA NASCIMENTO

**INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO ESCOLAR E
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM). Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares Fernandes Leal – UFAM (Orientadora)

Membro externo titular: Prof.^a Dr.^a Maria Ivonete Barbosa Tamboril – UNIR

**Membro interno titular: Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas –
UFAM**

Suplente: Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco – UFAM

Suplente: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves – UFAM

Humaitá/AM, 05 de fevereiro de 2019

DEDICATÓRIA

*Dedico todo o esforço e empenho para realização desta pesquisa à
minha mãe (Maria da Saúde da Silva de Oliveira), que sempre esteve
comigo me apoiando e me incentivando a buscar conhecimento.*

Todas as minhas conquistas devo a ela!

E a minha sobrinha (Lívia Beatriz).

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela dádiva da vida e por todo discernimento e sabedoria para realização deste trabalho;

A minha Mãe (Maria) por todo o apoio e amor comigo de sempre;

Ao meu Pai (Flávio Nascimento) por toda confiança depositada em mim;

Aos meus irmãos e filhos do peito (Vitória, Alessandra e Martinho) por serem o meu incentivo a querer sempre buscar o melhor para a nossa família;

Aos meus colegas de turmas que foram essenciais até os últimos dias de luta, em especial a Adriana, Luciane, Andreza e Ilma que tornaram esses dois anos memoráveis;

A professora Fabiana Fernandes por toda parceria de anos e por todos os conhecimentos, viagens, trabalhos, conselhos compartilhados até aqui. Não tenho palavras para agradecer o crescimento pessoal e profissional adquiridos ao seu lado.

As professoras Ivonete e Suely, pela disponibilidade em avaliarem o meu trabalho e pelas contribuições dadas na qualificação;

A Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade de poder contribuir com a expansão do conhecimento científico; e

A CAPES pela bolsa concedida durante esta etapa.

RESUMO

A família com primeiro meio de socialização do indivíduo, imprime suas marcas nos filhos ao longo do ciclo vital. Desta forma, as práticas que os pais desempenham dentro do contexto familiar geram repercussão nos diversos ambientes frequentados, inclusive na escola. No ambiente escolar, o processo de ensino e aprendizagem sofre inúmeras influências, deste as ligadas a cunho político, didático, pedagógico, estando também relacionado a motivação para aprender dos alunos e as atitudes exercidas pelos pais, mães e responsáveis. Com base nesse pressuposto, surge a presente pesquisa que teve como objetivo analisar possíveis influências das Práticas Parentais e da Motivação Escolar no processo de ensino e aprendizagem. Participaram deste estudo, 51 alunos de duas escolas estaduais, que frequentavam o 9º do Ensino Fundamental II e 5 respectivos professores destas turmas. As coletas de dados ocorreram em duas fases, devido a presente pesquisa fazer uso de uma abordagem metodológica mista. A primeira etapa ocorreu com os alunos, foram utilizados um questionário sócio demográfico a fim de criar um perfil da amostra; para identificar as Práticas Parentais adotadas pelos pais na visão dos filhos utilizou-se o *Alabama Parenting Questionary* (FRICK, 1991); a motivação presente foi analisada através da Escala de Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil - EAME-IJ (MARTINELLI; SISTO, 2011) e o rendimento foi avaliado a partir das médias dos boletins cedidas pela escola com a autorização dos responsáveis. A segunda etapa de coleta de dados realizou-se por meio de uma entrevista semiestruturada com os professores. Os dados apontaram haver relações significativas entre as Práticas Parentais com Motivação, onde identificou-se a presença de práticas parentais positivas e negativas como a monitoria positiva e punição inconsistente extremamente relacionadas com a Motivação Extrínseca. E o uso de práticas positivas (Monitoria Positiva) e negativas (Negligência e Abuso Físico) também relacionadas as médias apresentadas nas disciplinas de Geografia e Inglês. A Motivação Extrínseca apareceu como sendo majoritariamente presente na amostra da pesquisa, e conseqüentemente estabelecendo relações com as práticas parentais e com a disciplina de Inglês. Diante dos resultados analisados, destacamos o envolvimento dos pais, mães e responsáveis no acompanhamento dos filhos no âmbito escolar, afim de promover o desenvolvimento de uma Motivação Intrínseca para aprender, minimizando conseqüentemente, o uso das práticas negativas. Afinal, os professores relatam que o uso da Motivação Extrínseca utilizadas pelo pais, principalmente nessa faixa etária, caracterizada por recompensas, retiradas de privilégios e até mesmo punição, está repercutindo em alunos que somente estão preocupados em alcançar uma média, não havendo uma preocupação de fato com a

aprendizagem e principalmente com aplicabilidade social dos saberes aprendidos no ambiente escolar. Contudo, pondera-se a articulação de aspectos motivacionais para aprender como deveres tanto da família como da escola, devendo estar os dois ambientes direcionados a promover uma motivação de caráter intrínseco, baseados e objetivados na aquisição de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Práticas Parentais. Motivação. Envolvimento Parental. Relação família e escola.

ABSTRACT

The family with the first means of socializing the individual, imprinted their marks on the children throughout the life cycle. Thus, the practices that parents perform within the family context generate repercussion in the different environments frequented, including in the school. In the school environment, the teaching and learning process is influenced by political, didactic and pedagogical factors, as well as the motivation to learn from the students and the attitudes of parents, mothers and caregivers. Based on this assumption, the present research aims to analyze possible influences of Parenting Practices and School Motivation in the teaching and learning process. Participating in this study were 51 students from two state schools, who attended the 9th grade and 5 teachers from these classes. Data collection occurred in two phases, due to the present research make use of a mixed methodological approach. The first stage occurred with the students, a socio-demographic questionnaire was used in order to create a sample profile; to identify Parental Practices adopted by parents in the eyes of the children we use the Alabama Parenting Questionary (FRICK, 1991); the present motivation was analyzed through the School-Based Child Motivation Assessment Scale - EAME-IJ (MARTINELLI; SISTO, 2011) and with the income was evaluated from the averages of the bulletins assigned by the school with the authorization of those responsible. The second stage of data collection was carried out through a semi-structured interview with the teachers. The data indicated that there are significant relationships between Motivated Parenting Practices, where we identified the presence of positive and negative parenting practices, such as positive monitoring and inconsistent punishment, extremely related to Extrinsic Motivation. And the use of positive practices (Positive Monitoring) and negative (Negligence and Physical Abuse) also related to the averages presented in the subjects of Geography and English. Extrinsic Motivation appeared to be mostly present in the research sample, and consequently establishing relationships with the parental practices and with the discipline of English. Considering the results analyzed, we highlight the involvement of parents, mothers and guardians in the school environment, in order to promote the development of an Intrinsic Motivation to learn, thus minimizing the use of negative practices. After all, teachers report that the use of Extrinsic Motivation used by the parents, especially in this age group, characterized by rewards, withdrawals of privileges and even punishment, is affecting students who are only concerned about achieving an average, fact with learning and mainly with social applicability of the knowledge learned in the school environment. However, we consider the articulation of motivational aspects to learn as the

duties of both the family and the school, and the two environments should be aimed at promoting an intrinsic motivation, based and objectified in the acquisition of meaningful learning.

Keywords: Parental Practices. Motivation. Parental Involvement. Family and school relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide das Necessidades de Maslow.....	52
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Ano de publicação e quantitativo de trabalhos sobre Práticas Parentais publicados	31
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de Revistas e número de trabalhos sobre Práticas Parentais publicados	30
Tabela 2 - Variáveis relacionadas as Práticas Parentais.....	32
Tabela 3 - Artigos que relacionam as Práticas Parentais e o Desempenho Acadêmico	33
Tabela 4 - Caracterização dos docentes	97
Tabela 5 - Médias em Motivação Extrínseca por sexo	107

LISTA DE ABREVIATURAS

SPSS	<i>Statistical Packge for Social Sciences</i>
EAME-IJ	Escala de Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PP	Práticas Parentais
TDE	Teste de Desempenho Escolar
ME	Motivação Extrínseca
MI	Motivação Intrínseca
MANOVA	Análise de Variância Multivariada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CNS	Conselho Nacional de Saúde
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

1 O PONTO DE PARTIDA: APARATO INTRODUTÓRIO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	14
2 A FAMÍLIA E SUAS PRÁTICAS PARENTAIS: AÇÕES QUE REFLETEM NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	18
2.1 CONTEXTO FAMILIAR: MUDANÇAS HISTÓRICAS E CONTEXTO ATUAL	20
2.2 PRÁTICAS PARENTAIS: DESCRIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO FAMILIAR	24
2.3 PRÁTICAS PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS: O QUE TEM SIDO INVESTIGADO E PUBLICADO NOS ÚLTIMOS ANOS?.....	29
3 MOTIVAÇÃO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E PRINCIPAIS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS	48
3.1 MOTIVAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS	49
3.2 FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS IMPLICADOS NA MOTIVAÇÃO ..	55
3.3 A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES COM SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR	62
3.4 A FAMÍLIA COMO FOMENTADORA DA MOTIVAÇÃO	68
3.5 O PROFESSOR COMO “REFORÇADOR” DA MOTIVAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR	75
4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	82
4.1 PLANEJAMENTO DA PESQUISA	83
4.1.1 Natureza da pesquisa	84
4.1.2 O projeto de pesquisa	86
4.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	88
4.2.1 A abordagem da pesquisa	88
4.2.2 As técnicas e instrumentos da pesquisa.....	89
4.3 PROCEDIMENTO SISTEMÁTICO DO TRABALHO EM <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	91
4.3.1 A área de estudo	91
4.3.2 Os interlocutores da pesquisa	91
4.3.3 Procedimento de coleta de dados	92
4.3.4 Procedimentos sistemático na análise e tratamento dos dados	94
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRES AS VARIÁVEIS COM UM VIÉS QUALITATIVO	96
5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
5.2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS PRÁTICAS PARENTAIS E A MOTIVAÇÃO ESCOLAR.....	98
5.3 A MOTIVAÇÃO NOS ALUNOS.....	104

5.4 AS PRÁTICAS PARENTAIS E SUAS INTERFERÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR: O QUE OS DADOS CORRELACIONARAM	110
5.5 A VOZ DOS PROFESSORES.....	116
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	138
APÊNDICE 1 - TERMO DE ANUÊNCIA	139
APÊNDICE 2 – TCLE REponsável DO MENOR	140
APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	143
APÊNDICE 4 – TCLE PARA OS PROFESSORES	145
APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO	148
APÊNDICE 6 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	149
ANEXOS	150
ANEXO 1 - ALABAMA PARENTING QUESTIONNAIRE.....	151
ANEXO 2 - ESCALA PARA AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ESCOLAR INFANTO-JUVENIL.....	153
ANEXO 3 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA	154

1 O PONTO DE PARTIDA: APARATO INTRODUTÓRIO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O rendimento escolar, especificamente o desempenho escolar insatisfatório, o conhecido fracasso escolar, é uma temática recorrente na literatura científica. Decorrente a isto, Martinelli e Genari (2009), especulam alguns fatores que podem estar relacionados com o fracasso escolar, “dentre eles, os fatores orgânicos, emocionais e sociais, bem como os de ordem pedagógica” (p.15). As autoras destacam ainda que a motivação parece estar associada ao desempenho escolar, de forma que os alunos motivados apresentam melhores resultados escolares quando comparados com os alunos menos motivados.

Outro aspecto que exerce grande influência no rendimento escolar de crianças e adolescentes são as Práticas Parentais adotadas no seio familiar por seus genitores e/ou responsáveis legais. Cada Prática Parental possui determinados efeitos, que conseqüentemente acabam afetando o processo de ensino e aprendizagem dos filhos seja de maneira positiva ou negativa. Nesse sentido, a classificação dos comportamentos educativos adotados pelos pais/mães justifica-se nessa investigação por ser uma teoria ainda pouco explorada no contexto brasileiro, especialmente ligada ao processo da motivação escolar como elemento presente na aquisição de altos ou baixos índices do rendimento educacional. Nesse sentido, Toni e Hecaveí (2014) esclarecem que diversos estudos têm demonstrado que,

[...] o bom desempenho acadêmico está ligado a famílias mais envolvidas, que acompanham a criança, monitorando suas atividades; também, apontam relações entre o mau desempenho acadêmico e mães e pais que utilizam práticas negativas, destacando-se a relação entre Punição Física e notas baixas (TONI; HECAVEÍ, 2014, p. 515).

No outro extremo, pais/mães que fazem uso das Práticas Parentais negativas, no qual predominam a utilização de medidas punitivas para impor limites e castigar, tendem a expor seus filhos a regredirem no rendimento educacional, ocasionando também a falta da comunicação e engajamento familiar e social das crianças. Dessa maneira, percebe-se que as Práticas Parentais refletem de forma avassaladora na conduta e na personalidade das crianças, e, previsivelmente atinge a motivação escolar ligada ao prazer de aprender.

Abordar algumas perspectivas que podem estar ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao contexto familiar, é uma temática que vem sendo pesquisada desde o início da minha trajetória acadêmica. Desde então, venho desenvolvendo trabalhos

relacionando diversos outros fatores que possam complementar as Práticas Parentais adotadas por cada família humaitaense. No estudo feito no meu Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), ressaltai as Práticas Parentais como um fator propulsor na conduta dos filhos e conseqüentemente no rendimento escolar destas crianças. Deste então, através desta temática procuro promover uma reflexão sobre como o comportamento e a capacidade de cada criança pode se desenvolver através dos valores, crenças e cultura que esta carrega. Destacando que todos estes fatores, construídos no seio familiar, acabam chegando juntamente com o aluno na sala de aula e influenciando no seu processo de aprendizagem, que se reflete no rendimento escolar.

A relevância científica para abordar tal temática parte do intuito de gerar maiores informações e conhecimentos sobre a influência das Práticas Parentais no desempenho escolar e na promoção da motivação para aprender de estudantes humaitaense do ensino fundamental. A compreensão sobre a influência da família é necessária para uma possível intervenção no campo pedagógico.

A aplicabilidade do conhecimento que este estudo propõe, permite uma análise mais aprofundada de outros fatores que podem estar colaborando ou interferindo no processo de ensino e aprendizagem, fatores estes que envolvem a esfera social, abordando a concepção da prática familiar com relação a motivação para aprender. O processo de ensino, tendo como principal agente o professor e o ambiente escolar, não ocorre isoladamente de todo o conjunto social que rodeia a escola. Desta forma, analisar, compreender e indagar as ações sociais que constituem o aluno como indivíduo cognoscente que chega até a sala de aula, demonstra como o processo de ensino e aprendizagem, a todo momento recebe inúmeras interferências, sejam elas positivas ou negativas. Essas são capazes de transformar desde a prática dos professores como também a maneira como estes alunos, na sua individualidade, estão adquirindo e sendo preparados por esse contexto familiar para receber os conhecimentos aplicados no ambiente escolar.

Esta pesquisa aumenta o leque de possibilidades de ampliação de conhecimentos que poderão surgir a partir dos resultados do estudo sobre a temática proposta. Há um incentivo de expor melhor as conseqüências da prática familiar no desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes, em explicar que o ambiente familiar pode contribuir de forma invisível o rendimento escolar, de maneira que, a relação família-escola parece não ser vista com tamanha importância, tanto pela escola quanto pelos responsáveis. No entanto, a escola deixa evidente seu objetivo (ensinar) e espera que os pais também cumpram o deles (educar), percebe-se que

não há o estabelecimento de uma relação entre as duas instituições, ou seja, sem a valorização do cotidiano familiar com as relações de ensino e aprendizagem.

Nota-se que há uma carência de estudos nesta área, em um levantamento¹ sobre as variáveis que estabelecem relação com as Práticas Parentais encontrou-se um número maior de trabalho que relacionam as Práticas Parentais a fatores psicológicos, sociais e relacionados a saúde, abordando com maior ênfase problemas externalizantes e internalizantes. Desta forma, a relação entre as práticas parentais e o contexto escolar, principalmente no que se refere a Motivação Escolar, ainda é pouco abordado na literatura brasileira existente, o que fortalece a relevância de pesquisas que discutam esta possível interferência na área do ensino.

Para realização da presente pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica de caráter transversal, exploratório e descritiva, realizada através de uma pesquisa mista. A coleta de dados ocorreu em duas etapas, sendo a primeira responsável pelos dados quantitativo e a segunda, de abordagem qualitativa.

Contudo, os resultados apresentaram relações significativas entre as Práticas Parentais e a Motivação Extrínseca, visão confirmada pelos professores que também caracterizaram estes alunos como extrinsecamente motivados, não importando o tipo de utilização de didática diferenciada. A Motivação Extrínseca mostrou-se presente em todas as relações estabelecidas com as demais variáveis desta pesquisa. O que corrobora com o que a literatura vem apontando sobre os aspectos motivacionais intrínsecos diminuir no decorrer do avanço escolar. Outro reflexo apontando pela literatura diz respeito ao ambiente escolar, por sua natureza, ser um motivador extrínseco, avaliando os alunos conforme suas notas apresentadas no contexto daquela avaliação proposta pelo professor ou por medidores impostos pelo sistema escolar.

A análise dos dados não demonstrou haver uma relação direta com o cruzamento dos dados entre as variáveis Práticas Parentais *versus* Motivação Escolar *versus* Rendimento Geral da presente amostra. Porém, foi proposto uma relação, separadamente, com a média de cada disciplina. Desta forma, constatou-se uma relação entre uma prática positiva (Monitoria Geral) e negativa (Negligência) com a disciplina de Geografia. Assim como na disciplina de Inglês que apresentou uma significância entre a prática do Abuso Físico juntamente com a Motivação Extrínseca.

¹ Foi realizada uma pesquisa sobre os trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2008 até 2017 com o descritor “práticas parentais” e analisada qual a relação estabelecida em cada trabalho. Esse levantamento apresentamos de maneira detalhada no terceiro subtópico da primeira seção desta dissertação (item 1.3).

Os relatos trazidos pelos professores aparecem no decorrer da nossa análise dos resultados, e foram de suma importância para identificarmos e trazermos a influência das relações estabelecidas entre os alunos e seus responsáveis como umas das características intimamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se como a indisciplina e até mesmo atitudes desempenhadas por meio da Motivação Extrínseca que são originárias no meio familiar, aparecem sendo repetidas no ambiente escolar. Por isso, é necessário que haja uma conciliação entre a escola e a família, para que o aluno perceba que estes dois ambientes educacionais possuem objetivos similares na busca de atribuições de competências e habilidades para a sua formação enquanto indivíduo atuante em sociedade.

Por fim, a descrição e organização deste estudo realizou-se da seguinte maneira: a segunda seção, aponta uma recapitulação das mudanças e retrocessos que a família sofreu no decorrer do tempo e espaço, bem como as características, consequências, o uso e emprego das Práticas Parentais no seio familiar como sendo precursoras no desenvolvimento de habilidades cognitivas das crianças e jovens. Além disso, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas realizadas entre 2008 e 2017 sobre as variáveis relacionadas às Práticas Parentais, destacando quais os principais campos investigados sobre a temática.

A terceira seção consiste em especificar o significado de Motivação, abordagens, teorias, seus fatores extrínsecos e intrínsecos bem como os seus promotores (família e professor) podem colaborar ou interferir no desempenho escolar. A quarta seção aborda quais as estratégias metodológicas delineadoras da pesquisa, de que maneira foi planejada a pesquisa, seu planejamento, caracterização, e procedimentos adotados para a coleta de dados. A quinta seção ressalta os resultados encontrados, juntamente com a discussão dos dados entre as variáveis apresentadas nesse estudo. Finalizamos com algumas considerações, referências, apêndices e anexos.

2 A FAMÍLIA E SUAS PRÁTICAS PARENTAIS: AÇÕES QUE REFLETEM NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Denominar, caracterizar e buscar um significado que exemplifique e justifique de forma única o que seria família é uma tarefa complexa e praticamente impossível. Afinal, a família existe, cria-se e recria-se de acordo com as transformações ocorridas ao longo do tempo e espaço, seus diferentes arranjos, laços consanguíneos e afetivos. Ela é considerada a base, o ponto de partida para inserir sua prole à humanização e à socialização, bem como nortear o desenvolvimento geral do indivíduo.

O pai e a mãe (ou responsáveis) são tidos como agentes essenciais para a socialização e desenvolvimento dos filhos, favorecendo o diálogo e flexibilizando as relações de regras e limites na interação familiar. Segundo Moncorvo (2008) a família pode ser considerada a instituição social fundamental, da qual dependem todas as outras. Ela é uma realidade complexa nas suas variadas formas de abordagem, psicológica, sociológica, cultural, econômica, religiosa, geográfica e política.

Osório (1996) ressalta alguns pontos relevantes para a configuração a palavra família, destaca-se: **a aliança**, ou seja, o casamento entre duas pessoas; **a filiação**, que seria a constituição de pais e filhos; e a **consanguinidade** que se relaciona aos irmãos. Para este autor a configuração familiar resume-se a uma palavra: o parentesco. O autor ainda destaca que a noção de família não se origina somente com a existência do “casal”, mas a sua essência parte da relação estabelecida entre pais, mães e filhos. Os laços e agrupamentos criados desde os primórdios tinham como objetivo principal gerar e criar seus filhos.

Ao buscar o significado da palavra Família descrita no Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004, p. 332), consta que a denominação de família consiste em um “Grupo de pessoas, formado especialmente por pai, mãe e filho (s), que vivem sobre o mesmo teto”, estando mais ligada a formação patriarcal de família. Por outro lado, mais um significado é apresentado levando em consideração o “Grupo de pessoas unidas por crenças, interesses ou origem comum”, ou seja, a família é composta por todos aqueles que criam e alimentam determinados laços afetivos, podendo ser sanguíneos ou não.

Mas segundo Barnabé (2012), a definição de Família não se resume a algo tão simples assim, pelo fato de não haver um conceito exato, único e universal para caracterizá-la. Isto porque, a definição de família está estritamente ligada e interligada aos diversos contextos

cultural, social, político, econômico e geográfico onde ela acontece e cresce, e por este motivo não é possível defender um conceito único e válido para todas. Essa autora constitui suas ideias a partir de uma concepção mais voltada para as ciências sociais na qual a família é vista como um mecanismo de proteção social do indivíduo, onde irá se criar todo um suporte e conjunto de regras e procedimentos moldados, reconhecidos e aceitos socialmente com o intuito de atender as satisfações e necessidades de cada indivíduo do grupo que a compõe.

Assim, como há uma mudança de significado de acordo com o tempo e espaço que a família ocupa, também é importante ressaltar as mudanças ocorridas e sofridas até os dias de hoje referente a constituição e os modelos de famílias existentes. Viabilizando que a família é conceituada e designada como o principal e o primeiro veículo de transmissão de valores sociais que estão presentes e que compõem determinada estrutura familiar “tradicional” conhecida e que se perpetua durante séculos. Nos anos atuais, na chamada era globalizada e tecnológica, o modelo tradicional de família se torna enfraquecido ocasionando uma nova reestruturação familiar. Entretanto, mesmo frente a essas inúmeras transformações não se pode esquecer e deixar que se perca o valor cultural da família, sendo esta, a principal colaboradora para o desenvolvimento moral, psicológico, cultural e social das crianças.

Levando em conta esse desenvolvimento dos filhos, recorre-se a Urie Bronfenbrenner (1979/1996), em sua abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, para compreender a influência dos contextos no desenvolvimento do indivíduo. O pesquisador destaca a família como sendo o primeiro microssistema frequentado pelo indivíduo. Desta forma, ela (a família) apresenta-se como agente socializador primário tem um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial de seus filhos. A maneira como se dão as relações no ambiente familiar irá repercutir no desenvolvimento geral dos seus membros.

Além disso, como os contextos se influenciam mutuamente, a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola (outro microssistema), iniciam-se também as interinfluências entre eles, de forma que o que acontece no seio familiar repercute na escola e vice-versa.

2.1 CONTEXTO FAMILIAR: MUDANÇAS HISTÓRICAS E CONTEXTO ATUAL

A família tradicional² (pai, mãe e filhos) perpetuou-se por muitos anos sem sofrer alterações. Teve seu início a partir do século XVIII na Europa quando se começou a ter um outro olhar sobre a criança e o casamento. Naquele tempo, os laços que uniam duas pessoas eram realizados somente por acordos entre famílias, e muitas vezes esses acordos estavam por trás de interesses políticos ou econômicos. Por volta do século XVIII os matrimônios começam a quebrar este paradigma referente a união de duas pessoas, e passam a ser voltados/estabelecidos pela afetividade com o cônjuge. No Brasil estas mudanças começam a chegar somente a partir da segunda metade do século XX (FERNANDES, 2014).

As crianças até este período eram tratadas e exerciam funções como se fossem adultos em miniatura, e conseqüentemente ocorria um alto índice de mortalidade infantil. A partir do momento em que os laços familiares começam a se formar por meio de relações afetuosas, a família também inicia sua formação com um outro olhar, e conseqüentemente a geração e o nascimento dos filhos possuem um outro sentido dentro da sociedade. Também pautados em interesses futuros, a sociedade passa a desempenhar um outro modo de criar as crianças, afinal elas seriam os adultos do futuro, e para que pudessem prologar seus anos começou-se a ter mais cuidado e atribuírem outras tarefas a elas.

Desde então, com a mudança de pensamento sobre a infância ocorrida na sociedade, muda-se também o conceito de família. A família passa a ser um ambiente onde o cuidado e afetividade está presente, tornando-se um ambiente educacional, em que a criança irá se desenvolver enquanto ser humano em seus aspectos afetivo, orgânico e cognitivo.

Montandon (2005) ressalta que não se deve somente ressaltar as mudanças ocorridas na sociedade, ao falarmos de família precisa-se também considerar a cultura à qual ela faz parte ou está inserida, afinal, a cultura irá determinar os valores que devem ser relevantes na educação e no desenvolvimento moral das crianças, e conseqüentemente irá refletir na prática educacional familiar. Vale ressaltar que a constituição familiar muda de acordo com o tempo e espaço que se vive, e que durante muitos anos vem sofrendo mudanças e reajustes. Em conseqüências

² Essa expressão “família tradicional” vem sendo eliminada dos discursos científicos uma vez que essa constituição familiar, formada apenas por pai, mãe e filhos, já não é mais o tipo de familiar tradicional nem no contexto brasileiro e nem mundial. A literatura começa a substituir este termo por ‘família nuclear’, lembrando que essa configuração representa somente uma das diversas composições familiares existentes na contemporaneidade (FERNANDES, 2014).

destas mudanças, e frente a esta geração, tecnológica e avançada, alguns valores se perderam, outros surgiram, e a família acaba por acompanhar todas estas mudanças, se modificando de acordo com os valores pregados naquele determinado tempo histórico. Aquela velha constituição de família que era exercida no sistema agrícola passa a ser um sistema familiar industrializado, que busca através da tecnologia uma nova forma de sustento, organização e ações (SILVA, 2009).

Entretanto, Fernandes (2012; 2014) vem argumentando que apesar dos arranjos de como a família vem sendo estruturada ou atendendo ao sistema social a qual pertence, ela ainda é o lugar no qual oferece garantia e proteção para a sobrevivência das crianças. É ela quem proporciona suportes materiais essenciais como abrigo, alimentação, educação, saúde, mas acima de tudo suportes afetivos que irão ajustar a sensação de bem-estar dos seus integrantes.

Desta forma, a família desempenha um papel decisivo e de suma importância na educação formal e informal, já que neste espaço familiar são transmitidos e absorvidos a base dos valores éticos e humanitários, onde se aprofundam os laços de solidariedade. Tudo isso faz parte da construção da história e marcas culturais que serão deixadas e repassadas de geração a geração, tornando-se o berço da cultura e a base para as sociedades futuras.

Zamberlan (2003) ainda ressalta que estas mudanças sociais proporcionaram,

[...] uma transformação da configuração da família, com mudanças nos padrões de funcionamento entre seus membros, principalmente no que diz respeito às famílias reconstituídas. A coexistência na sociedade de diferentes arranjos familiares modificou o conceito de família e provocou um processo de assimilação e formulação de novos valores e práticas nessa instituição. A passagem de um modelo a outro tem exigido dos membros da família uma adaptação às mudanças de relacionamento, nos papéis da organização e estrutura familiar, assim como das respostas que esta passou a dar às demandas do ambiente (ZAMBERLAN, 2003, p. 13-14).

Nos dias atuais, os grupos que formam uma determinada família são diversos, ou seja, os membros que irão constituir a instituição família são os mais variáveis possíveis e possuem relações singulares. Alguns teóricos organizaram a estrutura familiar caracterizando-a desde um microsistema até mesmo um macrosistema, formando várias combinações familiares. Entre eles Facó e Melchiori (2009, p.124) destacam os membros e as situações que formam a família desta nova era contemporânea como:

[...] casais casados ou não; partilha ou separação de bens; morar juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; filhos biológicos ou adotivos; genitores morando juntos ou separados; relação heterossexual ou homossexual; cultura igual ou diferente; entre outras variáveis que, combinadas, oferecem 196 tipos diferentes de família. Isto significa que o modelo nuclear de família composto por pai, mãe e seus filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar que incorpora, também, outras pessoas ligadas pela afinidade e pela rede de relações.

Diante disto, várias foram as mudanças sociais a respeito dos indivíduos que compõem este grupo que se denomina família. Antigamente conservava-se o modelo tradicional como base de uma construção familiar “ideal” “patriarcal”, composto por pai, mãe e filhos. Com o passar dos anos, e com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, surge na sociedade a família monoparental, constituída pela presença somente de um dos genitores. A mulher até os dias atuais, tornou-se mais comum existir famílias compostas pela figura materna e filhos, na medida que a mulher passou a sustentar os filhos e arcar com as despesas.

Há também a família extensa, caracterizada por ser uma família numerosa e composta por vários membros como, por exemplo, avós, filhos, netos, sobrinhos, tios, genros e noras. Decorrente de uma nova visão social, passou-se a crescer e a ser visível (pois não é algo inovador) o índice de famílias constituídas por casais caracterizadas como famílias homo parentais ou homo afetivas, na qual, a criança é criada por pais do mesmo sexo (DESSEN; POLONIA, 2007; FERNANDES, 2014).

Estas mudanças, com o surgimento de novas ramificações familiares, são reflexos de que a família acompanha o tempo social no qual está inserida. Essa realidade é destacada por Fernandes (2014) que corrobora afirmando que:

O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual, de forma que não temos um padrão familiar ideal. As diversas combinações e formas de interação entre os indivíduos constituem os diferentes tipos de famílias como os quais temos convívio como a família nuclear tradicional, as recasadas, as monoparentais, as homossexuais, dentre outras combinações possíveis. Essas novas configurações exigem dos indivíduos uma readaptação às realidades enfrentadas, e a absorção das mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas, e culturais, tanto por parte dos envolvidos, como dos expectadores. Uma vez que os arranjos familiares distintos que vão surgindo provocando transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo (p. 40).

Devido a estas organizações familiares cada vez mais diversificadas e amplas, é notável a mudança nos valores atribuídos pela sociedade no decorrer dos anos. A inovada nomenclatura familiar e nova visão da sociedade, mais aberta e com diferentes limites, levou Silva (2009) a ressaltar que os genitores e responsáveis talvez tenham se dispersados das suas verdadeiras funções e não estão conseguindo equilibrar amor e limites. Os pais e mães têm se tornado pais/mães apreensivos e preocupados que suas práticas possam vir a traumatizar os filhos, assim, deixaram de estabelecer expectativas firmes para que os mesmos amadureçam e se tornem independentes.

As mães e os pais tornaram-se indecisos, passaram a questionar, a relativizar, a mudar ou a ficar sem parâmetros sobre como agir com suas crianças. Aparentam não estar sabendo como retomar o equilíbrio da educação dos filhos, nem a colocar limites no momento certo, atendendo a parte afetiva também, de forma a garantir a sobrevivência e o fortalecimento da criança no meio social.

Nessa perspectiva Rodrigues (2011) afirma que a educação familiar tem por finalidade atingir esses dois extremos divergente (amor e limites) para que a família possa realizar sua função socializadora como instituição de desenvolvimento social e educacional. A tarefa socializadora da família parte de um conjunto de processos de interação que se produzem no contexto familiar e que tem como objetivo inculcar nos filhos um determinado sistema de valores, normas e crenças redigido pela sociedade. A socialização se constrói a partir da educação através de um complexo conjunto de interações a criança assimila os conhecimentos, atitudes, valores, costumes, necessidades, sentimentos e demais padrões culturais que influenciarão toda a sua vida e na sua forma de adaptação ao meio.

Contudo, perante a esta nova organização social na qual se vive, é imprescindível que não se esqueça que, independente de todas essas mudanças, transformações, arranjos, configurações, estruturas e laços sanguíneos ou afetivos, a família ainda é considerada como uma estrutura essencial à humanização e à socialização das crianças e adolescentes, e norteadora do desenvolvimento da personalidade e de suas potencialidades.

Os pais ou responsáveis são vistos como agentes essenciais para a socialização e desenvolvimento dos filhos, favorecendo o diálogo e flexibilizando as relações de regras e limites na interação familiar. A partir da história de vida dos responsáveis (contexto socioeconômico, relações com seus próprios pais, características pessoais, etc.) e da relação inicial com o filho, começa a estruturar-se um padrão de comportamento dos pais/mães e dos filhos que poderá ser adequado ou não, levando as diversas consequências para o

desenvolvimento da criança. Esses padrões são caracterizados e denominados de Práticas Parentais, que serão debatidas e caracterizadas a seguir.

2.2 PRÁTICAS PARENTAIS: DESCRIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO FAMILIAR

As Práticas Parentais (PP) ou Práticas Educativas Parentais referem-se às estratégias utilizadas pelos pais/mães para atingir objetivos específicos em diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo) sob determinadas circunstâncias e contextos. Weber (2004) explica que as Práticas Parentais estão ligadas e interligadas a comportamentos específicos relacionados a socialização do indivíduo. A combinação de diversas e diferentes Práticas Parentais podem não ocasionar um mesmo efeito em quem a recebe (o filho), variando do contexto no qual está inserido e das situações cotidianas específicas que irão gerar e criar uma determinada interação entre pais, mães, responsáveis e seus filhos. Essas práticas são destacadas por alguns autores como repercussivas de estratégias que objetivam suprimir determinados comportamentos visto como inadequados (práticas negativas) ou capaz de incentivar e motivar a devidos comportamentos adequados e aceitáveis (práticas positivas).

As Práticas Parentais discutidas e aplicadas neste estudo foram definidas por Gomide (2006) através de um inventário (Inventário dos Estilos Parentais) que a autora desenvolveu para estudar a interação pais/mães e filhos. Para esta autora as práticas utilizadas pelos pais têm como objetivo, educar, socializar, controlar ou até mesmo desenvolver valores e comportamentos em seus filhos. São utilizadas no convívio do dia-a-dia com o intuito de promover a autonomia, independência e responsabilidade bem como suas atribuições morais para sua integração social.

A partir disto, a autora caracterizou 7 (sete) Práticas Parentais que estão interligadas ao desenvolvimento social ou antissocial dos filhos, e as dividiu em dois grupos, sendo um composto por (a) Práticas Parentais Educativas Positivas que contribuem para o desenvolvimento “saudável” em requisito social, afetivo e cognitivo dos filhos, denominadas de: **Monitoria Positiva** e o **Comportamento Moral**; o outro grupo composto por (b) Práticas Educativas consideradas Negativas que referem-se as práticas que podem colaborar para o desenvolvimento do comportamento antissocial das crianças. Neste grupo estão as práticas: **Monitoria Negativa, Negligência, Disciplina Relaxada, Punição Inconsistente**, e o **Abuso Físico** (GOMIDE, 2006; SAMPAIO; GOMIDE, 2007).

A **Monitoria Positiva** também chamada de **Parentalidade Positiva** é definida e caracterizada por Gomide (2006) e Sampaio e Gomide (2007) como um conjunto de práticas positivas que colaboram para o envolvimento, atenção e conhecimento dos pais/mães referente a seus filhos, ou seja, diz respeito ao controle e cuidado dos responsáveis sobre onde os filhos estão, as companhias que eles possuem, as atividades que praticam, seus gostos e preferências. A **Monitoria Positiva** possui várias características utilizadas pelos pais/mães que expressam essa PP como: o uso adequado da atenção, a distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer.

Para Gomide (2006), esta PP é caracterizada como positiva pelo fato de a afetividade fazer parte da construção familiar. São mães e pais que demonstram afeto e muito carinho aos filhos, principalmente quando os filhos estão passando por algum problema ou necessidade em que o apoio e o carinho dos pais/mães são essenciais. Nesta Prática Parental há o estabelecimento de limites e regras, mas, isto ocorre de forma racional e orientada. O controle também compõe suas características, mas de maneira saudável e equilibrada, em que o diálogo se estabelece como mediador para soluções de possíveis conflitos familiares. A maneira de correção através da punição é substituída pela conversa e manuseamento da situação com cuidado (WEBER, 2008).

O **Comportamento Moral** diz respeito a promoção de um ambiente familiar favorável para o desenvolvimento e transmissão de valores e virtudes, sendo estes como: senso de justiça, responsabilidade e trabalho, generosidade, honestidade e conhecimento do certo e do errado. Esta PP caracterizada como positiva auxilia aos responsáveis na dialogicidade dos atos das crianças, ou seja, na coerência da justificativa do que é certo e do que é errado, mas de maneira cuidadosa e sempre por meio de modelos positivos, como o diálogo e a afetividade. Desta maneira, os responsáveis conseguem internalizar o sentimento de culpa por parte da criança, fazendo-as perceber a maneira correta de agir conforme com os moldes da sociedade que as rodeiam (GOMIDE, 2006; SAMPAIO; GOMIDE, 2007).

Nesta prática, as mães e pais preocupam-se com seus filhos de uma forma que tenham o controle da situação na qual seus filhos ficam expostos, monitorando onde vão, com quem e o que fazem. Mas isso não de maneira autoritária, e sim através do diálogo e conversação, expondo os valores e a conduta certa a ser seguida. Há uma comunicação clara e aberta, dotada de respeito mútuo e autoestima. Os genitores são vistos como apoio afetivo às necessidades dos

filhos, tornando o ambiente estimulador e desafiante para a criança, impondo sua perspectiva de adulto e reconhecendo que o filho possui interesses próprios e maneiras particulares.

A **Negligência** é caracterizada por Gomide (2006) como sendo uma Prática Parental educativa negativa, pelo fato de fazer parte do “repertório” de genitores que não estão atentos as necessidades dos filhos, tornando-se ausentes das responsabilidades parentais e afetivas, não procuram auxiliar os filhos nas tarefas do cotidiano, e tão pouco se importam com a estabilidade emocional de suas crianças. Esta prática está ligada a pais e mães que quando interagem com seus filhos, fazem isso sem amor e afeto. Alguns autores relacionam a prática negligenciada à propensão de problemas como: insegurança, vulnerabilidade e eventual hostilidade e agressão em relacionamentos sociais nas crianças expostas a este tipo de comportamento parental carente de atenção e afeto (SAMPAIO; GOMIDE, 2007). A conduta dos pais e mães negligentes é relatada por Alvarenga, Weber, Bolsoni-Silva (2016) como fria, inacessível, indiferente, centrados neles próprios, não dando ao filho os estímulos afetivos de que necessitam.

Gomide (2006) caracterizou a prática denominada de **Monitoria Negativa** (ou **supervisão estressante**) como uma prática negativa pelo fato de os genitores exercerem uma conduta altamente controladora, fazendo uso de determinadas regras instruídas diversas e repetidas vezes, causando um excesso de fiscalização e aborrecimento sobre a vida dos filhos, colaborando para um ambiente familiar hostil, estressado e sem diálogo. Sampaio e Gomide (2007) complementam que o diálogo é pautado pelo fato de os filhos não se sentirem à vontade e nem próximos aos pais/mães para conversarem sobre suas particularidades, ocasionando um ambiente também desfavorável ao afeto que deveria existir entre pais/mães e filho.

Esta PP aparece na literatura como sendo uma forma de educar muito “dura” e sem afetividade, expondo os filhos a desempenharem um plano escolar e interatividade com os outros alunos com menor competência. Uma vez que as crianças não desempenham uma interatividade no círculo familiar, isso irá torna-se comum no espaço escolar também. O diálogo parece não fazer parte do comportamento dos pais e mães que fazem uso da **Monitoria Negativa**. O afeto apresenta-se como sendo uma lacuna a ser preenchida pelos seus educadores. Estes pais/mães somente preocupam-se com o que o filho trará de positivo no seu desempenho escolar. Cobram um bom desempenho na escola sem se importarem com o bem-estar afetivo e psicológico dos filhos, como podemos observar nas explicações de Montandon (2005, p. 497):

Embora as crianças ponham as dimensões morais e relacionais de suas expectativas em primeiro lugar; elas revelam, por exemplo, que seus pais, preocupados com a urgência, parecem conceder mais importância à gestão do cotidiano e ao êxito escolar. Sem dúvida, as crianças esperam afeto e apoio de seus pais, além de orientação (*guidance*) e segurança, mas, em seu cotidiano, sentem-se muito mais cercadas que amparadas, espreitadas que escutadas.

É possível perceber que os interesses das crianças não são levados em consideração, uma vez que esses pais e mães são insensíveis às necessidades de seus filhos. Não demonstram nenhum tipo de carinho ou satisfação com as ações desempenhadas de forma correta pelos filhos, são pais/mães calculistas, frios, modeladores e condicionadores da personalidade e da obediência incondicional como uma virtude.

A **Disciplina Relaxada** condiz com o não cumprimento ou relaxamento das regras impostas e estabelecidas pelos pais, mães ou responsáveis. Genitores que fazem uso dessa prática considerada negativa, ameaçam a fazer alguma cobrança ou castigo, mas quando se veem confrontados e rebatidos pelos filhos, rapidamente voltam atrás e não realizam sua ação devido ao comportamento agressivo e rebelde dos filhos. Desta maneira, os próprios pais desrespeitam, desobedecem e esquecem das regras que deviam ser seguidas (GOMIDE, 2006).

Pais e mães que fazem uso desta PP tendem a permitir que seus filhos ditem as regras que eles desejam seguir, e mesmo que os pais/mães tentem estabelecer, impor e exigir algo, ao serem refutados pelos filhos logo desistem, ocasionando filhos propensos a apresentar maior agressividade, pouco envolvimento em atividades escolares, maior imaturidade e altos índices de problemas de comportamento. São genitores tolerantes, que fazem poucas demandas de comportamento maduro, permitindo que os filhos se autorregulem.

Na **Punição Inconsistente** ocorre a prática dos pais, mães ou responsáveis em acordo com o humor que os mesmos apresentam cotidianamente, ou seja, os genitores cobram, punem, exigem de acordo com o seu humor expresso no dia específico. Essa PP educativa caracterizada como negativa por Gomide (2006) traz como consequência a não compreensão e confusão dos valores corretos para a crianças, isto porque ela irá relacionar seu comportamento ao humor dos genitores e não ao comportamento adequado que deveria exercer. Desta forma, Sampaio e Gomide (2007) sancionam que o norteamto das ações educativas parentais ocorre baseada na maneira como os pais ou mães acordam naquele dia, isto irá definir a ações que ele irá produzir sobre seus filhos.

E por último, o **Abuso Físico** e psicológico, relatado na literatura também como **Punição corporal**, é visto pelas autoras (GOMIDE, 2006; SAMPAIO; GOMIDE, 2007) como

a pior PP exercidas pelos genitores. O Abuso Físico está relacionado às práticas punitivas negativas, ou seja, punições corporais, machucados, causando dores e marcas pelo corpo das crianças. Esta prática está estritamente ligada as práticas negativas, afinal parte de ameaças sobre o filho caso não cumpra com suas obrigações. Muitos pais e mães fazem uso desta prática e justificam-se como uma forma de educar e impor limites e alta obediência. Gomide (2006) ressalta algumas consequências da punição: crianças apáticas, medrosas, desinteressadas e com baixos escores escolares.

Patias, Siqueira e Dias (2012) destacam que as práticas educativas exercidas no seio familiar ainda podem ser classificadas como fatores de risco e fatores de proteção. Os fatores de riscos são relatados pelos autores como sendo as condições que favorecem a alta probabilidade das ações postas em prática pelos pais e mães desencadearem resultados negativos na personalidade e desenvolvimento dos filhos, podendo vir a comprometer sua saúde, seu bem-estar, e até mesmo a sua atuação em sociedade. Por outro lado, os fatores de proteção estabelecidas na atuação das práticas dos pais e mães estabelecem condições favoráveis para a diminuição dos fatores de risco relatados acima, colaborando para que o indivíduo, mesmo exposto a ambientes hostis, não sofra comprometimento da sua índole.

Tanto o uso das Práticas Parentais positivas quanto das negativas irá gerar inúmeros resultados na personalidade dos filhos que as recebem, mas o uso das práticas positivas é destacado na literatura como sendo favorável para o melhor desenvolvimento do indivíduo em todos seus aspectos. O uso positivo das ações parentais colabora para a monitoria e suporte aos valores moral, ético e regras que devem ser obedecidas e são cobradas pela sociedade. Destacando também que a participação e comunicação dos pais/mães referente ao ambiente escolar colabora como um fator motivacional para que os filhos possam despertar uma relação afetuosa também com o espaço escolar e assim produzirem de maneira gratificante um bom rendimento escolar.

Algumas atividades realizadas pelos pais e mães, consideradas simples e que podem fazer parte do seu cotidiano, oferecem grandes mudanças na construção do filho enquanto sujeito. Atividades como: conversar com os professores a respeito do seu filho, auxiliar na tarefa de casa, conversar como foi o dia na escola, despertar interesses pelos gostos do filho, respeitar o seu tempo de aprendizagem, conversar sobre possíveis problemas, ler para a filho, ouvir sua leitura, monitorar suas saídas, cuidando e protegendo, entre outras. Todas estas atividades estão interligadas a projeção das Práticas Parentais classificadas como positivas e o uso delas é

destacada como essenciais para produção de indivíduos confiantes e motivados a sempre realizarem um bom trabalho em todas as atividades que se dispõem a fazer.

Contudo, pode-se perceber que cada ação e PP remete a uma consequência. As diversas formas de educar espalhadas pelo país a fora, podem gerar inúmeras consequências e estão intimamente interligadas com o comportamento e desempenho de nossas crianças. Neste sentido, Camacho e Matos (2007) fazendo uso desta ideia, ressaltam que a ação utilizada pelos genitores, com o objetivo de educar seus filhos, pode ocorrer de maneira bem diversificada. Estas, ligadas a afetividade e interação que os pais e mães utilizam, irão influenciar significativamente na maneira que os filhos aprendem a se relacionar com os demais. Os modelos parentais adotados pelos pais e pelas mães, juntamente com a expectativas e métodos desenvolvidos, irão gerar um repertório de comportamentos, atitudes e objetivos dos filhos.

Esses autores nos mostram, portanto, como a conduta parental é fundamental na constituição da personalidade e comportamento das crianças. Completando essa ideia, Leme e Bolsoni-Silva (2010) ressaltam que as Práticas Parentais possibilitam aos pais possuírem habilidades sócio educativas que influenciarão o desenvolvimento dos filhos enquanto seres sociais. O desenvolvimento destas habilidades sociais está estritamente interligado às PP positivas e negativas. Afinal a maneira que os pais irão guiar as crianças, mostrando as consequências de seus atos, como devem reagir e expressar seus sentimentos (positivos e negativos), suas opiniões, os limites a serem obedecidos, até mesmo a forma de educar como uso da agressão e ameaça, consistirão nas chamadas Práticas Parentais.

2.3 PRÁTICAS PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS: O QUE TEM SIDO INVESTIGADO E PUBLICADO NOS ÚLTIMOS ANOS?

Como mencionado na relevância científica desta pesquisa, existem poucos estudos que relacionam o uso das Práticas Parentais como uns dos diversos fatores colaborativos para o sucesso ou insucesso escolar. Esta afirmativa é respaldada em uma revisão criteriosa da literatura realizada através do Portal de Periódicos da CAPES³. O descritor utilizado na busca foi: Práticas Parentais. Inicialmente foram apresentados 422 (quatrocentos e vinte e dois)

³ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma biblioteca virtual que reúne inúmeros artigos publicados em diversos periódicos. Possui um acervo extenso, sendo catalogados livros, recursos textuais (monografias, dissertações, teses), textos completos (artigos), entre outros.

trabalhos que continham este descritor. Utilizou-se os filtros relacionados ao tempo e idioma, desta forma, ao optar somente por trabalhos publicados entre 2008 e 2017 o número de trabalhos passou a ser 362 (trezentos e sessenta e dois). Quando limitou-se apenas o idioma português, encontrou-se 193 (cento e noventa e três) trabalhos.

Partindo do total de 193 trabalhos iniciou-se uma análise minuciosa acerca das abordagens e relações com o descritor (Práticas Parentais). Primeiramente, foram detectados 12 (doze) trabalhos repetidos e 45 (quarenta e cinco) que estavam fora da temática. Estes artigos catalogados como “fora da temática” foram cotados desta forma por não estabelecerem nenhuma relação com as Práticas Parentais. Em sua maioria abordam aspectos relacionados ao cultivo de plantas, práticas culturais e o restante abordam aspectos estritamente ligados à área da saúde. Após o descarte destes trabalhos, restaram 136 (cento e trinta e seis) trabalhos que abordavam as Práticas Parentais e as relacionavam com diversas outras variáveis.

Na tabela 1 destaca-se a divisão de trabalhos e em quais revistas e sites estão localizados de acordo com o Portal de Periódicos da CAPES.

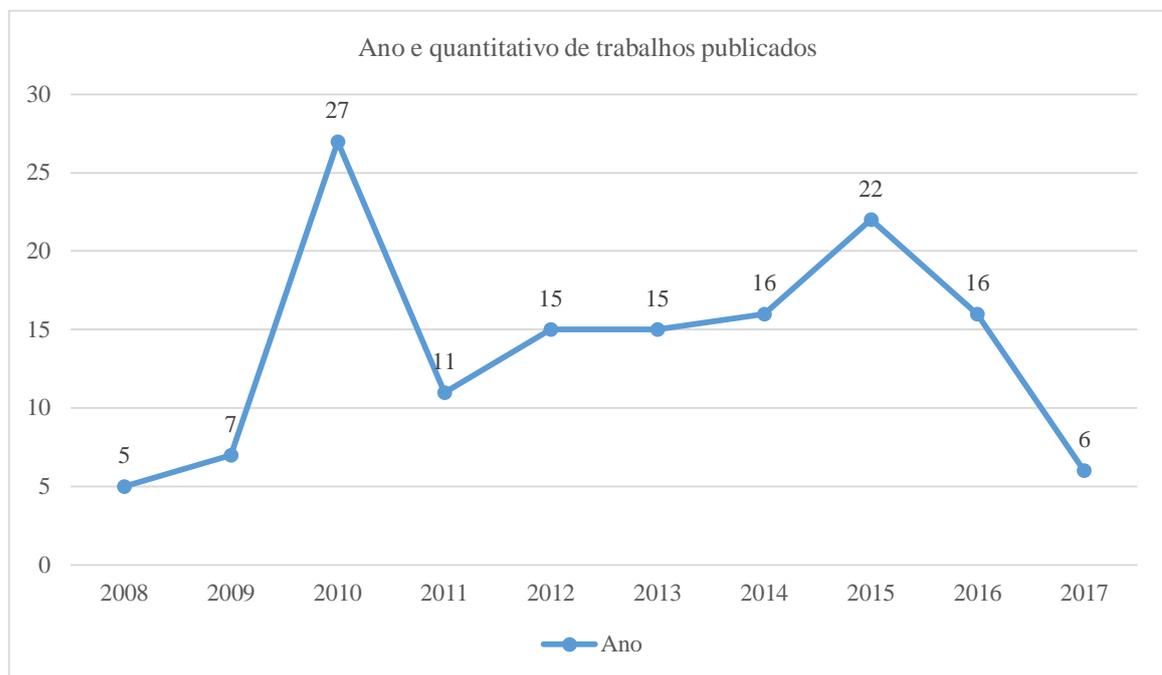
Tabela 1 - Lista de Revistas e número de trabalhos sobre Práticas Parentais publicados

REVISTAS E SITES	ISSN	Número de trabalhos
Psicologia: Reflexão e Crítica	1678-7153	45
Avaliação Psicológica	2175-3431	2
Repositório científico de acesso aberto de Portugal		15
Interação em Psicologia	1981-8076	3
Psico	1980-8623	6
Educação e Pesquisa	1678-4634	1
Caderno de Saúde Pública	1678-4464	2
Revista Brasileira de Educação Especial	1980-5470	3
Psicologia e Sociedade	1807-0310	2
Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Ninez y Juventud	20277679	4
Biblioteca digital em Rede de Tese e Dissertação		1
Revista de Ciências Sociais	2318-4620	1
Revista Ibero-Americana de Educación	1681-5653	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1806-3446	12
Paideia (Ribeirão Preto)	1982-4327	1
Psicologia: Ciência e Profissão	1414-9893	2
Repositório da Universidade Católica do Rio Grande do Sul		1
Revista Observatório	2447-4266	1
Ciência e Saúde Coletiva	1678-4561	12
Revista Estudos Feministas	1806-9584	7
Motricidade	2182-2972	3
Revista Interamerica de Psicologia	0034-9690	3
Revista de Administração Contemporânea	1982-7849	1
Revista Portuguesa de Saúde Pública	0870-9025	3
Avance en Psicología Latinoamericana	2145-4724	1
Scielo Books		2
Mediações – Revista de Ciências Sociais	2176-6665	1
Total		136

Fonte: A Autora (2019)

Observando a tabela 1 pode-se perceber que na sua maioria as revistas e sites são pertencentes ao cenário brasileiro, tendo algumas oriundas de Portugal, Espanha, Colômbia, região Latino-americana e Interamericana. Quando se volta para o intervalo de publicações de 2008 até 2017, percebe-se um desequilíbrio no número de estudos relacionados as Práticas Parentais. Destacam-se os anos de 2010 e 2015 com maiores produções, conforme aponta o gráfico 1:

Gráfico 1- Ano de publicação e quantitativo de trabalhos sobre Práticas Parentais publicados



Fonte: A autora (2019)

Conforme o gráfico 1, houve um grande crescimento de trabalhos realizados em 2010, seguido de uma queda de aproximadamente 41% em 2011. Nos anos seguintes as publicações relacionadas as PP foram oscilando, mas o número apontado em 2017 gera uma preocupação devido a uma nova queda abrupta (37,5% em relação ao ano anterior) na produção textual referente as Práticas Parentais.

Nota-se que no ano de 2010 houve um grande número de trabalhos relacionados com as Práticas Parentais, e na análise realizada consta que neste ano, os trabalhos encontrados pelo Portal de Periódicos da CAPES referiam-se a um contexto de validação de escalas, trabalhos interligados aos gêneros dos filhos, crianças com deficiência, desestruturação familiar (divórcio), problemas de saúde ligado ao filho, desenvolvimento social nos primeiros anos de vida, alimentação e obesidade infantil, problemas externalizantes, construção familiar tendo

como principal característica a adoção. Foram encontrados trabalhos realizados para identificar somente as Práticas Parentais presentes em grupos de responsáveis, a violência sexual também aparece em alguns trabalhos deste período, assim como a vulnerabilidade social e, somente um trabalho direcionado ao contexto educacional⁴ foi encontrado neste ano de maior desenvolvimento da temática.

Perante esses dados iniciais, seguiu-se a análise detalhada dos 136 (cento e trinta e seis) trabalhos relacionados com as Práticas Parentais. Na tabela 2, apresenta-se as variáveis as quais os estudos dos anos de 2008 até 2017 estavam objetivamente interligados. E, através desta revisão bibliográfica que se faz a afirmativa de haver poucos estudos correlacionando as Práticas Parentais com o contexto escolar, principalmente relações estabelecidas com o processo de ensino e aprendizagem (apenas 4,4% do total).

Há um grande número de estudos que apontam a relação das Práticas Parentais com o desenvolvimento dos filhos em seus problemas externalizantes e internalizantes. Nunes et al. (2013) exemplifica que os problemas externalizantes estão relacionados aos atos de quebra de regras, delinquência e com o comportamento agressivos dos filhos, e os problemas internalizantes condiz com a ação de isolamento, queixa somática, ansiedade e depressão vividos pelos filhos.

Tabela 2 - Variáveis relacionadas as Práticas Parentais

Variáveis	Número de trabalhos
Problemas externalizantes e internalizantes	17
Relações familiares/Abandono e envolvimento parental/Adoção	17
Validação e adaptação de instrumentos e escalas	16
Desenvolvimento social e cuidados com os bebês	14
Área da saúde/Doenças/Deficiência	13
Distúrbios alimentares/Obesidade/Controle alimentar	9
Pobreza/Vulnerabilidade social/Diferenças socioeconômicas	8
Sexualidade/Identidade de gênero	7
Violência familiar e sexual	6
Habilidades e competências sociais	6
Contexto escolar	6
Divórcio	4
Práticas Parentais sem relações com outras variáveis	4
Homoparentalidade/Homossexualidade	4
Bullyng	3
Orientação vocacional	2
Total	136

Fonte: A autora (2019)

⁴CIA, Fabiana, et. al. *Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola*. Psicologia: Reflexão & Crítica, v. 23, n. 3, 2010.

Nota-se que as pesquisas se preocupam mais em entender as causas de problemas emocionais e sociais, como por exemplo a promoção de aspectos depressivos, psicológicos, relações estabelecidas no ciclo familiar como, por exemplo, famílias construídas a partir da adoção. Percebe-se a preocupação também em muitos estudos em entender o desenvolvimento dos bebês, compreendendo como são os cuidados e as relações estabelecidas nos primeiros anos de vida. Ainda se tem um maior número de pesquisas ligadas à área da saúde definidas com doenças, crianças com deficiência e problemas alimentares levando a obesidade. Quanto a área educacional, há uma carência de estudos que estejam ligados de como as condutas parentais podem intervir no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

Diante destes dados, aponta-se a devida carência de publicações sobre a relação da família com o desenvolvimento escolar dos filhos. O que acaba colaborando para a seleção do critério de inclusão para análise dos referidos trabalhos, sendo somente analisados trabalhos que estabeleçam relação com o contexto educacional, o que totaliza 6 (seis) trabalhos voltados para repercussão das Práticas Parentais no desempenho acadêmico apontados na tabela 3.

Tabela 3 - Artigos que relacionam as Práticas Parentais e o Desempenho Acadêmico

Nº	Tipo	Autores	Título	Ano
01	Artigo/ pesquisa empírica	Edla Grisard Caldeira de Andrada; Bárbara Dos Santos Rezena; Gabriela Beling de Carvalho; Idonézia Collodel Benetti	Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar	2008
02	Artigo/ pesquisa empírica	Graziela Sapienza; Maria Aznar- Farias; Edwiges Ferreira de Mattos Silvares	Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico	2009
03	Artigo/ pesquisa empírica	Fabiana Cia; Elizabeth Joan Barham; Anne Marie Germaine Victorine Fontaine	Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola	2010
04	Artigo bibliográfico	Naiana Dapieve Patias; Aline Cardoso Siqueira; Ana Cristina Garcia Dias	Bater não educa ninguém! práticas educativas parentais coer citivas e suas repercussões no contexto escolar	2012
05	Dissertação de Mestrado/ Pesquisa empírica	Ana Elisabete Duarte Dias Maia	Atitudes educativas parentais, resiliência e rendimento acadêmico do adolescente: análise de relações e contributo de variáveis demográficas	2014
06	Livro/e-book SciELO	Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes; Decio Brunoni	Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar	2015

Fonte: A autora (2019)

No artigo nº 01 Andrada et al. (2008) desenvolveram uma pesquisa com 130 crianças e seus respectivos responsáveis com idades de cinco e seis anos, matriculadas e frequentadoras do ensino público no município de Rio Grande do Sul em Santa Catarina. A pesquisa tinha como objetivo identificar os fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. As autoras ainda almejavam verificar a correlação entre o suporte parental com a escolaridade, idade e renda dos pais e responsáveis.

As autoras ressaltam três formas de suporte que os pais/mães são responsáveis de realizar em família com os filhos, sendo eles: **(a) suporte para a realização escolar**, condizendo com o envolvimento dos pais/mãe na administração da vida escolar dos filhos, disponibilizando e conciliando tempo e espaço adequados para atenderem e auxiliarem seus filhos nas atividades de casa, mantendo contato com o professor para acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos, bem como, criando e organizando uma rotina doméstica para que as atividades escolares sejam de fato cumpridas; já o **(b) suporte ao desenvolvimento** é responsável pela aplicabilidade do lazer de forma familiar, isto é, as atividades devem ocorrer de forma compartilhadas, como por exemplo, viagens, passeios, visitas a locais como circo, museus, shopping, eventos na cidade e outras atividades culturais e educacionais que estimulem o desenvolvimento cognitivo para melhoria do desempenho escolar e interpessoal; e por último o **(c) suporte emocional**, devendo favorecer um ambiente familiar acolhedor, sem conflitos nas relações com os membros que constituem a família, pois, se as relações entre os membros funcionam de forma positiva acaba colaborando para a estabilidade afetiva da criança/jovem.

Partindo destes conceitos, Andrada et al. (2008) utilizaram como instrumentos para a coleta de dados o questionário sociodemográfico, responsável por caracterizar a amostra; o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (sendo um roteiro aplicado nas entrevistas semiestruturadas compostos por 10 tópicos que salientam a disponibilidade de recursos ambientais familiar); e também, o Teste de Prontidão Escolar Lollipop (composto por 52 questões que avalia as habilidades das crianças nas áreas de matemática, português, identificação de cores, formas, figuras, posição e reconhecimento espacial).

Os dados desta pesquisa mostram-nos que a escolaridade que o pai e mãe possuem pode influenciar na prontidão escolar dos filhos. As mães que compunham a amostra da pesquisa possuíam um grau de escolaridade mais elevado que o dos pais, constituindo assim um fator de proteção. Isso porque mães com um nível escolar mais elevado tendem a se envolverem constantemente nas atividades escolares dos filhos, o que pode acarretar em um melhor desempenho escolar por parte do(a) aluno(a)/filho(a).

Verificou-se também, que pais e mães que possuem uma faixa etária mais jovem colaboram como fatores de proteção para a prontidão escolar. A pesquisa de Andrada et al. (2008) aponta que pais/mães mais jovens tendem a envolver seus filhos em atividades de lazer (passeios e viagens) com mais frequência, além de proporcionarem um ambiente mais rico em brinquedos e livros. As autoras também colocam a variável “idade dos pais/mães” como um fator de risco pelo fato os pais e mães mais velhos aparecerem no estudo como poucos envolvidos nas tarefas e nos estímulos dos filhos.

Outra variável que aparece como sendo um fator de risco no estudo de Andrada et al., (2008) é a quantidade de filhos, ou seja, a prontidão escolar tende de ser maior em filhos que possui uma menor quantidade de irmãos, o que acaba influenciando o suporte parental. A pesquisa também apontou que pais e mães que possuem um grau de escolaridade mais elevado possuem menos filhos o que colabora para um maior envolvimento nas atividades e interesses. As autoras finalizam trazendo uma última correlação da prontidão escolar com o nível socioeconômico dos responsáveis, e seus dados apontam que havendo aumento na renda da família, haverá colaboração para o aumento da prontidão escolar, visando que os responsáveis pela criança poderão oferecer um suporte para a realização escolar mais diversificado.

Na pesquisa nº 02, realizada por Sapienza, Aznar-Farias e Silvaes (2009), as autoras procuraram identificar a relação estabelecida entre a competência social, práticas educativas e o rendimento escolar de 66 adolescentes, que foram divididos em dois grupos, sendo um grupo composto por estudantes com alto escores escolares e o outro grupo com baixo rendimento. A princípio foram encontradas relações do alto rendimento escolar com o uso de Práticas Parentais positivas, colaborando de maneira positiva no desempenho dos adolescentes da amostra. As autoras ainda salientam que há relação também, do grau de competência social com o rendimento destes adolescentes. Desta forma, Sapienza, Aznar-Farias e Silvaes (2009, p. 209) salientam que:

Adolescentes cujos pais utilizam práticas educativas positivas, isto é, se envolvem nas vidas dos filhos, conversam e são considerados democráticos, têm melhor desempenho na escola. Adolescentes pouco valorizados por seu desempenho escolar e cujos pais utilizam práticas educativas negativas (são inconsistentes, autoritários ou negligentes e mantêm interações negativas com os filhos) obtêm um desempenho escolar mais baixo, além de apresentarem condutas de isolamento e agressividade. Sendo assim, é importante considerar a influência das práticas educativas parentais na relação entre competência social e rendimento acadêmico.

As autoras ainda fortalecem esta afirmação com o que os estudos internacionais vêm apontando sobre a relação do uso destas práticas positivas estar relacionado com o desenvolvimento de comportamentos sociais competentes e conseqüentemente a um bom índice escolar. Assim como também se confirma que os usos de práticas educativas negativas, com o uso do autoritarismo e imposição de regras estressantes, estabelecem relações com um baixo índice de competência social e rendimento escolar nos estudos realizados do contexto brasileiro (SAPIENZA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2009).

Na discussão dos dados encontrados, as autoras justificam o fato de a competência social ter relação com o bom índice acadêmico a medida em que, jovens que possuem médias elevadas no rendimento escolar sentem-se mais competentes e também são percebidos por seus genitores como altamente competentes. E como as Práticas Parentais positivas foram as de grande repercussão nesta pesquisa, Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009) ressaltam que houve nas análises do Inventário de Estilos Parentais uma baixa relação com as práticas negativas da Disciplina Relaxada e Abuso Físico.

Já os pais/mães que demonstraram estar preocupados com o desenvolvimento dos filhos, fazem menos uso da Punição Física na medida que estão direcionados a promover uma maior autoestima e conseguem monitorar e participar das atividades de seus filhos, estando o Comportamento Moral condizendo com a promoção de um bom desempenho escolar. Os pais/mães com suas ações de elogios provocam nos filhos um desejo interno por desempenhar seu papel sempre da melhor forma possível, e esta motivação e reconhecimento de um bom trabalho desempenhado na escola fará com que os filhos percebam que são capazes de alcançar tudo o que almejam.

Outro trabalho (nº 03) que vem abordar os aspectos das Práticas Parentais correlacionados com o contexto educacional foi o realizado por Cia, Barham e Fontaine (2010). As autoras voltam seu objetivo de pesquisa para os problemas de comportamentos de crianças dentro do contexto escolar, colocando como alternativa os programas de intervenção familiar. A pesquisa aborda principalmente como a violência escolar cometida pode colaborar para o baixo desempenho acadêmico. As autoras ainda salientam como a família está diretamente relacionada com este tipo de comportamento exposto pelos alunos (filhos) e sugere uma solução para o problema:

Uma das estratégias é trabalhar com os pais, uma vez que os problemas de comportamento entre as crianças estão associados, principalmente, às características das interações familiares, à medida que os membros da família treinam diretamente esse padrão comportamental na criança. Quando a criança apresenta problemas, em geral, ambos os pais não usam reforçadores positivos contingentes às iniciativas pró-sociais dos seus filhos e fracassam no uso de técnicas disciplinares adequadas, que pudessem reduzir os comportamentos desviantes (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010 p, 533).

As autoras continuam a corroborar com a ideia de que se há uma falta de habilidades dos responsáveis em possuir o controle da disciplina dos filhos, não conseguindo fazer uso adequado de reforços positivos, empregando de forma satisfatória técnicas aptas para resolver estes problemas de comportamento e comunicação. Estes pais e mães estão colaborando para o desenvolvimento de uma zona de alto risco de fracasso no que diz respeito ao campo educacional de seus filhos. Cia, Barham e Fontaine (2010) ressaltam que quando os responsáveis não conseguem manter o controle da situação indica-se que façam acompanhamento pelo programa de intervenção.

A participação nestes programas contribui para a melhoria das relações familiares dentro do contexto parental, na medida que trazem maiores contributos ao invés de querer mudar somente as ações das crianças. Os programas de intervenção vêm possibilitar um menor percentual no estresse parental, traz uma melhoria no bem-estar emocional das crianças e seus genitores, colaborando para uma estabilidade socioeconômica da família, bem como uma melhoria nas atitudes parentais.

As autoras ainda fazem uma crítica devido somente as mães fazerem maior parte do programa de intervenção, o que acaba voltando esse tipo de atividade somente a imagem materna. Elas salientam a importância da participação paterna no desenvolvimento e aplicabilidade desses programas de intervenção, apontando como o suporte paterno pode colaborar para aspectos positivos e negativos no desenvolvimento dos filhos:

[...] o suporte emocional e estímulo para o desenvolvimento que os pais oferecem aos filhos, as habilidades sociais educativas dos pais, a qualidade da supervisão parental e o envolvimento do pai nas atividades escolares e diárias do filho, contribuem para que o filho estude com maior frequência fora do contexto escolar, tenha maior motivação nos estudos e frequente mais as aulas, o que resulta em melhor desempenho acadêmico. Por outro lado, quando os pais têm baixo repertório de habilidades sociais educativas com o filho, utilizam práticas educativas punitivas e, não oferecem suporte emocional e afeto; e não são calorosos com o filho, os filhos têm maior probabilidade de apresentar problemas (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010, p. 535-536).

Atualmente, os pais e mães passaram estar mais presentes no processo de desenvolvimento dos filhos. Sua presença nos programas de intervenção é essencial, pois ele é parte indispensável para melhoria das relações familiares. A partir desta exploração da importância da figura paterna, as autoras ressaltaram o objetivo nato do estudo, “avaliar a eficácia de um programa de intervenção para pais”, de maneira que a eficácia pudesse ser refletida no comportamento e desempenho escolar dos filhos.

A pesquisa realizada por Cia, Barham e Fontaine (2010) teve como participantes 99 crianças na faixa etária de 8 anos, frequentadoras da 1ª e 2ª série do ensino fundamental, de três escolas públicas, seus responsáveis, e também 20 professoras que ministravam aulas para as respectivas turmas em que foram realizadas o estudo. As pesquisadoras classificaram os participantes em 3 grupos, sendo eles: Grupo Experimental 1 (professores e 29 crianças cujos pais participaram da intervenção), Grupo Experimental 2 (professores e 36 crianças cujas mães participaram da intervenção) e Grupo Controle (professores e 34 crianças cujos pais e mães não participaram da intervenção). Houve alguns critérios de inclusão como, por exemplo, as crianças fazerem parte de uma família tradicional (possuindo ambos os genitores); as crianças já deveriam estar alfabetizadas; o pai deveria estar empregado; e estar disposto a participar da intervenção.

Foram utilizados três instrumentos: um para avaliar o desempenho escolar das crianças (Teste de Desempenho Escolar – TDE); um segundo para avaliar a percepção das professoras referente a existência de problemas de comportamento ocorrente de forma internalizante ou externalizante (Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores); e por último, utilizou-se um questionário com somente duas questões abertas que permitia as professoras apontarem maneiras positivas e negativas de comportamento de seus alunos, e permitia também avaliar o desempenho escolar. Estes instrumentos foram utilizados tanto antes da intervenção como depois dela.

Cia, Barham e Fontaine (2010) discutem os dados apontando uma representatividade significativa no que condiz com um índice de problemas internalizantes e externalizantes, apontado tanto na fase de pré-teste como de pós-teste. Este resultado vem confirmar o que a literatura já vem apontando, que as causas destes problemas podem estar interligadas como, por exemplo, a baixos escores escolar, dificuldade em relacionamentos com os pares e problemas emocionais. Apesar da intervenção ter sido realizada com os pais/mães das crianças, as professoras afirmavam no estudo que não houve modificação do comportamento das crianças em sala de aula. As autoras explicaram que devido ao fato de a intervenção propor melhorias

no ambiente familiar (casa), talvez não funcionasse no ambiente escolar, pela circunstância de serem ambientes totalmente divergentes entre si. Mas houve uma grande participação dos pais nos programas de intervenção, o que acabou refletindo na melhoria de algumas áreas do desenvolvimento educacional. Os pais/mães demonstraram interesse em saber até mesmo sobre as metodologias abordadas em sala de aula pelas professoras responsáveis pelo ensino de seus filhos.

Seguindo uma linha cronológica de apresentação dos trabalhos publicados, temos também o trabalho (nº 04) de Patias, Siqueira e Dias (2012), que aborda o uso de Práticas Parentais negativas (práticas coercitivas) como repercussivas no rendimento escolar e no comportamento de crianças e adolescentes. As autoras destacam que existem diversas estratégias utilizadas pelos pais e mães para educar seus filhos, e muitas dessas ações são realizadas com a utilização do diálogo, recompensas e até mesmo punições.

Em estudos como os de Andrada et al., (2008), Maia (2014) e Mendes e Brunoni (2015) classificam as ações desenvolvidas pelo contexto familiar como fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento dos filhos em suas habilidades e competências. Partindo deste pressuposto, Patias, Siqueira e Dias (2017, p. 983) esclarecem as características destes fatores:

Considera-se como fatores de risco as condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis no desenvolvimento da criança e do adolescente, resultados estes que podem comprometer sua saúde, seu bem-estar ou sua performance social. Por outro lado, os fatores de proteção são compreendidos como condições ou variáveis que diminuem os fatores de risco, isto é, modificam, melhoram ou alteram a resposta do indivíduo a ambientes hostis que predisõem as consequências mal adaptativas.

Diante do exposto, as autoras esclarecem a necessidade de explorar o que a literatura vem apontando sobre o uso de Práticas Parentais coercitivas como um fator de risco para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de crianças e adolescentes.

Dos seis trabalhos analisados nessa revisão das publicações, esse (nº 4) de cunho bibliográfico, trouxe o maior aparato de informações sobre as consequências do uso das Práticas Parentais negativas. Patias, Siqueira e Dias (2017) realizaram um levantamento de artigos publicados no portal da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando os descritores “práticas educativas parentais”, oscilando com as variáveis família, educação e violência, o que

resultou no total de 22 artigos⁵. Mas o foco da pesquisa manteve-se em trabalhos que correlacionassem as práticas educativas parentais com situação de violência, o que resultou no número final de apenas 9 (nove) artigos sobre a temática.

As autoras, partindo desse levantamento bibliográfico, chegam a uma conclusão semelhante a que chegamos referente ao que tem sido publicado nos últimos anos a respeito das relações estabelecidas com a práticas parentais:

A partir da revisão dos artigos pesquisados, percebe-se que muitos pesquisadores têm se preocupado em investigar a relação entre as práticas educativas e os problemas desenvolvimentais em crianças e adolescentes. Alguns estudos encontraram uma associação entre certas práticas educativas parentais e a etiologia do comportamento exteriorizado (agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira, roubo, habilidades sociais inadequadas). Do mesmo modo, outros autores mencionam uma relação entre certas práticas educativas e a presença de comportamentos internalizados (retração social, ansiedade, depressão, baixa autoestima) (PATIAS, SIQUEIRA E DIAS, 2017, p. 985).

Esses dados também vêm respaldar nossa afirmativa das principais relações e variáveis que os estudos científicos estabelecem sobre as interferências das Práticas Parentais adotadas pelas mães e pais estarem, em sua maioria, destinadas à problemas psicossociais, ocasionando uma escassez para o contexto educacional.

No atendimento de seus objetivos, Patias, Siqueira e Dias (2012) encontraram na bibliografia algumas consequências referidas ao uso de Práticas Educativas Parentais coercitivas, que na sua maioria são postas em práticas pelos responsáveis legais da criança ou adolescente pela violência doméstica. Este tipo de violência é descrito pelas autoras com os tipos de coerções que utilizam como por exemplo, a punição corporal e psicológica (xingamentos). Estas ações acabam colaborando para a pouca dialogicidade familiar e negligência dos responsáveis, que conseqüentemente contribuem para o aflorar de problemas psicológicos, comportamentais e agressivos dos filhos.

As autoras apontam a reciprocidade entre a Prática Parental negativa (coercitiva) com o desenvolvimento do comportamento antissocial de crianças e jovens, o que gera uma onda de repetição de atos presenciados no círculo familiar. Isso caracteriza mães e pais que fazem uso

⁵ Patias, Siqueiras e Dias (2012) não citam se houve um critério de inclusão para o período de tempo das referidas publicações a respeito da temática.

da “disciplina inconsistente, pouco afeto positivo e envolvimento com a criança, bem como pobre monitoramento e supervisão das atividades” (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012, p. 985).

Ainda foi encontrada que a prática da Monitoria Negativa, representado na bibliografia como sendo ações de extremo controle, vem colaborando para o grande estresse familiar e vem causando baixa autoestima e autonomia nos filhos. As autoras mantem ao longo do texto diversas afirmativas de como as PP coercitivas colaboram para inúmeros problemas de personalidade em crianças e jovens. É colocado o comportamento delinquente, criminalidade e a violência como consequência de uma prática educativa parental coercitiva.

No campo educacional, Patias, Siqueira e Dias (2012, p. 988) correlacionam como o espaço escolar pode identificar, no comportamento de crianças e jovens, o recebimento de Práticas Parentais coercitivas, colocando algumas características apresentadas por estes filhos/alunos como, por exemplo:

[...] baixo rendimento escolar ou queda de performance; ausências frequentes; falta de atenção e de concentração. Além disso, os docentes devem observar mudanças no comportamento, tais como: a presença de agressividade, passividade, apatia e/ou choro frequente.

Após a destaque de alguns fatores que podem ser observados, ainda se chega a uma afirmativa, respaldada no aporte teórico feito pelas autoras, de que as famílias monoparentais tendem a utilizar a coercitividade para conseguir impor limites aos filhos. Este fato é explicado devido à ausência da figura masculina (pai) ou muitas vezes pelo fato de a mãe ter que trabalhar fora de casa para prover a estabilidade econômica da família, acabam usufruindo das práticas coercitivas como maneira de conseguir manter domínio sobre a criação dos filhos.

Contudo, o artigo posto por Patias, Siqueira e Dias (2012), ao referir-se ao uso das práticas educativas parentais coercitivas tendo influência no campo educacional, volta-se ao fato de a escola e a comunidade escolar geral estarem atentas a sinais de ações punitivas que as crianças estejam sofrendo dos seus genitores. A informação que mais se repete no contexto educacional é que devido as ações de coercitividade recebidas pela família, muitas crianças e jovens acabam tendo a mesma reação agressiva dentro do espaço escolar principalmente com seus colegas de classes. As autoras esclarecem que este tipo de comportamento agressivo ocorre desde a educação infantil e pode perpetuar até o final da educação básica. Por fim o trabalho contribui com o respaldo que as práticas coercitivas são fatores de risco para o desenvolvimento

principalmente psicológico dos filhos, podendo afetar também suas habilidades e competências sociais.

Maia (2014) em sua dissertação de mestrado (trabalho nº 05) realizada fora do contexto brasileiro⁶, vem destacar a relação existente entre as práticas educativas parentais, resiliência e rendimento escolar de adolescentes. A autora faz um estudo abrangente, classificando e caracterizando as Práticas Parentais, estilos parentais, família, resiliência e fatores de riscos⁷ e proteção⁸ para o desenvolvimento destes adolescentes.

Alguns conceitos surgem no decorrer da dissertação, como por exemplo o de família resiliente, caracterizando pela autora como uma família:

[...] capaz de repor o equilíbrio familiar face a situações de *stress*, fortalecendo os seus membros e capacitando-os para enfrentar futuras adversidades. As situações de *stress* representam, assim, uma oportunidade para crescer e aumentar a capacidade de adaptação familiar, conduzindo a um maior equilíbrio.

Destaca-se que as famílias felizes não são aquelas que não possuem problemas (sejam eles externalizantes ou internalizantes), mas aquelas que conseguem buscar equilíbrio e competência para solucioná-los. Partindo destas convicções, Maia (2014) faz a relação do ambiente familiar bem resolvido contribuir para um bom desempenho acadêmico. Ao mesmo tempo que estes ambientes refletem em Práticas Parentais envolvidas nas atividades escolares,

⁶ Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra-Portugal.

⁷ Maia (2014, p. 45) aponta alguns fatores de riscos diferentes dos destacados nos estudos de Andrada et. al (2008), Patias, Siqueira e Dias (2009) e Mendes e Brunoni (2015), os classificando como: *Os fatores centrados na criança: a prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce (baixo peso à nascença, danos cerebrais, handicaps...), os défices cognitivos, as separações maternas precoces. Os fatores ligados à configuração familiar: a separação dos pais, o desentendimento crónico, a violência, o alcoolismo, a doença crónica de um dos pais (somática ou psíquica), o casal incompleto (mãe solteira), a mãe adolescente e/ou imatura, o falecimento de um familiar. Os fatores socio ambientais: a pobreza e a fragilidade socioeconómica, o desemprego, a habitação sobrelotada, a situação de migração, o isolamento relacional, o internamento da criança numa instituição.*

⁸ Assim como os fatores de proteção aparecem com outras características diferenciadas dos estudos brasileiros, sendo apresentados por Maia (2014, p.46) divididos em três categorias assim como os de riscos, os fatores de proteção são de carácter **individual** dotado de características como: *o temperamento ativo e afável, a reflexão, a capacidade de juízo crítico e as capacidades cognitivas associadas, sentimento de autoeficácia e autoestima, competências sociais, consciência das relações interpessoais, sentimentos de empatia, humor. Os fatores de proteção familiares: pais calorosos e afetuosos, apoio materno e paterno, boas relações pais/filhos, relações estabelecidas baseadas no amor, harmonia e na compreensão parental. Os fatores de proteção extra familiares: rede de apoio social ativa (avós, pares, vizinhos, professores...), experiências de sucesso escolar (adaptação e resultados escolares positivos), ajuda terapêutica e participação ativa em associações comunitárias e sociais.*

a autora destaca que as expectativas que a mãe e o pai desempenham, bem como a importância que direcionam às competências que os filhos exercem dentro do ambiente escolar, tornam-se variáveis colaboradoras para um desempenho escolar satisfatório.

Maia (2014) não faz uso das nomenclaturas das Práticas Parentais apresentando por Gomide (2006), mas utiliza o termo Envolvimento Parental como sendo uma referência ao uso de Práticas Parentais positivas. Ela o caracteriza como o “estabelecimento de regras, monitorização dos trabalhos de casa, incentivo à participação em atividades extracurriculares, participação nas associações de pais, apoio no desenvolvimento de planos futuros” (MAIA, 2014, p. 53), que além de colaborar para um desempenho positivo auxilia na promoção da motivação escolar. A autora utilizou dois instrumentos de coleta de dados em uma amostra de 282 adolescentes de duas escolas.

O primeiro foi o Inventário de Percepções Adolescentes que tinha como objetivo identificar as percepções dos adolescentes referentes as ações parentais recebidas. Este instrumento baseava-se em duas dimensões a do Afeto e a das Práticas Parentais. A dimensão Afeto incumbia-se de dois fatores o Amor *versus* Hostilidade, e era responsável por identificar a qualidade afetiva das relações familiares, sendo estas relações afetivas das mais calorosas até as mais frias, o que se pode enquadrar nas práticas positivas apontadas por Gomide (2006). A dimensão Práticas Parentais parte também de dois fatores, a Autonomia *versus* Controle. Como a nomenclatura supõe, esta dimensão trata das práticas educativas, mas no teor negativo, devido estar interligada a conceitos de autoritarismo e punição (MAIA, 2014). O segundo instrumento que a autora utilizou foi o *California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module* (Versão 6.0, designado por HKRA⁹), este instrumento estabelece as relações existentes entre os fatores de proteção, resiliência, promoção de comportamentos de saúde entres outros de carácter positivos. E para averiguar a relação com o rendimento escolar foram analisadas as notas dos bimestres das referidas turmas.

No cruzamento dos dados Maia (2014) destaca que na relação gênero houveram relações pré-estabelecidas com a resiliência, apontando o sexo feminino com características mais positivas com relação ao desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia e na objetividade de vida. Também houve alterações na relação de escolaridade paterna como indicador de um

⁹ O HKRA é um instrumento de medida centrado no processo de resiliência e transmite uma noção da diversidade de recursos que os adolescentes podem ter. Quanto maior for a amplitude de recursos de um jovem, mais provável será a sua capacidade de mobilizar uma resposta adaptativa perante qualquer crise de vida (Maia, 2014, p. 73).

melhor rendimento acadêmico. A autora destaca que pais (figura paterna) que possuem somente o Ensino Fundamental apresentam comprometimentos maiores com o desempenho de filhos do que pais que aparecem com o Ensino Médio ou até mesmo Ensino Superior. Esta variação é justificada pela autora como sendo também um reflexo do nível socioeconômico desses pais, o que acarreta em pouco estímulos por parte do pai e conseqüentemente baixo envolvimento nas atividades esportiva, culturais, social e afins.

A correlação do sexo com o gênero também apontou que as meninas, independente de origem social, etnia, localização geográfica, apresentam um melhor desempenho que os meninos. Este fato é ressaltado devido as meninas sempre estarem mais atentas que os meninos e sempre buscam realizar as tarefas com maior competência e persistência.

O envolvimento parental, como em outras pesquisas, aparece como propulsor para um desempenho satisfatório. Maia (2014, p.124) afirma que,

O envolvimento parental e o desempenho escolar também têm sido apontados como dois fatores positivamente relacionados, em que a participação parental na escola é decisiva no que se refere ao rendimento escolar dos alunos, verificando-se que quanto maior for a participação, maior será o aproveitamento escolar dos adolescentes, e em oposição, a adoção de comportamentos passivos por parte dos pais reflete-se em piores desempenhos escolares, sendo uma das grandes barreiras para o sucesso escolar dos adolescentes a falta de envolvimento dos pais na sua educação.

Contudo, apesar de o estudo não ter conseguido fazer relações entre a Escala de Resiliência e o Rendimento Escolar, Maia (2014) ressalta a participação dos pais para a promoção destes fatores resilientes. A autora sugere que o envolvimento parental, na mais simples atividade escolar que seja, para essa faixa etária (adolescência), as dimensões Amor e Hostilidade devem sempre estarem presente para que haja equilíbrio social, psicológico, educacional e familiar. Famílias que conseguem prover os sentimentos de resiliência em seus filhos, possibilitam a eles conseguirem desenvolver essas ações em qualquer instituição social.

A obra (nº 06) de Mendes e Brunoni (2015), que compõe os e-books da SciELO, torna-se um dos poucos trabalhos encontrados nos periódicos da CAPES que fazem relação das Práticas Parentais com o contexto escolar. O livro trata das competências em leitura e dos contextos psicossocioambientais (psicossocial, escolar e familiar) que podem estar interligados para com a aquisição da leitura.

Inicialmente, o livro faz toda uma apresentação referente ao processo de leitura adquirido, objetivamente nos primeiros anos do ensino fundamental. O livro pauta-se em uma abordagem bibliográfica apontando diversos estudos de teor nacional e internacional que correlacionam aspectos psicossocioambientais com a competência de leitura das crianças. Mas, o foco referente a participação da família é frisado no seu segundo capítulo é nomeado pelos autores como, “*Recursos e suporte do ambiente familiar e aspectos cognitivos: contribuições na aquisição da competência em leitura*”.

Mendes e Brunoni (2015) iniciam destacando alguns fatores considerados de risco e proteção para o desenvolvimento social, pessoal e educacional das crianças, sendo eles:

- 1 estado econômico, étnico e outros demográficos;
- 2 dados da criança relacionados a condição de risco, nível intelectual e de desenvolvimento, estado educacional, idioma de casa etc.;
- 3 dados da família relacionados à configuração, estabilidade da localização, emprego dos pais etc.;
- 4 medidas detalhadas de problemas e competências educacionais, sociais, emocionais e de comportamento da criança; sua história médica, número de hospitalizações etc.;
- 5 acomodações da família, como carga de trabalho dos pais, suporte familiar, disponibilidade e uso de recursos (MENDES; BRUNONI, 2015, p, 24).

Os autores ressaltam que o ambiente familiar é de suma importância para que se possa compreender a competência de cada aluno dentro da sala de aula, afinal nos primeiros anos escolares os maiores cuidados e estímulos ocorrem dentro do círculo familiar. Os autores apresentam como principais variáveis a serem discutidas no estudo o nível socioeconômico da família (renda e classe social) e a escolaridade do pai e da mãe.

Mendes e Brunoni (2015) destacam diversos estudos nacionais e internacionais que correlacionam os fatores psicossociais como fatores para aquisição da leitura e também para o desenvolvimento escolar em geral. Desta maneira, contribuem e partilham da afirmativa de que o nível socioeconômico e a escolaridade dos genitores influenciam o desempenho escolar, visto que, famílias que possuem uma melhor renda tendem a proporcionar um ambiente familiar com mais opção de estímulos (proporcionando livros, revistas, jornais, etc.) para aquisição da leitura. Por outro lado, alguns estudos citados por Mendes e Brunoni (2015) relacionam o baixo

desempenho acadêmico à famílias que estão inseridas em um contexto familiar mais adverso composto por fatores de risco¹⁰.

Também é destacado o grau de escolaridade dos pais/mães, este também aparece em diversas pesquisas realizadas pelos autores, corroborando que pais/mães com o nível de escolaridade mais elevado tendem a proporcionar um vocabulário mais formal, e estimular com mais frequência a leitura em casa e até mesmo exercer este hábito cotidianamente com os filhos, o que apresenta reflexo dentro do contexto educacional. Assim,

é possível inferir que as Práticas Parentais favoráveis à leitura compartilhada, leitura de histórias infantis, acompanhamento das tarefas escolares e atividades em que haja a produção de linguagem na interação entre as crianças e seus pais podem interferir em resultados que apontem para correlações significativas e fortes entre variáveis psicossocioambientais e desempenho em leitura (MENDES; BRUNONI 2015, p 34).

Como detectado nas citações, os autores voltam exclusivamente para as habilidades desenvolvida na área da leitura, e quando abordamos as PP, estas aparecem fazendo relação somente a fatores de risco e proteção para a competência em leitura. Ao longo do livro foi observado que os fatores em discussão se voltam para a questão ambiental da família, ou seja, de que maneira esta família está proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos. O tipo de Prática Parental não é frisado no decorrer do estudo, destacando, a escolaridade e o nível socioeconômico dos genitores como um dos fatores para o baixo ou alto rendimento escolar.

Diante de todos estes fatos que a literatura vem apontando, o uso de práticas positivas como, a Monitoria Positiva e o Comportamento Moral, abordados nos estudos que aqui foram destacados como Envolvimento Parental, colaboram para um rendimento escolar satisfatório dos filhos/alunos. Contudo, o envolvimento dos pais/mães na vida e atividades dos filhos, através dos diálogos e de forma democrática, corroboram para um melhor desempenho na escola e melhoram a autoestima e auto eficácia dos filhos. Destacam-se os fatores de risco e proteção também como uma das variáveis que os estudos correlacionam com as práticas

¹⁰ Os fatores de riscos caracterizados por Martins e Brunoni (2015) são: a ausência de relações parentais estáveis, a falta de apoio no contexto social em que vivem, transtornos econômicos, sociais ou pessoais, falta de cuidados maternos na infância, agressividade vigente nos grandes centros urbanos e desemprego.

educativas parentais adotadas pelos representantes das famílias, caracterizados como fatores que terão importância no desenvolvimento escolar de crianças e jovens.

Desta forma, conclui-se esta sessão, ressaltando a escassez de trabalhos relacionados à influências das Práticas Parentais no rendimento escolar, visto que estes seis estudos foram detectados em um período de dez anos. Destaca-se, primordialmente, que não foi encontrado nenhum trabalho no Portal de Periódicos da CAPES que propusesse a relação da motivação como contributo tanto familiar quanto escolar para a promoção de um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Na próxima sessão será apresentada características, teorias e agentes promotores e influenciados da motivação para aprender.

3 MOTIVAÇÃO ESCOLAR: DEFINIÇÕES E PRINCIPAIS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

O processo de ensino e aprendizagem deriva de fatores psicológicos, didáticos, políticos, culturais, entre outros, ligados as diversas esferas sociais. O fracasso escolar, sendo um dos aspectos mais preocupante no ambiente escolar, torna-se objeto de estudo incessante para que seja possível identificar suas causalidades e assim conseguir evitá-lo. Martini e Del Prette (2002, p. 148) citam que fatores como “a inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas” podem estar relacionados ao fracasso bem como ao sucesso escolar.

Inúmeros serão as variáveis que estarão sempre relacionados e que irão interferir (negativa ou positivamente) no processo de aquisição da aprendizagem dos alunos. Desta forma, pode-se agrupá-los de acordo com suas causas internas como por exemplo, a capacidade, o esforço, o humor e a saúde, enquanto a influência do professor e da família se caracterizam como causas externas ao sujeito.

Sendo assim, destaca-se nesta pesquisa, principalmente, a influência do professor com uma maior ênfase voltada para a influência de outras pessoas que caracterizamos como os pais, mães ou responsáveis legais pelo aluno. De forma que o seio familiar se torna o primeiro meio de socialização do indivíduo, carregando toda uma bagagem social, cultural, histórica e política. Os indivíduos que compõem um determinado grupo familiar possuem também a capacidade de influenciar a motivação que o aluno traz para o espaço escolar.

Como já mencionada na relevância desta pesquisa, a temática proposta discute uma linha epistemológica ainda pouco explorada no contexto escolar, como aponta a revisão bibliográfica realizada. Buscou-se informações sobre a existência de estudos realizados na área educacional com referência a Motivação e a relação com as Práticas Parentais, na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores “motivação e Práticas Parentais”, “motivação e família” e “motivação, família e rendimento escolar”. Foram localizados 17 trabalhos do período 2008 a 2017¹¹. Somente três trabalhos fazem relação com as práticas recebidas pelo contexto familiar pode estar relacionados com a motivação produzida pelos filhos, porém, os artigos voltam-se para o desempenho dos filhos na prática de esportes.

¹¹ Nos anos de 2008 e de 2017 não foram encontrados nenhum artigo.

Se comparado aos números de trabalhos produzidos referente a motivação estabelecida através da relação professor e aluno, percebe-se que somente no último ano pesquisado (2016 a 2017) foram publicados cerca de 200 trabalhos que abordam a figura do professor como principal agente responsável por motivar seus alunos. O que deixa evidente que o ambiente de primeiro contato social e de aprendizado de diversos sentimentos e condutas (ambiente familiar) não aparece como sendo um dos principais ambientes motivadores de realização social e pessoal. Volta-se para o discurso inicial de que as Práticas Parentais aparecem, em sua maioria, inter-relacionadas à problemas de saúde, comportamento e desenvolvimento psicossocial e motor dos filhos.

Contudo, a proposta desta pesquisa torna-se de suma relevância para o contexto educacional, mas principalmente para o científico, de maneira que trará um apanhado de dados referente as condutas realizadas pela família como primeiro agente motivador da criança e adolescente. Enfatiza-se, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, como reforçadores no ambiente escolar desta motivação e identificadores de como os pais atuam na educação dos filhos.

3.1 MOTIVAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS

As abordagens epistemológicas sobre a motivação sugerem em diversos ambientes, possuindo maior ênfase na educação e no mundo do trabalho. Diante disto, é necessário compreender seu significado e algumas teorias que a sustentam e a sustentaram durante seu surgimento.

Bzuneck (2009, p. 9) retrata que a epistemologia da palavra motivação “vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é *motivo*”. Desta forma, a palavra motivação surge da junção de “motivo” com o sufixo “ação”, o que caracteriza um movimento, atuação ou a manifestação de uma determinada força e atitude.

A motivação ainda é um processo que não se pode definir somente com uma determinante. A literatura mostra que, por vezes, ela passa a ser considerada como um *fator* ou também como um *conjunto de fatores* psicológicos, podendo ainda ser entendida como um *processo* psicológico que sofre modificações ao longo do tempo, não sendo uma característica única e imutável que a condiciona. Huertas (2001, p. 47) corrobora com um simples significado

de motivação, especificando que esta “é o que constitui o comportamento energético do ser humano, o que move e direciona para algo que nem sempre é tangível nem evidente”. Para Murray (1986, p. 20) a motivação torna-se “um factor interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Já Balancho e Coelho (1996, p. 17) a definem como “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta”, ou seja, o que sempre leva o indivíduo a uma determinada escolha, o que irá instigá-lo a realizar um determinado comportamento em direção a um objetivo ou motivo (BZUNECK, 2009).

As relações estabelecidas com os inúmeros significados de motivação estão estritamente interligados ao ‘motivo’. Este contrói-se hipoteticamente ao longo do desenvolvimento humano e torna-se utilizável para devidas explicações sobre o comportamento humano. Desta forma, as ações realizadas possuem as explicações em suas expectativas, seguidas das avaliações e consequências de seus resultados. É importante compreender que os motivos fomentam e incitam a personalidade, de maneira que a motivação torna-se o processo que faz com que surjam, desenvolvam e impulsionem os motivos de determinados comportamentos (WINTERSTEIN, 2002; SCHWARTZ, 2014).

Para uma compreensão sobre como de fato surge a motivação como característica de comportamento dos indivíduos, é relevante relembrar o seu surgimento remontando ao início do século XX. Freud, ao desenvolver sua Teoria da Personalidade (a partir de 1900), muito influenciado pela filosofia positivista século XIX, e pelos conceitos da física¹², postulou que haveria uma energia psíquica que seria portanto, responsável por “mover” o ser humano. Essa energia psíquica foi chamada de Instinto:

Os instintos são considerados, portanto, como os fatores propulsores da personalidade. Eles não só impulsionam o comportamento, como também determinam a direção que o mesmo deverá tomar. Em outras palavras, o instinto exerce controle seletivo sobre a conduta, pelo aumento da sensibilidade da pessoa em relação a determinada estimulação (HALL; LINDZEY, 1984, p. 29).

De acordo com Hall e Lindzey (1984) a teoria da motivação de Freud baseou-se na aceitação da hipótese de que “os instintos são as *únicas* fontes de energia do comportamento humano” (grifos dos autores, HALL; LINDZEY, 1984, p. 29), o que nos faz perceber o quão importante é a motivação para o comportamento humano. Freud ao longo de seus estudos

¹² “(..) a energia tem que ser definida em termos de ação que ela desenvolve” (HALL; LINDZEY, 1984, p. 29).

percebeu que haveriam vários tipos de instintos, mas tentou inicialmente classificá-los apenas em instintos de vida (os responsáveis pela conservação da vida, com a fome e o sexo) e instintos de morte (são instintos destrutivos com a agressividade).

Ainda na teoria freudiana percebemos que esses instintos são tidos, em sua maioria, como inconscientes e, portanto, ficam armazenados no ID¹³. Desta forma, a motivação do comportamento, segundo essa perspectiva, é na sua maior parte inconsciente (BRAGHIROLI, et al., 2005).

Na sequência, como uma crítica aos conteúdos inconscientes de Freud, e aos postulados da Psicanálise, surge na Psicologia uma outra abordagem teórica, o Behaviorismo. Entre os anos de 1930 e 1950 quando Skinner iniciou o trabalho com o conceito de motivação ligada as teorias condicionantes do comportamento que estavam sendo estudadas e comprovadas pelo efeito das ações de estímulo e resposta. O que caracterizaria o repetição de ações que aparentemente fossem seguidas de consequências e resultados positivos seriam seriamente reforçadas para que pudessem permanecer nas ações do indivíduo como um simples hábito (Condicionamento Operante). Ao contrário, as ações que fossem taxadas como ineficazes trazendo uma consequência negativa, deveriam ser esquecidas, ou, não mais reforçadas e repetidas. Desta forma, a “motivação” para o comportamento seria o reforço¹⁴ recebido.

A partir dos anos de 1960, com a ênfase das abordagens Humanistas, o conceito de motivação passa a atribuir alguns novos significados. Surge então, as abordagens que davam espaço para a discussão da satisfação das necessidades, destacando os teóricos Carls Rogers e Abraham Maslow. Estes teóricos afirmavam que a autorregulação era a principal característica que explicava a ação motivacional na vida dos seres humanos, isto devido a sua capacidade de despertar o desejo de crescimento pessoal e conseqüentemente o desenvolvimento de talentos, habilidades e capacidades previamente herdados (SCHWARTZ, 2014).

¹³ O ID é umas das três Instâncias Psíquicas da Teoria Freudiana, considerada a mais primitiva e inconsciente: “O ID foi entendido como um reservatório de impulsos instintivos, em busca de satisfação e completamente inconsciente” (BRAGHIROLI, et al, 2005, p. 104).

¹⁴ O Reforço na teoria de Skinner é um evento ou objetos que é apresentado após um comportamento que se quer manter e, como consequência, ele vai aumentar a frequência desse comportamento. Os Reforços mais óbvios são aqueles necessários para a sobrevivência, como alimento ou água. Ampliando para o comportamento humano, percebemos que em muitos casos, as ações das pessoas são descontinuadas ou aumentadas pelas consequências dos efeitos que produzem no indivíduo. Assim, podem-se utilizar recompensas ou situações dolorosas para modificar, implantar ou extinguir comportamentos.

Maslow (1951 *apud* CELESTINO, 2011; HESKETH; COSTA, 1980; SCHWARTZ, 2014) foi um dos mais importantes teóricos no desenvolvimento do estudo sobre a motivação. Apesar de sua teoria estar voltada para aspectos organizacionais, é de grande relevância compreendermos como foram pensados os fatores motivacionais como condutores das necessidades humana e não apenas como repetições de ações com resposta positivas (o condicionamento de Skinner).

Segundo Hesketh e Costa, (1980) e Schwartz (2014), Maslow fundamentou sua teoria ressaltando que as necessidades humanas podem ser visualizadas em uma hierarquia (hierarquia dos motivos humanos), o que ele classificou em cinco níveis: **(1) necessidades fisiológicas:** pautada nas necessidades básica de cada sujeito como fome, sede, abrigo e outras necessidades que o corpo físico demanda; **(2) necessidade de segurança:** oriundas da segurança e proteção contra possíveis danos corporais e emocionais; **(3) necessidades sociais,** correspondente ao afeto, aceitação, amizade, família, o que gera um sentimento de pertencimento social; **(4) necessidades de estima:** que caracteriza-se como fatores internos, o respeito próprio, realização e autonomia; e como fatores externos, aquisição de status, reconhecimento e atenção; e **(5) as necessidades de autorrealização** que adere a capacidade e vontade de tornar-se tudo que o ser humano é capaz de ser, buscando crescimento, auodesenvolvimento e alcance do próprio pontencial. A figura (1) a seguir apresenta como é pensada essa distribuição de necessidades:

Figura 1 - Pirâmide das Necessidades de Maslow



Fonte: A Autora (2019)

Conforme esta teoria, o ser humano tende a realizar inicialmente suas necessidades mais elementares, estando a motivação interligada a motivos primeramente de sobrevivência. Somente após as necessidades básicas sanadas é que o indivíduo poderia partir então para a autorregulação, o que caracteriza-se como uma motivação constante, mediante o fundamento que as necessidades de crescimento, status, desenvolvimento intelectual podem nunca chegar a serem satisfeitas, gerando sempre a busca pela autorregulação.

Após as abordagens Comportamental e Humanista, nos anos de 1980 inicia a abordagem Cognitiva ou Sociocognitiva da aprendizagem para incrementar a literatura sobre a motivação. Essa teoria tem como objetivo “[..] compreender como as atitudes conscientes, pensamentos, crenças, convicções e interpretações dos fatos influenciariam o comportamento humano, ou seja, como os processos mentais seriam transformados em ações” (SCHWARTZ, 2014, p. 21). Nesta abordagem teórica, percebeu-se que o comportamento humano é motivado também pela curiosidade, poder, pertencimento, rendimento e autodeterminação, o que inicia o enfoque para a motivação escolar.

Surge um primeiro olhar entre a motivação e desempenho dos alunos no contexto educacional. Martini (1999, p. 27) caracteriza que esta abordagem baseia-se:

[...] nos processos de mediação cognitiva caracterizados sobretudo por crenças, tais como: a autoavaliação que este aluno faz de si próprio, de seu trabalho, habilidades, competências, suas atribuições de causalidades, expectativas de sucesso e fracassos futuros, e nos sentimentos positivos e negativos que vivência no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disto, a mudança que pode ser feita na motivação para aprender do aluno depende da alteração de suas crenças pessoais, sendo possível modificações em sala de aula para se conseguir a motivação. Algumas teorias foram classificadas dentro desta abordagem como por exemplo: as Teorias das Metas, Teorias Motivacionais baseadas no alcance do Êxito e Teorias baseadas na Percepção de Autoeficácia.

As Teorias das Metas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem com resultados positivos são caracterizadas por duas metas: a) metas de aprendizagem: que condiz o feito de realizar uma nova habilidade, sendo a competência o objetivo da sua construção como sujeito; e b) metas de execução: baseada na realização de ações que sejam avaliadas por outros como algo positivo ou que evite o julgamento negativo sobre a sua competência, levando em

consideração a demonstração para os outros de ser aparentemente um sujeito que detém competência.

Já as Teorias baseadas no alcance do Êxito estão enraizadas na busca da execução ou aproximação do êxito, que resultaria em um estado de orgulho ou na evitação ao fracasso que conseqüentemente geraria um sentimento de vergonha. Desta forma, a motivação ao alcançar determinada meta ou objetivo causaria a emoção de orgulho e satisfação de suas necessidades superiores.

A outra teoria ressalta a autoeficácia como característica preponderante para a execução de fatores cognitivos que relevam as expectativas de eficácia, ou seja, a consciência que o indivíduo possui a capacidade e competência para realizar com aplicabilidade determinadas ações. Em contra partida com as expectativas de resultados, que se aplica a maneira como o indivíduo pode se avaliar como sendo capaz ou não de realizar aquela ação tendo os resultados almejados. Ambas expectativas podem fazer-se presente em um único indivíduo de maneira que, a realização de algum comportamento pode ser pensado no resultado objetivado, mas no decorrer da execução o indivíduo pode não confiar que ele seja capaz de realizar aquele determinado comportamento.

Schwartz (2014) e Bzuneck (2009) ressaltam Bandura como sendo o precursor dos estudos sobre a autoeficácia para a realização de atividades que representem a crença dos indivíduos nas suas capacidades, habilidades, conhecimento, inteligência, etc. Os autores ainda fortalecem a relevância de se investir nas expectativas de autoeficácia para a promoção da motivação, na realização da conduta humana, em seus aspectos voltados para o rendimento escolar como também para a realização profissional. Por fim, destaca-se que o ambiente que o indivíduo está inserido, seja ele escolar ou familiar, deve promover estratégias para o aflorar do sentimento ‘capacidade’ em realizar e aprender qualquer tarefa.

Para finalizar esta simples linha das abordagens teóricas sobre os estudos da motivação, passa a surgir, nos anos de 1990, a articulação entre motivação e as Teorias Construtivistas da Aprendizagem. Afinal, após o enfoque Humanista, a motivação tem uma maior relevância para o contexto educacional, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem possa sofrer alterações positivas e negativas em seus resultados devido ao fator ‘motivação do aluno’. Conforme Schwartz (2014, p. 22), a perspectiva das Teorias Construtivistas baseiam-se na ideologia de que:

[...] pode-se compreender que o mesmo fato ou situação não influencia da mesma maneira os sujeitos envolvidos. A percepção de uma determinada situação, por diferentes sujeitos, permite múltiplas interpretações e estas vão estar relacionadas especialmente com os conhecimentos prévios, as expectativas vividas e suas inúmeras possibilidades e articulações. Desta forma, a diversidade de compreensões para uma mesma fala, por exemplo, precisa ser considerada nos processos de ensino e de aprendizagem.

Portanto, na literatura contemporânea sobre os fatores que colaboram direta ou indiretamente para o sucesso e o fracasso escolar aparecem como não sendo universalizados, levando em consideração que algumas ações utilizadas para sanar ou fortalecer a motivação dos alunos não funcionam de maneira geral com todos. Afinal, cada aluno possui sua individualidade e conseqüentemente suas metas, objetivos, atribuições de causalidades, competências, e habilidades. Mas, acima de tudo, a motivação deve ser um fator que releve a importância da essência carregada pelo conhecimento.

Contudo, é importante compreender que não existe uma teoria única e geral sobre os construtos da motivação humana, bem como da motivação escolar. Bzuneck (2009) ressalta que podemos considerar várias abordagens motivacionais que irão acompanhar o contexto histórico, filosófico e científico presente em determinada sociedade. Diante disto, continua-se o enfoque das características que podem estar estritamente interligadas ao desenvolvimento da motivação no âmbito escolar.

3.2 FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS IMPLICADOS NA MOTIVAÇÃO

Diante das várias abordagens epistemológicas motivacionais, muitas hipóteses e teorias foram levantadas sobre qual o verdadeiro responsável pela motivação que o aluno deveria adquirir e executar para aprender. Inicialmente, atribuiu-se tal tarefa ao professor, sendo ele o condutor do despertar da motivação do aluno. Conseqüentemente, novas abordagens indicaram que a motivação não seria um fator externo ao indivíduo, sendo o aluno o próprio responsável por sentir-se motivado ou não.

Os fatores extrínsecos e intrínsecos são pertinentes e presentes nas abordagens motivacionais, tornando-se essenciais para que se possa compreender os processos e fatores da motivação (CELESTINO, 2011; GARCIA, 2013; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; LOPES et al., 2015; MARTINELLI, 2014; MARTINELLI; GENARI, 2009; MARTINELLI; SASSI, 2010; MARTINI, 1999; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; SCHWARTZ, 2014). Dentro do âmbito escolar, identificar a

motivação presente no aluno faz com que se tenha uma maior compreensão das diferenças apresentadas no rendimento escolar. Desta forma, a motivação apresenta-se de duas formas: **Motivação Extrínseca (ME)** e **Motivação Intrínseca (MI)**. Cada uma apresenta sua singularidade construída por demais fatores, características, níveis, divisões e afins, sendo ambas utilizadas ao longo do ciclo vital de cada indivíduo decorrendo do espaço, ação e tempo.

Diante disso, a **Motivação Intrínseca** surge como fator preponderante para explicar as ações que os indivíduos realizam sem influência externa, sendo considerada uma força para se autodesenvolver e aflorar suas habilidades, capacidades e competências, buscando estímulos na sua própria realização pessoal (*self*). Guimarães (2009a, p. 37) traz um conceito de Motivação Intrínseca voltado para este processo dentro do espaço escolar:

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento.

O envolvimento com a atividade é um dos principais fatores que caracteriza este aluno como motivado intrínsecamente. De maneira que a novidade, a busca pela curiosidade como também a sua satisfação, a aquisição de inovadas habilidades e capacidades acarretam em um domínio sobre determinada atividade ou ação, estando estes fatores relacionados à aptidões inatas e naturais.

Lopes et al. (2009) ressalta que a MI caracteriza-se altamente pela qualidade do aprendizado e da criatividade colocada em prática pelo aluno, o que acaba ocasionando que suas ações sejam intermediadas por diversão ou desafios, representando o prazer em realizá-las. Celestino (2011) em sua dissertação de mestrado ao corroborar com alguns aspectos fundamentais para a caracterização da Motivação Intrínseca, pauta a existência de três importantes tipos com relação a aprendizagem escolar, sendo: 1) a **motivação para a aprendizagem**, que reflete no engajamento do aluno numa perspectiva prazerosa e satisfatória por estar aprendendo algo novo, colaborando assim com a incessante curiosidade e exploração do mundo; 2) **motivação para realização**, fundamentada no engajamento do aluno em possíveis ações devido a busca por uma grandiosa satisfação de si mesmo, dando preferência as atividades desafiadoras e àquelas que necessitam de aperfeiçoamento ou até mesmo criação

de algo; e 3) **motivação para estimulação ou experiência**, característico de ações que irão proporcionar uma experiência a sensações agradáveis.

Os processos motivacionais intrínsecos permanecem interligados extritamente a satisfazer certas necessidade que irão projetar prazer, mesmo que os resultados almejados não sejam conquistados. Portanto, quando o indivíduo busca aprender algo está fazendo uso da sua motivação para aprender. As recompensas adquiridas vão muito além de objetivos alcançados. Quando este indivíduo acaba satisfazendo sua necessidade, e aprendendo o que buscava, todo o processo gera uma carga de prazer e transforma-se em um tipo de recompensa, ocasionando a estimulação de uma nova motivação para aprender cada vez mais.

A Motivação Intrínseca aparece na literatura como um fator altamente positivo e autônomo, como pontua Celestino (2014, p. 77):

[..] uma motivação mais intrínseca, há maior interesse, menos pressão e tensão, melhor aprendizado mental, uma emocionalidade mais positiva, uma autoestima mais elevada, melhor autoconfiança, efeito terapêutico mais constante, melhor saúde física e psicológica.

Celestino (2011) ainda destaca o temperamento emocional e a autoestima como variáveis de aspectos positivos para se manter a MI. De maneira que as atividades estando voltadas para tarefas desafiantes e que introjete um sentimento de competência que ocasionaria um contexto de autodeterminação, implicando na capacidade de realização de escolhas. É relevante destacar que os desafios propostos em qualquer formação, precisa ser pensando no seu grau de dificuldade, permanecendo sempre em um crescimento gradativo, isto manterá a motivação para a realização ativa na medida que a cada novo nível o sujeito sinte-se desafiado.

O temperamento emocional, ligado as relações de afeto e emoções, estão severamente ligados ao aflorar da motivação intrínseca, caracterizados principalmente pelo interesse, prazer e envolvimento com seu meio social. Algumas pesquisas apontam a proliferação do interesse como sendo fundamental para a MI, da mesma forma que em outras pesquisas o prazer é o maior destaque, e ainda existem abordagens que apontam o conjunto da relação de prazer e interesse, geram um sentimento de envolvimento agradável ao indivíduo.

As relações, conceitos, sentimentos e processos que tratam sobre a Motivação Intrínseca são vários, estando até mesmo arraigados na necessidade de competência e autodeterminação, o que estimula o sujeito a estar não somente com suas necessidades de competência satisfeitas, mas em sua totalidade deve encontrar-se com sua necessidade de competência autodeterminada.

Conforme Celestino (2011) as relações estabelecidas pela MI podem basear-se em uma relação de percepção do local de causalidade, o que é caracterizado pelo reconhecimento do indivíduo como ‘causa’ do seu próprio comportamento. Se esta relação é vista de forma contrária, ou seja, o reconhecimento parte de fatores que resultam em seu comportamento sendo externo a si mesmo, este considera-se motivado extrínsecamente.

A **Motivação Extrínseca** contrapõem todos os fatores apresentados anteriormente, estando estritamente reforçada e adquirida pelos fatores externos ao indivíduo. Conforme Guimarães (2009a) a motivação comumente utilizada no espaço escolar é a extrínseca devido a escola estar preocupada com a transmissão de conteúdos, visando o pleno desenvolvimento das habilidades, sendo as notas o único objetivo das avaliações e utilizando artifícios externos para que essas ações sejam cumpridas. Schwartz (2014) também compartilha desta ideologia, ressaltando que o instrumento motivacional no âmbito escolar é o extrínseco, passando ser composto principalmente por prêmio e/ou castigos, atribuindo ao sinônimo de prêmios e castigos as notas e os conceitos nas disciplinas curriculares.

A Motivação Extrínseca é definida por Guimarães (2009a, p. 46) como:

[...] a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. No contexto escolar, destaca-se uma avaliação cognitiva das atividades como sendo um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como, por exemplo, elogios, notas, prêmios ou ajudará evitar problemas.

Sendo assim, o aluno não está estritamente interessado na aprendizagem que irá adquirir naquele momento como uma característica de vontade própria, o que ocorre é a preocupação referente as consequências que ela pode ocasionar. É importante perceber que os fatores como o reconhecimento, valorização de capacidades e a demonstração de habilidades também se constituem como prepulsores da ME, podendo a realização de determinada atividade estar ligada ao despertar da atenção do professor e até mesmo dos pais e colegas.

Assim como a Motivação Intrínseca, a extrínseca apresenta seus níveis e características, sendo: 1) **regulação externa**, que justifica seu envolvimento através do forte uso de razões e forças externas como as recompensas, incentivos, ameaças e pressões, temos com exemplo a frase “se eu não passar de ano vou levar broncas dos meus pais”; 2) **regulação introjetada**, esta apresenta como uma ação desenvolvida internamente pelo sujeito não necessitando

bruscamente de um controle externo para que aconteça, sendo o sentimento de culpa o regulador desta motivação como, por exemplo, “se eu não passar de ano vou me sentir culpado”; 3) **regulação identificada**, pautada na concepção de um comportamento analisado e que detém valor para quem irá praticá-lo, ocorrendo a valorização da ação devido sua utilidade como, por exemplo, “é importante passar de ano”; e por último, 4) a **regulação integrada**, considerada umas das mais avançadas abordagens sobre a Motivação Extrínseca devido ser a forma mais desenvolvida entre todas apresentadas, possuindo uma referência de caráter autônomo e autodeterminado nas escolhas dos indivíduos, podendo este repaldar seu comportamento de acordo com os valores, necessidades e identidades que ele se identifique (CELESTINO, 2011; GUIMARÃES, 2009).

Ainda podemos classificar a ME como uma motivação ativa, referindo-se a realização da ação de maneira que haja um ressentimento, uma certa resistência e desinteresse do sujeito em executá-la, retirando sua autonomia sobre a ação. E temos também, a motivação por interesse, em que o sujeito já aceita, pelo menos internamente, aquela determinada tarefa devido seu valor e sua utilidade (LOPES et al., 2015).

A Motivação Extrínseca faz-se presente desde o surgimento do conceito de motivação, na medida em que as abordagens comportamentalistas ressaltavam a influência de determinados estímulos para a realização de tarefas. No contexto escolar, é possível perceber que as avaliações são um dos grandes estímulos e reforçadores para aquisição de um rendimento aceitável, de forma que é pregado a crença que o envolvimento nas tarefas solicitadas dentro das salas de aulas trarão elogios, notas, premiações, e conseqüentemente irão evitar eventuais problemas no ambiente escolar como também no familiar.

Dentro das perspectivas sobre as motivações, que envolvem a Motivação Extrínseca e Intrínseca, surge uma teoria que ganha espaço para a compreensão da motivação no âmbito escolar: a Teoria da Autodeterminação. Por volta anos 70 (1970) esta abordagem passa a compôr uma linha epistemológica para a compreensão e possíveis intervenções nos processos e problemas motivacionais presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Celestino (2011) a Teoria da Autodeterminação explora a motivação advinda dos seres humanos, da sua natureza ativa, bem como da sua tendência para o crescimento, para o seu desenvolvimento saudável e primordialmente para a sua autoregulação. Todas essas ações são capazes de serem compreendidas e realizadas, de forma que o indivíduo seja impulsionado a realizar atividades caracterizadas como interessantes e que venham colaborar para o desenvolvimento de suas habilidades. Isso acarretará na prática de suas capacidades, estando

sempre interligados na busca e estabelecimento de relações sociais e pessoais, permitindo assim, o alcance da realização do *self* (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Entretanto, a realização de si mesmo, enfrenta inúmeras barreiras principalmente no contexto social, devido este ambiente não ser composto em sua totalidade de reflexo fortemente positivos, estando a competência, autonomia e os vínculos sociais ameaçados.

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação pauta-se nas ações autodeterminadas desenvolvidas voluntariamente. Ao focalizar para o contexto educacional percebe-se a ascensão voltada para o interesse pela aquisição da aprendizagem, mostrando-se a valorização da educação e a confiabilidade nas próprias capacidades e competências. Os estudos sobre esta teoria surgem com Deci e Ryan (1996 *apud* LOPES, 2009; GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2004; BZUNECK, 2009; SCHWARTZ, 2014), que através da classificação e diferenciação de Motivação Extrínseca e Intrínseca, passaram a estudar de que forma cada uma se apresenta no comportamento humano e sua participação na execução das necessidades de competências.

Schwartz (2014, p. 45) ressalta que esta teoria respalda-se a partir de duas vertentes: “a) os sujeitos são motivados para manter um nível ótimo de estimulação; b) os sujeitos possuem necessidades básicas de competência, bem como as causas pessoais de autodeterminação”. Ou seja, os sujeitos buscam realizar determinadas ações movidos pelo estímulo de atividades desafiadoras, e devido a essa necessidade básica de competência essas atividades acabam por ser caracterizadas como uma atividade intrínseca.

A construção da Teoria da Autodeterminação sustenta-se no fundamento de que a Motivação Intrínseca diminui devido as influências externas causadas por controladores e resultados negativos, isto porque, sua essência pontua-se em realizações de atividades que resulte em sentimentos de competência e autodeterminação. Da mesma forma, esta teoria ressalta o emprego da Motivação Extrínseca relacionada a busca de suas necessidades básicas de competência e autodeterminação.

Schwartz (2014) cita o exemplo de um estudante que escolhe determinado curso pelo fato de seu reconhecimento social e ganho salarial bem maior, sua escolha ocorre de maneira consciente e sem pressão externa alguma, o estudante apresenta-se como sendo guiado por suas necessidades básicas de competência e autodeterminação, porém, as suas escolhas estão baseadas em razões extrínsecas. Da mesma maneira que:

O comportamento intrinsecamente motivado pode ser conduzido por metas finais mesmo que o pensamento do sujeito perceba estar motivado apenas por incentivos imediatos. Um caso típico é o comportamento exploratório ou de brincadeira, ambos os comportamentos contribuem para incrementar a competência do sujeito, mas eles são usualmente desempenhados porque são prazerosos, excitantes (SCHWARTZ, 2014, p. 46).

Desta forma, a teoria objetiva compreender o que move e direciona o comportamento motivado, partindo do entendimento que há necessidades psicológicas básicas e congênitas para que as relações afetivas ocorram de maneira saudável. Estas necessidades, dentro da MI, são pontuadas em três, sendo elas: necessidade de autonomia, necessidade de competência e necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. Para o alcance de um satisfatório desenvolvimento psíquico e saudável faz necessário a realização de todas as três (CELESTINO, 2011; GARCIA, 2013; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; LOPES et al., 2015; MARTINELLI, 2014; MARTINELLI; GENARI, 2009; MARTINELLI; SASSI, 2010; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; SCHWARTZ, 2014).

A necessidade de competência está interligada a capacidade que os indivíduos, permaneçam numa interação com o nosso meio social, de maneira que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Nesta característica, a competência seria a propulsora na orientação de ações de domínio, sendo que a sensação de dominar uma determinada tarefa dita como desafiadora, aumentaria a competência resultando em emoções positivas, como o sentimento de autoeficácia.

Para isso, o indivíduo atribui as consequências de suas próprias ações às mudanças produzidas em seu contexto, seja ele social, educacional ou familiar, caracterizando como um comportamento intrinsecamente motivado através da fixação de metas, planejamento para realização de seus objetivos e avaliação de todo caminho e progresso executado. A necessidade de autonomia é explicitada por Celestino (2011) como uma ideologia diferenciada daquela pregada socialmente como “independência” e “individualismo”. Na Teoria da Autodeterminação a ideia de autonomia está mais arraigada a sinônimos como “vontade” e “autorregulação”, bem como seu significado aparece relacionado a “autogoverno”, “autodireção” e “autodeterminação” estando todos integrados.

A segurança transmitida aos alunos por seus pais e professores possibilita que a aceitação frente ao fracasso escolar ocorra de uma maneira mais positiva, isto deve-se ao fato de estarem mais envolvidos na autonomia, e conseqüentemente na aprendizagem, carregando assim um sentimento mais agradável sobre si mesmo. Essas relações quando bem realizadas

explicam até mesmo a execução de atividades, tarefas e exercícios, assim como também a visão positiva a respeito da escola.

Contudo, os fatores extrínsecos e intrínsecos cooperam de infinitas formas no desenvolvimento do comportamento humano, estão presentes ao longo do ciclo vital, e atuando conforme o ambiente que eles forem estimulados. Os fatores extrínsecos aparecem como sendo um resultado e um valor atribuído a determinadas tarefas antes mesmo de acontecerem ou até mesmo em andamento. Se o resultado for positivo, conseqüentemente será reforçado e repetido tal estímulo. Desta forma, a Motivação Extrínseca é objetivada inicialmente já com a probabilidade de alcance do sucesso em seu resultado estimulatório, o que contraria a Motivação Intrínseca, onde os resultados são vislumbrados de maneira secundária.

A experiência de cada sensação, tarefa, realização, derrota, vitória, são tentativas e vistas como experiências adquiridas que fizeram com que houvesse estabelecimento de vínculos, sejam eles sociais, da aprendizagem ou emocionais. Porém, ambos os fatores deveriam ocorrerem estabelecendo relações combinatórias, estando uma motivação completando a outra de maneira que o principal objetivo fosse a satisfação das necessidades básicas, psicológicas, emocionais e cognitivas.

3.3 A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES COM SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR

Os estudos sobre o desempenho escolar insatisfatório aparecem na literatura científica como tema amplamente discutido e explorado por pesquisas na área do ensino e da educação. Apesar de não ser uma temática nova, não foi encontrada ainda uma maneira única para resolver essa problemática. Vários são os elementos que aparecem como sendo interrelacionados ao fracasso escolar, variando desde dificuldades de aprendizagem, a não adequação da criança as normas estabelecidas no espaço escolar, a motivação presente, até a PP recebida, possibilitando a interferência das características do professor e da escola, como também as condições familiares e todo o contexto social na qual a indivíduo está inserido.

Martinelli e Genari (2009) trazem uma concepção de como o fracasso escolar passou a ser identificado, inicialmente devido aos altos índices de repetência e evasão, e atualmente há uma concepção ligada tanto ao fracasso como o sucesso escolar estarem relacionados a diversas causas como, os de caráter orgânicos, emocionais e sociais, perpassando as esferas familiar, pedagógica e política. Diante disso, é manifestada pelos educadores uma preocupação referente

a motivação apresentada pelos alunos, devido a ausência da motivação estar acarretando o pouco e até mesmo a inexistência de envolvimento dos alunos nos estudos. A motivação no contexto escolar aparece criticamente na literatura como sendo um dos grande contributos para aquisição e qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, como reflexo no rendimento tanto de forma positiva como negativa.

As ações dos estudantes que se mostram motivados no âmbito escolar são de constante envolvimento e engajamento no processo de ensino e aprendizagem, com grande ênfase na persistência e na realização de tarefas desafiadoras. Fazem uso de grande esforço, estratégias elaboradas e adequadas, objetivando sempre o desenvolvimento de novas habilidades que possibilitem a compreensão e o domínio sobre as atividades colocadas em prática. O entusiasmo e a criatividade também são aspectos altamente presentes na execução de ações, assim como o orgulho acerca dos resultados de seus esforços e desempenhos são características de ações desenvolvidas por alunos motivados intrinsecamente.

Com base na literatura, os fatores intrínsecos são comumente vistos como fatores almeçados para o sucesso escolar. Os alunos que se apresentam intrinsecamente motivados possuem um melhor rendimento escolar, apresentam um menor índice de ansiedade, são reconhecidos no ambiente escolar como sendo mais esforçados e que possuem uma maior facilidade em aprender (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010). As questões afetivas e de relacionamentos estabelecidas entre os alunos e seus pais, professores e colegas aparecem associados a autonomia, como também ao controle interno e conseqüentemente ao bom relacionamento com as figuras que demonstram autoridade sobre o aluno. Entretanto, relações afetivas contruídas através da insegurança aparecem como interligadas ao baixo autoconceito, geram o sentimento de incapacidade, de independência e até mesmo dificuldade de se habituar a determinada regras e normas.

Conforme Celestino (2011), pesquisas indicam que esse sentimento de segurança gerado também pelos professores e principalmente pelos pais, ocasionam uma aceitação de maneira mais positiva para os possíveis fracassos escolares. Isso se explica pelo fato de possuírem um alto índice de autonomia, envolvimento na aprendizagem e possuírem construtos de autodeterminação e conhecimento de si mesmo, que os fazem acreditar serem capazes mesmo quando os resultados não estão relacionados a médias altas.

A aceitação do seu meio social e familiar colabora para orientações positivas ao relacionamento escolar, gerando uma diferenciação entre trabalhos e atividades juntamente com a figura do professor. O aluno que passa a ser incentivado e reconhecido dentro do espaço

familiar, por exemplo, terá uma maior aceitação sobre as relações e atividades propostas dentro da escola. Contrapondo, um aluno que é rejeitado pelos colegas de turma e não possui a motivação e a valorização da escola pela família, poderá perceber o espaço escolar como um espaço desfavorável para demonstrar suas habilidades, acaba se tornando um aluno faltoso e com um baixo rendimento escolar.

Celestino (2011) continua ressaltando as consequências desses vínculos sociais e afetivos mal construídos, que podem culminar em um verdadeiro estresse emocional, ocasionando solidão, violência e até mesmo serem um dos aspectos colaborativos ao suicídio. A autora ainda nos diz que muitas vezes esse tipo de comportamento taxado com agressivo, é utilizado pelos alunos como uma maneira de estabelecer vínculos e manter relações com os outros indivíduos que compõem aquele espaço. Isso acaba muitas vezes colaborando para a frustração de suas tentativas e tornando seus relacionamentos mais conturbados e sua presença menos aceita.

Garcia (2013) em sua dissertação, objetivou investigar quais as atribuições de causalidades presente no rendimento de alunos do ensino fundamental. Diante de diversas causas que podem ser atribuídas, a motivação aparece como sendo um fator tanto na conduta dos alunos como na do professor. A autora ressalta que as relações estabelecidas entre sucesso e fracasso escolar são inúmeras e podem gerar importantes consequências psicológicas pelo fato de a motivação estabelecer relação como a orientação da tarefa, a afetividade, a autoestima, e diferentes reações emocionais como mencionado acima, além da expectativa criada sobre o sucesso ou frustração futuros.

A autora afirma que tanto os aspectos internos (que partem da Motivação Intríneca) como os externos (que partem da Motivação Extrínseca) são apresentados como atributos causais para o desempenho escolar, de modo que:

Uma causa interna, instável e incontrolável, como a capacidade, na situação de sucesso pode ocasionar sentimentos de competência, confiança, orgulho e satisfação; e a de fracasso pode gerar sentimentos de incompetência, perda de confiança, baixa expectativa de futuro e responsabilidade. Quando a causa é identificada como interna, instável e controlável, por exemplo, o esforço, as reações afetivas diante do êxito são sentimentos de controle, orgulho, satisfação e responsabilidade. Já diante do fracasso são sentimentos de culpabilidade, responsabilidade, controle e expectativas de prevenir futuros fracassos. Na causa externa, instável e incontrolável, como no caso da sorte, as emoções são as mesmas para o sucesso e o fracasso: surpresa e ausência de responsabilidade (GARCIA, 2013, p. 19).

Desta forma, percebe-se que as diversas causas e posteriores resultados do desempenho escolar aparecem como sendo relacionados a motivação para a realização, conduzidas pela orientação da tarefa. Elas criam algumas expectativas de sucesso e de fracasso, bem como o aflorar de relações emocionais do aluno, que podem ser geradas através da aproximação afetiva que o aluno criará no ambiente escolar. É necessário que haja uma avaliação das diferentes atribuições apresentadas por cada aluno. Esta avaliação diagnóstica colaborará para que as necessidades, especificamente de cada um, sejam atendidas (GARCIA, 2013; SCHWARTZ, 2014).

As causas atribuídas aos resultados de desempenho escolar de ordem externa (sorte e dificuldade na tarefa) apontadas por Garcia (2013) não são compatibilizadas com o construto que solidifica a motivação para aprender, assim como apresenta-se incompatível com o bom rendimento, pelo fato de estar introjetando uma menor persistência na realização das atividades e ocasionando até mesmo uma desmotivação pelo fato de o aluno sentir ausência de controle na produção do êxito como também na ação de evitar o fracasso.

Na literatura referente a motivação como aspecto colaborativo para o sucesso escolar, a Motivação Intrínseca aparece como sendo a de maior aceitação para que os alunos se envolvam e sejam ativos no processo de ensino e aprendizagem, sendo a precursora da alta satisfação. Assim, a Motivação Intrínseca facilita a aprendizagem e conseqüentemente o desempenho escolar.

O aluno já estando motivado a aprender, ao chegar na sala de aula, possibilita uma melhor aquisição de conteúdos e optará por atividades que favoreçam e aprimorem suas habilidades. As conseqüências de um melhor rendimento desempenhado por alunos intrinsecamente motivados ocorrem devido estarem focados e atentos as instruções dadas referentes aos conteúdos e as atividades. São alunos que buscam constantemente novas informações, procuram da melhor maneira organizar seus conhecimentos com base em seus conhecimentos prévios e também tentam articular os saberes escolares com a sua prática cotidiana (CELESTINO, 2011; GARCIA, 2013; GUIMARÃES, 2009; LORENÇO; MARTINELLI; GENARI, 2009; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

Guimarães (2009b) ressalta que o aluno, dentro da perspectiva intrínseca, desenvolve a percepção de progresso que resulta na produção do sentimento de autoeficácia sobre as ações desenvolvidas e aprendidas, proporcionando expectativas positivas sobre o seu desempenho e reforçando a motivação desempenhada naquela atividade. A autora ainda pontua algumas situações expressas por alunos intrinsecamente motivados:

Apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupação, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidades e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando (GUIMARÃES, 2009b, p. 38).

Desta forma, todas essas ações são vistas como essências para que o aluno adquira um bom rendimento escolar através da Motivação Intrínseca, por outro lado, existem outras questões de âmbito social que envolvem o tipo de motivação valorizada no espaço escolar. Na escola, a motivação presente, infelizmente, não é a intrínseca, pelo fato de este ambiente preocupar-se com a transmissão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades, apenas visando a avaliação para a aquisição de médias e notas, fazendo uso, portanto, da Motivação Extrínseca.

Celestino (2011), Garcia (2013), Guimarães (2009), Lopes et al., (2013), Lourenço e Paiva (2010), Martinelli e Genari (2009) e Paiva e Boruhovitch (2010) afirmam que com o avançar dos anos escolares, a MI acaba sofrendo uma decaída, ocasionando um declínio de comportamentos relacionados com a curiosidade, a busca de novos desafios, conhecimentos e persistência. Os últimos anos escolares, comparados com os anos iniciais, aparecem na literatura como sendo os mais preocupantes devido a pouca apresentação da MI. Desta forma, as estratégias utilizadas pelos professores e também pelos pais, passam a estar atreladas ao uso de recompensas externas, com o intuito de despertar o interesse e o envolvimento nas atividades requeridas.

No contexto escolar, na medida em que a Motivação Intrínseca é valorizada e buscada na atuação da conduta do aluno, a Motivação Extrínseca é utilizada de forma inadequada podendo ocasionar inúmeros problemas, principalmente, devido as notas e avaliações possuírem uma percepção diferente para cada aluno. Guimarães (2009a) ressalta alguns dos principais problemas relatados em pesquisas anteriores sobre o uso de recompensas como, por exemplo, a dificuldade de identificar quando o aluno está verdadeiramente se esforçando para compreender tais conceitos e assim recompensá-lo, afinal o esforço é uma variável de difícil identificação no espaço escolar. Temos como exemplo “um aluno olhando para o caderno pode estar fortemente preocupado em descobrir a solução de um problema, ou, ao contrário, pode estar com o pensamento muito distante dali” (GUIMARÃES, 2009a, p. 49).

O uso de recompensas para manter certo comportamento desejado pelo professor, como por exemplo, instigar o aluno a realizar a tarefa com o objetivo de sair mais cedo para o recreio, pode ocasionar uma persistência somente quando houver essa consequência. Outra questão levantada por Guimarães (2009a) refere-se à identificação de influência de fatores internos ou externos sobre a ação realizada. Isto resulta na inquietação de como avaliar a execução de um comportamento como sendo resultado do uso de recompensas e demais fatores. É dificultoso para o professor e até mesmo para a escola controlar quais estratégias os alunos utilizam para realização de tais tarefas, devido a escola ser um sistema falho nos controladores, podendo os alunos simplesmente conseguirem determinadas recompensas ou fugirem de punições sem que haja qualquer esforço concreto.

Guimarães (2009b) faz menção ao elogio utilizado como incentivo ou recompensa dentro do processo de ensino e aprendizagem, caracterizado como uma variável de comunicação entre professor e aluno, de modo que, o elogio demonstra afetividade com o comportamento que o aluno desempenhou, sendo o elogio um *feedback* positivo. O elogio pode ser um influenciador positivo na aquisição da aprendizagem de maneira que ele seja enfatizado o esforço e a persistência.

A autora salienta que os elogios aplicados a aprendizagem de uma nova habilidade ou a aquisição de um novo conhecimento colabora para o fortalecimento do sentimento de eficácia e sustentação do interesse por aquele conhecimento mesmo sem haver fatores reforçadores. Contudo, a utilização de fatores externos deve ser pensada de uma maneira criteriosa, evitando que o uso de recompensas concretas interfira no comportamento e envolvimento dos alunos diante de suas atividades.

As motivações intrínsecas e extrínsecas aparecem como fatores colaborativos no sucesso e fracasso escolar, na medida que os fatores intrínsecos aparecem como sendo almejados para o ambiente escolar, contrapondo a verdadeira motivação presente que é utilizada nas escolas, a extrínseca. Portanto, as relações estabelecidas entre os aspectos motivacionais e o rendimento escolar satisfatório estão interrelacionados com a conduta de alunos que se envolvem ativamente no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se ativos em tarefas desafiadoras, utilizando esforços, estratégias coerentes com conteúdo, buscando desenvolver novas habilidades, capacidades e competências.

3.4 A FAMÍLIA COMO FOMENTADORA DA MOTIVAÇÃO

Como mencionado na relevância científica e demonstrado na análise bibliográfica apontada e realizada nesta pesquisa até o momento, existem poucos estudos que relacionam o uso das Práticas Parentais como um dos diversos fatores colaborativos para a compreensão do rendimento satisfatório e o fracasso escolar. A motivação, na literatura, também passa a ser compreendida somente como fator que esteja ligado a escola, e principalmente, a figura do professor. As Práticas Parentais, bem como a família, não são alocadas no contexto escolar como influenciadora ou provedora tanto da Motivação Intrínseca como da Extrínseca.

Nascimento Jr. et al. (2017) reforçam a ideia de que os indivíduos tendem a desenvolver tendências inatas e ambientais que estão ligeiramente interrelacionadas com a promoção da motivação. Desta forma, as tendências inatas partem de um conjunto de elementos relacionados a construção de sua personalidade, na medida que, as tendências ambientais fazem relação com o meio social no qual o indivíduo participa e torna-se ativo.

Partindo desse pressuposto, a identidade e a personalidade que passa a ser desenvolvida na criança, sofre influência dessa interação estabelecida entre os indivíduos e o seu ambiente social, principalmente, o familiar. Veiga e Antunes (2005) destacam a participação e o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos como fatores colaborativos para um bom rendimento escolar, quanto maior o envolvimento desempenhado pelos pais, mães e responsáveis maior será o grau rendimento satisfatório. Além do sucesso escolar, este envolvimento desperta também para o desenvolvimento da autonomia, reforço positivo, interação amigável, cooperação, liderança democrática, independência, trabalho intelectual, participação social e sentimento de competência nas realizações de tarefas e atividades escolares.

Nascimento Jr. et al. (2017) dão destaque não somente ao envolvimento dos responsáveis na vida dos filhos, mas também, ao baixo envolvimento, destacando que o desinteresse dos pais/mães pelo desenvolvimento de novas habilidades dos filhos caracteriza-se como um envolvimento emocional baixo ou até mesmo inexistente. De maneira que, rejeição e até mesmo a superproteção dos pais/mães contribui para o desenvolvimento da Motivação Extrínseca e da desmotivação. Esta relação de superproteção com a ME pode ser explicada pelo fato de haver alta imposição de deveres reproduzidas pelos pais/mães, na medida que, são criadas grandes expectativas de aprovação, podendo o aluno gerar os resultados esperados somente para evitar culpa ou punições.

As cobranças em excesso devido ao desempenho apresentado pelo filho acabam ocasionando obstáculos para o alcance de um rendimento satisfatório, o que pode acarretar em problemas psicológicos, ligados a ansiedade e baixa autoestima, além do nível alto de exigência dificultar a ação de lidar com frustrações. As ações desempenhadas no seio familiar que partem da propagação de opiniões negativas sobre o desempenho do filho como por exemplo, os taxando de inúteis ou incapazes de realizar qualquer tarefa, colabora para uma percepção de autoavaliação negativa.

Veiga e Antunes (2005, p. 1094) citam uma pesquisa que apresenta as relações estabelecidas entre o ambiente familiar e o escolar:

Marjoribanks (1991) investigou as interligações entre as características estruturais e psicossociais das famílias e das escolas, e suas consequências sobre os resultados escolares. Verificou que rapazes que tinham o apoio de uma família orientada para assuntos de natureza intelectual e que percebiam o ambiente escolar como mais ‘intelectual’ e compreensivo, revelavam maior autoconceito acadêmico e mostravam um entusiasmo maior pela escola. Constatou que se as exigências dos pais em relação à realização escolar aumentavam, também aumentava o empenhamento dos filhos, mesmo que o nível acadêmico da escola se mantivesse constante.

Desta forma, quando a família tem a concepção do verdadeiro significado da educação escolar, identificando seu papel e objetivo, o ambiente familiar torna-se um contínuo de aprendizagens. A família que tende a se envolver no processo de aprendizagem dos filhos possui uma maior devolutiva positiva a respeito do rendimento escolar. Os reflexos de um ambiente familiar e escolar bem estruturados e apoiadores, estimuladores e integrados em promover a motivação, acarretarão em resultados positivos sobre as expectativas de sucesso do aluno.

A pesquisa realizada por Veiga e Antunes (2005) apresenta algumas relações estabelecidas entre a motivação para o trabalho escolar e variáveis ligadas ao contexto familiar dos alunos. Objetivaram analisar se as variáveis ligadas à família, pontuadas na pesquisa como, a “autoridade parental, percepção de apoio dos pais, habilitações escolares dos pais, autoconceito familiar, amizade dos irmãos, divórcio versus não divórcio dos pais, e ainda visualização televisiva de programas agressivos” (p. 1096) possuem relação com a motivação escolar e conseqüentemente influenciam no rendimento escolar dos alunos.

A amostra da pesquisa foi composta por 365 alunos adolescentes de ambos os sexos, frequentadores do 7º e 9º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio. Os dados

referentes a motivação foram coletados através do Questionário de Motivação Escolar e o autoconceito familiar foi avaliado através da escala *Piers-Harris Children Self-concept Scale*. Os resultados dos dados da pesquisa de Veiga e Antunes (2005) indicaram que os alunos mais motivados e que demonstravam um maior empenho nas tarefas e possuíam uma percepção de competência elevada eram aqueles que possuíam um autoconceito familiar maior e o apoio dos pais foi a ação de maior destaque nesta relação.

O apoio da família, aparece como sendo a ação de maior influência na promoção de habilidades e competências, até mesmo na comparação entre os pais divorciados e os não divorciados. Veiga e Antunes (2005) não identificaram nenhuma relação entre filhos de pais/mães separados e não separados, o que acarretou a compreensão de que o fundamental para o aluno é que a família seja seu principal apoiador. Quando comparados pais (figura paterna) autoritários *versus* pais indiferentes, constatou-se que os pais autoritários eram mais colaborativos com o sentimento de competitividade e esforço, sendo o esforço uma característica apresentada também pelos pais compreensivos. Quanto a relação das mães, destaca-se que as mães autoritárias e compreensivas geravam sobre os filhos maiores níveis de sociabilidade e percepção de competência do que as mães indiferentes.

As famílias que geram constructos motivacionais em seu seio podem interferir nas ações dos alunos em sala de aula. Desta forma, pais/mães mais envolvidos e que oferecem apoio aos filhos, contribuem para a formação de características motivacionais como o esforço e sentimento de competência. Com base nisso, a pesquisa de Veiga e Antunes (2005) traz uma reflexão sobre a necessidade de fortalecimento das ligações a serem feitas entre família e escola, pautadas na promoção do bem-estar psicossociocultural e no sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Ferreira e Barrera (2010) realizaram um estudo para identificar a influência do ambiente familiar na aprendizagem escolar de alunos da educação infantil, analisando quais aspectos do contexto familiar poderiam estar interligados ao desempenho escolar destas crianças. Participaram desta pesquisa 30 crianças matriculadas na educação infantil, e como técnica para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo o primeiro um questionário elaborado pelas pesquisadoras que continha questões relacionadas a constituição familiar e aspectos relacionados as condições socioeconômicas e educacionais da família. O segundo instrumento utilizado pelas pesquisadoras refere-se ao Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (MARTURANO, 2006) que tinha como objetivo realizar um levantamento de informações sobre os recursos ofertados pelo ambiente familiar

que poderiam colaborar para um melhor aprendizado escolar nesta faixa etária. Para a interpretação de dados, as autoras classificaram três categorias para melhor entendimento que poderiam estabelecer alguma relação com o desempenho escolar, sendo elas: constituição familiar, nível socioeconômico e recursos do ambiente familiar.

Na primeira análise entre as variáveis constituição familiar e desempenho escolar não foram encontradas nenhuma relação, o que Ferreira e Barreira (2010) justificaram afirmando que o fato de a criança pertencer a uma família que é composta pela presença da figura da mãe e do pai (o que é chamada de família tradicional ou nuclear) não influencia no seu desempenho, o que também foi detectado na pesquisa realizada por Fernandes (2014). O que acaba contrariando o pensamento de que a família considerada desestruturada (ausência de algum dos genitores, na sua maioria o pai) acaba colaborando para o fracasso escolar de alunos principalmente da rede pública. Assim, como foi apontado na pesquisa de Veiga e Antunes (2005) sobre as classificações de tipos de famílias, como as recasadas, divorciadas ou não, não aparecerem como sendo um grande fator para o desempenho dos filhos, o envolvimento e o apoio desses pais, mães ou responsáveis são os verdadeiros fatores a serem levados em consideração.

Sobre o desempenho escolar e condições socioeconômicas também não foram encontradas relações estabelecidas entre as variáveis, o que também contraria o que diversas pesquisas apontam referente a pressupostos socioeconômicos colaborarem para um melhor desempenho acadêmico, bem como o nível de escolaridade dos pais. Ferreira e Barrera (2010) justificam que o fato de não haver correlação entre as variáveis pode estar relacionado ao fato de as crianças pertencentes a esta escola viverem na mesma redondeza e possuírem basicamente o mesmo nível socioeconômico.

Contrapondo esta pesquisa, Mondin (2008) afirma que as questões sociais podem vir a contribuir para uso de determinadas Práticas Parentais seja de maneira involuntária e/ou invisível. O “*status* socioeconômico baixo, lares de pais solteiros e famílias estressadas [...] problemas econômicos da família, como salários instáveis, desemprego e endividamento” (p. 235) podem colaborar de forma indireta no comportamento dos pais/mães em um determinado tempo. A autora ressalta que não é algo estável pelo fato de que podem haver mudanças nestes aspectos sociais que poderão colaborar para a mudança da Prática Parental adotada no seio familiar. Estas variáveis e inúmeros outros fatores externos e internos contribuem para o clima emocional de uma família, e acabam por atingir também o comportamento dos pais/mães e conseqüentemente o das crianças na escola e na sociedade.

Quando Ferreira e Barrera (2010) compararam o desempenho escolar com os recursos do ambiente familiar foram encontradas relações significativas, e as autoras com o auxílio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF puderam identificar que um ambiente familiar que tenha a presença “de jornais, revistas, livros e brinquedos no ambiente familiar, bem como as questões sobre atividades compartilhadas com os pais, incluindo reuniões familiares” (p. 469) acaba sendo um ambiente familiar motivador e conseqüentemente colabora para um melhor desempenho escolar. Esta relação também fez diferença quando comparados com o nível de escolaridade da mãe, ou seja, as mães que possuíam um nível de escolaridade maior oferecem um ambiente familiar mais rico de informações para que a criança tenha acesso não somente na escola, estando o lar enriquecido de recursos culturais (capital cultural) como, por exemplo, brinquedos, livros, jornais, revistas, etc. Em maior ênfase Ferreira e Barrera (2008) destacam a importância dessas mães estarem junto ao filho mediando estes recursos, afinal o acompanhamento e envolvimento materno principalmente nesta fase, tornam-se essenciais para a concretização da aprendizagem seja ela em qualquer ambiente.

Na dissertação de mestrado de Guidetti (2007) também foram encontradas relações entre os recursos oferecidos pelo ambiente físico, sendo os mesmos estímulos (jornais, livros, revistas) essenciais no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças no ensino fundamental. Esta autora procurou abordar diversas variáveis que podem vir a interferir no processo de aprendizagem das crianças, e destaca também as condições socioeconômicas e cognitivas daquela determinada família, levando em consideração o autoconhecimento, as crenças, valores e expectativas, bem como os problemas que a família pode vir a desencadear. Todos estes fatores juntamente com a violência presentes no ambiente familiar são destacados pela autora como colaborativos no desempenho das crianças, reforçando a ideia que o meio familiar passa a ser o primeiro agente motivador para o sucesso escolar como também um dos colaborativos para o fracasso.

Conforme a literatura vem apontando, o uso de práticas positivas como a Monitoria Positiva e o Comportamento Moral, colaboram para o melhor rendimento escolar dos filhos/alunos. Prata et al. (2013) explicitam como as práticas positivas podem ajudar no melhor rendimento dos filhos e colaborar para o aflorar de uma Motivação Intrínseca, afirmando que:

Os pais influenciam o rendimento escolar dos filhos através do seu envolvimento nas actividades escolares, como por exemplo, ajudar os filhos com os trabalhos de casa, estar presente nas reuniões com os directores de turma e, também, através de encorajamentos específicos, explícitos e implícitos, que mantenham e promovam o desempenho escolar (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). A associação entre envolvimento escolar dos pais e o sucesso escolar dos filhos pode ser explicado pelo facto dos alunos mais acompanhados serem mais incentivados, mas também porque o acompanhamento dos filhos garante o aproveitamento necessário ao progresso escolar. Assim, o investimento escolar surge positivamente associado a um conjunto de dinâmicas familiares, nomeadamente a supervisão (Cia, Pamplin, & Williams, 2008), a autodisciplina em relação ao trabalho escolar, e a ênfase dos pais na obediência e na autonomia dos filhos (PRATA et al., 2013, p. 237).

Conforme a citação de Prata et al. (2013) na qual enfatizam a importância principalmente do suporte parental como a presença e preocupação com o cotidiano do aluno e actividades que o filho está inserido, outros autores (FERREIRA; BARRERA, 2010; SAPIENZA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2009; TONI; HECAVEÍ, 2014) também ressaltam como as Práticas Parentais educativas positivas repercutem para um bom rendimento escolar. O envolvimento dos pais na vida e actividades dos filhos, através dos diálogos e de forma democrática corroboram para um melhor desempenho na escola e melhoram a autoestima e auto eficácia dos filhos, sendo a base para a construção de uma Motivação Intrínseca.

Vários autores (FERREIRA; MARTURANO, 2002; GOMIDE, 2006; MONDIN, 2008; TONI; HECAVEÍ, 2014) alertam e expõem as consequências que a prática do Abuso Físico pode causar tanto no desenvolvimento da personalidade da criança quanto principalmente no rendimento escolar. Isso pode promover a Motivação Extrínseca, ou seja, o único objetivo em realizar determinada atividade é evitar ser punido física ou mentalmente em casa. Ferreira e Marturano (2002) vem ressaltando que crianças que são verbalmente e fisicamente agredidas pelos seus pais, mães ou responsáveis, que recebem dos mesmos ações e interações negativas, fazem com que os filhos se sintam indesejáveis ou como um problema para os pais.

Esta prática negativa pode gerar imutáveis sensações nos filhos, que podem vir a interpretar o recebimento do comportamento dos pais e mães como algo merecido ou porque se consideram indivíduos ruins e merecedores de tal ação (GOMIDE, 2006). Os pais e mães que punem, raramente explicam ou informam as regras e condutas que os filhos deveriam seguir para evitar demasiadas situações.

Ferreira e Marturano (2002) ainda classificam o Abuso Físico como sendo uma prática educativa coercitiva que influencia no desenvolvimento de crianças agressivas e

consequentemente de baixo rendimento acadêmico. Mondin (2008) afirma que a prática de punir desses pais/mães pode estar relacionada com as crianças que apresentam problemas de comportamento. Os pais/mães parecem solucionar estes problemas com agressões físicas, mas não se atentam que isto pode agravar a situação, ocasionando um relacionamento distante ou com diversos conflitos dentro do ambiente familiar prejudicando as relações de companheirismo. Neste caso, passam a ser pais/mães que colaboram para a desmotivação no âmbito escolar, já que não há qualquer tipo de apoio por parte dos pais. Como consequência, o aluno internaliza que qualquer ação desempenhada por ele não terá nenhum tipo de reconhecimento por parte de seus responsáveis.

Autores como Cecconello, Antoni, Koller (2003) e Mondin (2008) trazem suas colaborações referente a prática da punição. Explicam quando os pais/mães punem seus filhos por determinada ação, momentaneamente, ameniza o mau comportamento. Mas não a percebem como uma prática negativa e que pode ocasionar inúmeros problemas. Crianças que são agredidas podem internalizar aquela ação e reprimir seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e isto irá refletir no seu rendimento escolar e consequentemente na sua motivação para aprender.

As Práticas Parentais estão intimamente relacionadas à questão de limites, ao modo como os pais/mães estão comportando-se em relação à educação dos filhos e como essa educação no seio familiar pode interferir no desenvolvimento e rendimento escolar das crianças e jovens. Ou seja,

[...] a família pode influenciar positivamente o aprendizado escolar, a motivação para os estudos e proporcionar à criança competências interpessoais para um bom relacionamento com professores e colegas. Os aspectos da vida familiar [...] vão desde a atmosfera e organização do lar até a participação dos pais na vida escolar da criança, tendo sido identificados efeitos do ambiente familiar nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino universitário (FERREIRA; BARRERA 2010, p. 465).

O que Ferreira e Barrera (2010) destacam nesta citação é o que esta pesquisa em suma tentou investigar: entender como a família pode colaborar na promoção de fatores motivacionais que irão auxiliar estes filhos dentro do ambiente escolar. Afinal, o primeiro meio motivador da criança é a família, ela com seus aspectos afetivos e exigentes irá nortear este filho para que ele consiga atingir os objetivos que são idealizados, primeiramente, pela família para então se realizar individualmente.

Contudo, percebe-se como o ambiente familiar perpassa e adentra o espaço escolar de maneira avassaladora, sem que possa notar visivelmente todas essas repercussões causadas através das Práticas Parentais, entre elas, a participação ativa da família dentro do ambiente escolar também contribui para um melhor desenvolvimento e rendimento escolar. Desta forma, a instituição escolar deveria contar com o apoio da família para a resolução de possíveis problemas motivacionais que podem acarretar no fracasso escolar. Assim, os dois ambientes educacionais estariam em busca de um único objetivo: formar um cidadão com habilidades e competências cognitivas, afetivas e sociais.

3.5 O PROFESSOR COMO “REFORÇADOR” DA MOTIVAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

A partir das abordagens cognitivas e socioambientais surge uma nova perspectiva sobre a aquisição da motivação, sendo caracterizada como fator intrínseco. Esta nova abordagem traz um entendimento que a motivação está presente no aluno, atribuindo um significado de que ele é o principal e maior prejudicado em possuí-la ou não. Porém, o seu processo de aquisição não depende unicamente do indivíduo e tão pouco pode-se indicar o aluno como o único responsável por essa condição de estar motivado ou desmotivado. Afinal, a promoção de aspectos motivacionais sofre influências das condições ambientais.

O contexto social, juntamente com as características do aluno, colaboram para a motivação escolar presente nas ações desempenhadas, sendo o contexto de sala de aula o mais apontado como o local de prática e demonstração desta motivação. Dentro da sala de aula, aparece uma figura que, diante da literatura, é pautada como sendo a de maior impacto para que o aluno possua motivação ao aprender: o professor.

A pesquisa em questão não possui uma tendência de excluir a prática do professor como o principal agente motivador dentro do espaço escolar, especificamente, na sala de aula, mas abre um outro olhar, o de não atribuir esta missão *somente* ao professor. É imperioso que estes dois ambientes educacionais (família e escola) possam agir juntamente para colaborar com o desenvolvimento da motivação dentro do âmbito escolar, o que conseqüentemente irá repercutir como um fator positivo na personalidade das crianças e adolescentes.

Celestino (2011) ressalta a diferenciação entre o apoio do professor comparado com o apoio da família e colegas, corroborando que o apoio oferecido pelos professores tem uma

maior influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola. O papel do professor deve ser criteriosamente analisado, pelo fato de este ser o principal condutor e agente do processo de ensino e aprendizagem. Ele pode ajudar a compreender quais causas da falta de motivação e até mesmo como estes fatores colaboram para o sucesso e insucesso escolar (GUIMARÃES; BUROCHOVICH, 2004).

Schwartz (2014) ressalta que o professor pode ter controle sobre alguns dos fatores que contribuem com a existência da motivação dita adequada (Motivação Intrínseca). Esta motivação não irá surgir de forma abstrata, mas necessita ser construída e sustentada através da ação docente. Essa prática pedagógica se estabelece de modo que o professor tenha um planejamento sobre suas aulas. Além do planejamento, deve haver sua execução, realizando uma reflexão a priori e posteriori da sua ação, levantando hipóteses e acompanhando os imprevistos. A autora ainda comenta sobre algumas atitudes que podem ser utilizadas para a criação de contexto de ensino e aprendizagem motivadores, sendo colocados em prática através:

- a) do modo de apresentar as intenções e objetivos de seus componentes curriculares;
- b) explicitando para que servem e no que podem contribuir na vida dos alunos;
- c) do modo como organizam as aulas e as propostas de atividades;
- d) do modo como interagem com os alunos; e
- e) da explicação dos critérios de avaliação (SCHWARTZ, 2014, p. 52).

É necessária uma grande reflexão de sobre a prática pedagógica e um autoconhecimento de sua ação, somente assim, o professor será capaz de despertar a intenção de aprender de seus educandos, apresentando a necessidade e o verdadeiro significado do conhecimento. Desta forma, o aluno compreenderá o papel e a importância da escola como um ambiente de crescimento intelectual, social e afetivo.

Todas essas condutas pontuadas por Schwartz (2014) necessitam de planejamento, postulando suas condições para promover o interesse, de maneira que os alunos possuam um investimento, tendo como objetivo a progressão e aprendizagem dos conteúdos, que deliberará o sentimento de esforço e competência. Os professores devem estar atentos as condutas que afetam a motivação, o ensino e aprendizagem como, por exemplo, a definição de objetivos, a apresentação de novas informações, propostas de tarefas. Podem instigar questionamentos e respostas, assim como a avaliação de atividades e comportamentos. Esta atuação deve possuir minimamente, uma previsão de causalidade no envolvimento, na motivação, no interesse, na

curiosidade, na permanência e principalmente na construção desses novos conhecimentos dos educandos.

Conforme Bzuneck (2009) existem duas funções diferentes que se complementam e devem ser cumpridas pelo professor na questão motivacional: a de **caráter remediador** que implica na recuperação de alunos aparentemente desmotivados ou com alguma desorientação motivacional; e a função de **caráter preventiva**, que consiste na promoção de uma ação permanente através da otimização e manutenção da motivação para aprender.

Porém, o autor pontua que o papel do professor além de remediar passa a ser o de prevenir as circunstâncias negativas que podem surgir no contexto de sala de aula como, por exemplo, alto índice de tédio, apatia ou até mesmo alta ansiedade perante as fases de avaliações, prezando pelo desenvolvimento contínuo da motivação positiva.

A utilização da motivação positiva deve direcionar os esforços educacionais, orientando os alunos para alcançar a motivação para aprender, sendo a aprendizagem o objetivo majoritário da motivação dentro do contexto escolar. Esta motivação deve condizer com a busca pelo domínio dos conteúdos e colaborar para o crescimento intelectual, desfazendo-se das amarras que a ligam como contributo somente para a melhoria do desempenho e rendimento escolar (ou apenas motivo para aquisição de médias para passar de ano). Bzuneck (2009) pontua que o aluno deve buscar valorização da aprendizagem como objetivo pessoal, realizando atividades pautadas em um maior proveito de todo o processo de ensino e aprendizagem, desta forma, os esforços educacionais caminhariam para a promoção de uma motivação intrínseca, envolvendo-se em atividades sem influências externas.

Guimarães e Burochovich (2004) e Kaulfuss e Burochovich (2016) avaliam o sucesso relacionado ao papel do professor condizente à habilidade que ele dispõe para ensinar e a forma como ele se relaciona com os alunos. Alonso Tapia (1997) pontua que o contexto desenvolvido pela relação professor-aluno é um dos fatores que mais podem dificultar ou cooperar para a construção do conhecimento em sala de aula. Esta relação estabelecida entre aluno e professor interfere na aquisição da motivação de maneira que, o oferecimento de apoio ao aluno, a indentificação que ele possui com o trabalho desempenhado pelo professor, a adequação de materiais didáticos-pedagógicos e a prática docente realizada de forma bem sucedida colaboram para a existência de um clima favorável para a execução do processo de ensino e aprendizagem.

O fracasso escolar ou até mesmo o fracasso na aquisição da motivação, é apontado por Kaualfuss e Burochovich (2016) devido a falta de habilidades para ensinar juntamente com o mal relacionamento constituído entre professor e aluno, o que pode ocasionar uma ausência de apoio ao aluno, assim como o uso inadequado de materiais didático, afetando a credibilidade da função da escola na formação dos alunos. Desta forma, o relacionamento estabelecido em sala de aula colabora para o sentimento de aceitação ou não destes alunos, de maneira que, o professor deve desenvolver estratégias para que os alunos sintam-se todos iguais e bem-vindos naquele ambiente, desenvolvendo sentimentos de capacidade e competência como os demais colegas, afinal, “alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos” (CELESTINO, 2011, p. 83).

Nesta perspectiva, Schwartz (2014) afirma que a partir das percepções que o aluno desenvolve de acolhimento e apoio, sentindo-se valorizado de forma pessoal, e da maneira que o professor demonstre que todos são capazes de aprender, sem apresentar favoritismo ou elogios isolados, os alunos tendem a apresentar um melhor e maior envolvimento nas atividades. A autora prossegue com a ideia de que se o professor não acredita na capacidade de aprendizagem de seus alunos, acaba enfraquecendo sua crença de que ele não pode ensiná-los, desta forma, acaba ocasionando uma perda de interesse e envolvimento do professor com o seu papel de ensinar.

Assim, sua função como mediador acaba sendo enfraquecida devido ao baixo empenho até mesmo para identificar os alunos que apresentam dificuldades motivacionais e de rendimento, e conseqüentemente, repercutirá no planejamento das intervenções que poderiam ser realizadas para ajudar esses alunos a progredirem na aquisição da aprendizagem. Por fim, Schwartz (2014, p. 55) conclui que “não há prejuízo maior para os alunos do que professores descrentes de seus limites e possibilidades”.

Guimarães (2009b) aponta quatro ações que o professor deve desempenhar em sala de aula para instigar a origem da Motivação Intrínseca, sendo eles: o *desafio*, devendo as atividades partir de um caráter desafiador, contendo um certo nível de dificuldade, realizadas de acordo com as habilidades de cada aluno e possuindo um emprego razoável de esforço¹⁵; a *curiosidade*, é vista como uma ação que promoverá uma atenção àquela atividade, motivando

¹⁵ Um emprego razoável de esforço significa pensar que se a tarefa possuir um nível muito dificultoso gerará certa ansiedade e frustração, enquanto um nível muito baixo de dificuldade colaborará para o tédio e descaso sobre a atividade.

os alunos a buscarem as informações necessárias para execução e compreensão da tarefa, com base nos assuntos apreendidos anteriormente; o *controle*, o professor concede certa autonomia para que o aluno opte por escolher uma, sentindo-se como sujeito ativo do processo de aprendizagem e como responsável por imprimir esforços para alcançar o desempenho almejado; e a *fantasia*, uso (pelo professor) de jogos ou outras ações que promovam a fantasia, de maneira que a busca por uma expedição ou a execução de um problema matemático por meio de jogos pedagógicos, por exemplo, colaborará para a aplicação e utilidade do conhecimento obtido em outros contextos.

Esses fatores também são apontando por Schwartz (2014) que caracteriza a curiosidade como uma atitude que despertará uma dedicação por maior tempo e uma maior atenção a atividade, colaborando com a concretização da aprendizagem, porém, ela deve ser mobilizada pelo professor desde o início da aula, havendo planejamento com objetivos e resultados almejados. O interesse é outro fator apontando pela autora como uma conduta que deve estar articulada com os saberes que os alunos já possuem a respeito do conteúdo que está sendo cobrado pelo professor. As informações meramente soltas pelo discurso podem dificultar a compreensão sobre aquele assunto para que o aluno possa fazer relação entre a nova informação recebida com o conhecimento prévio que ele carrega, nesse sentido Alonso Tapia (1997) indica que o professor faça uso de imagens ou exemplos que possam estar interligados entre os dois contextos.

A valorização e utilização do conhecimento prévio do aluno é necessário para que haja principalmente, uma relação entre o que se aprende na escola e de que maneira este conhecimento pode ser colocado em prática em seu cotidiano. O conhecimento prévio é postulado como sendo um dos princípios ativos para a construção da motivação e conseqüentemente para a aquisição da aprendizagem. Diante disso, deve haver um planejamento adequado para que as estratégias usadas não tenham resultados contrários aos esperados, direcionando os alunos à práticas que não irão produzir aprendizagem, podendo somente estarem objetivando as conseqüências externas que elas produzem como, por exemplo, as notas.

Outra variável destacada pela Schwartz (2014) engloba a percepção e sensação que o aluno tem sobre estar conseguido avançar e aprender. Isso gera uma autoimagem positiva e um senso elevado de autoeficácia que, por conseguinte, fortalece suas expectativas e estimula o interesse e o esforço no processo de aprendizagem. O uso da autonomia deve estimular o aluno para que sinta-se capaz de alcançar suas metas e, principalmente, a aprendizagem. Desta forma,

ele perceberá que está em busca de uma necessidade que é sua, assim, favorecerá a motivação para aprender.

Conforme Martini (1999) o professor que objetiva melhorar a aprendizagem e a motivação de seus alunos necessita possuir uma clara compreensão sobre as causas específicas ligadas aos problemas motivacionais, assim, é primordial criar situações que os ajudem a superar qualquer limitação. A autora levanta como um grande desafio para o professor, a promoção da aprendizagens e crenças positivas dentro do contexto escolar, todas estas condutas precisam levar o aluno a uma motivação que evolua da extrínseca para a intrínseca.

Pórem, a aquisição da Motivação Intrínseca requer que o professor modifique o contexto de sala de aula bem como sua prática pedagógica, sendo imprescindível:

[...] promover a percepção de competência da criança; utilizar atividades de dificuldade intermediária, com complexidade, novidade e surpresa adequadas ao estágio de desenvolvimento de seus alunos; oferecer ajuda quando necessário; realizar uma avaliação que ofereça a possibilidade do aluno superar suas dificuldades e se conhecer no processo educacional; elaborar avaliações que não sejam instrumentos de controle e punição, mas que ofereça ao aluno a possibilidade de escolha, de desenvolvimento da autonomia e de autoregulação (MARTINI, 1999, p. 69).

Desta forma, a prática do professor será condizente com o sentimento de pertença do aluno naquele espaço escolar, estando sempre disponível para retirada de dúvidas e os pedidos de ajuda. Diante do exposto neste subtópico percebe-se que a figura do professor e a relação que ele estabelece com seus alunos precisa ocorrer de maneira positiva, estando sempre em busca de colaborar para a inserção da MI dentro da sala de aula.

A motivação não é um fator inerente apenas ao aluno, diversos fatores psicossocioculturais influenciam sua adoção. A família, como primeiro veículo de aprendizagem, deve inicialmente colaborar para a promoção da motivação na personalidade de seus filhos, para que a escola e o professor consigam realizar uma continuidade de ações que colaborem na aquisição da motivação para o aprender. Levanta-se aqui, uma busca pela junção do papel da família com o da escola, a fim de que o objetivo de colaborar com o desenvolvimento psicológico, social, cultural, emocional e motivacional das crianças e jovens seja desempenhado em uma contínua transição, tornando os saberes escolares condizentes e reutilizados na ação social que o educando exercerá em sociedade.

É impressionante que a compreensão a respeito do sucesso e fracasso escolar ocorridos no processo de ensino e aprendizagem depende de um sistema de relações, que reúne alunos, pais/mães, professores e conteúdos curriculares pertencentes a sociedade com suas características sociais, culturais e econômicas. Cada um destes membros que compõem essa teia de relações possui um papel dentro do sistema escolar, e devem se responsabilizar pelas ações que desempenham e consequentemente pelos resultados obtidos no processo de aprendizagem, tanto de maneira positiva como negativa.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Diante do avanço histórico, social e tecnológico que a sociedade passou e continua a passar em um tempo cronológico, a ciência bem como todos os diversos fatores sociais acaba por acompanhar a cultura moderna e pós-moderna na qual vivemos. O avanço científico juntamente com o avanço tecnológico, baseado em um universo empirista e pragmático, possibilitou o surgimento da epistemologia.

Conforme a literatura vem apontando, a epistemologia enquanto teoria do conhecimento científico, procura compreender, realizar, explicitar, como ocorre o processo de produção da ciência. Com isto cria-se a necessidade de entender e explanar a natureza que nos rodeia através da cientificidade, de maneira que a ciência venha resolver problemas da realidade que a cerca (CAVALCANTI, 2014). Assim, a investigação de situações que norteiam a realidade, torna-se o principal objetivo e o significado da palavra “pesquisa”.

Mas, para que a pesquisa tenha um olhar voltado para a cientificidade é necessário que haja planejamento e principalmente estratégias metodológicas para que os objetivos e o problema que deu origem as inquietações sejam alcançadas e que soluções ou possíveis justificativas possam surgir para amenizar ou extinguir o problema identificado.

Neste viés, toda e qualquer metodologia utilizada estará intimamente ligada aos fundamentos epistemológicos de uma ciência, isto porque a epistemologia “investiga fundamentalmente os métodos, ou seja, os procedimentos que a ciência deve seguir para alcançar com êxito seu ideal, que é produção do saber” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.148).

Desta forma, a metodologia é caracterizada por Gaio, Carvalho e Simões (2008) como a ciência dos caminhos a seguir, caminhos que serão compostos por métodos e técnicas, apresentando regras e medidas que devem ser obedecidas e que são guiadas criteriosamente para a normatização e definição dos procedimentos metodológicos e científicos de determinada pesquisa, identificando e direcionando a busca de respostas para determinado fim ou objetivo. É importante ressaltar que estas inquietações partem sempre da necessidade profissional das diversas áreas do conhecimento na qual os pesquisadores se lançam a desvendar.

Minayo (2010, p. 16) também colabora com a definição de metodologia ressaltando que esta é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para esta autora, a metodologia não consiste somente em métodos, mas também na construção e na

estruturação do “pensamento”, levando em consideração seus métodos, técnicas e principalmente as experiências, capacidade e sensibilidade do pesquisador. O pesquisador precisa tornar sua pesquisa relevante, optando por construí-la de forma consciente e reflexiva levando em consideração o seu contexto, sua sociedade e sua cultura. Afinal, “fazer ciência” requer muito mais que a busca pela verdade e comprovação dos fatos. Para que se concretize a busca de meios para a resolução de problemas no viés coletivo, a pesquisa é destacada nesta seção como a construção de um conhecimento que estará sempre em processo, afinal, assim como o tempo, o conhecimento não é estático.

Diante disto, esta seção tem como finalidade descrever o planejamento e a execução da coleta de dados para a realização da pesquisa, caracterizando o público alvo, *lócus* da pesquisa, instrumentos que foram utilizados e de que forma todas as informações obtidas neste processo epistemológico foram analisadas e interpretadas levando em consideração os fatores e desafios que surgiram ao ir à campo.

4.1 PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Toda e qualquer pesquisa dentro do viés científico, necessita ser planejada criteriosamente para que se construa a sua definição de quais percursos metodológicos irão nortear seus objetivos e assim poder alcançá-los com clareza. Planejar, é o primeiro passo dado por todo pesquisador, esta fase de planejamento inicia-se desde a escolha ou a curiosidade por determinada temática e estende-se até a decisão de que maneira apresentar as contribuições propostas pelo estudo.

Deste passo em diante, torna-se necessário a construção de esquema metodológico que possa deixar evidente: Qual a natureza da pesquisa proposta? De que maneira a problemática levantada pode trazer contribuições para a área da pesquisa? Através de quais objetivos pretende-se alcançar êxito com o estudo em questão? Quais instrumentos e técnicas serão utilizados para consolidação dos objetivos em evidência? Todas estas e demais questões surgem ao planejar uma ação pesquisadora de cunho científico, e todas elas são essenciais para que o foco da pesquisa não ocorra de maneira dispersa e distante da inquietação que deu origem ao estudo. Para tanto, os sub tópicos a seguir retratam de que maneira foi planejada a pesquisa sobre as *“Interferências das Práticas Parentais na motivação escolar e no processo de ensino e aprendizagem”*.

4.1.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa teve como intuito aumentar o leque de informações e conhecimentos científicos referente a temática abordada de maneira a realizar-se uma investigação sobre o fenômeno proposto para aplicação prática, a fim de encontrar possíveis respostas ou soluções para os eventuais problemas caracterizando-se como uma pesquisa de natureza aplicada. Este tipo de pesquisa pauta-se em uma complexidade metódica mais aperfeiçoada e complexa. Foi composta por um estudo teórico da referida temática, seguida da coleta de dados e análise dos mesmos de maneira que venham direcionar-se a interesses locais, como no caso desta pesquisa, para a escola, especificamente dentro dos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O objetivo desta pesquisa pautou-se em uma concepção descritiva uma vez que este estudo foi direcionado a descrever os fenômenos da realidade onde se realizou. Gil (2002) caracteriza esse tipo de pesquisa por aquela que não possui intervenção do pesquisador ao realizar a coleta de dados, tendo a ação de descrever como aquele determinado fato acontece e de que maneira se chegou as conclusões. Muitas são as técnicas para que a descrição ocorra de maneira eficaz, entre as técnicas padronizadas temos por exemplo o questionário, que pode ser utilizado tanto para a coleta quanto para a análise desses dados.

A fonte de dados para a realização desta pesquisa teve um caráter bibliográfico, exploratório e transversal. A relevância de um estudo bibliográfico para execução de toda e qualquer pesquisa se constrói através de um aprofundamento teórico sobre a temática estudada. De maneira que é necessário fazer um levantamento de obras literárias, teorias, teóricos, artigos, monografias, dissertações, teses, etc., sobre o assunto abordado para que o pesquisador e até mesmo o leitor sempre entenda a natureza de tal fenômeno, suas características, conceitos, criação, como se desenvolve, o porquê acontece e outras informações que sejam essenciais para a compreensão do problema gerado.

Ruiz (2006) destaca que a pesquisa bibliográfica é a primeira etapa que o pesquisador deve realizar antes de ir à campo. A fim de seguir para a coleta de dados o pesquisador deve procurar informações sobre as situações atuais e históricas do problema levantado, analisando diversos trabalhos realizados na área em questão, formando assim um modelo de referencial teórico que servirá de caminho e norteamento no decorrer da elaboração e execução da pesquisa. O autor segue ressaltando alguns conceitos prévios:

Bibliografia é o conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, para divulgá-las, para analisá-las, para refutá-las ou para estabelecê-las, é toda literatura originária de determinada fonte ou a respeito de determinado assunto. [...] E a pesquisa bibliográfica consiste no exame desses mananciais, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica (RUIZ, 2006, p. 58).

Todo este aparato bibliográfico, além de compor a construção do referencial teórico da pesquisa, foi utilizado como base para fundamentar e aprofundar as discussões dos resultados encontrados em campo.

A abordagem exploratória procurou responder a problemática em questão e a confirmar ou refutar as hipóteses levantadas. Piovesan e Temporini (1995), ressaltam a importância e o objetivo desta abordagem que requer:

[...] a investigação de algum objeto de estudo que possui poucas informações; pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere permitindo o controle dos efeitos desvirtuadores da percepção do pesquisador, permite que a realidade seja percebida tal como ela é [...] (p. 321).

Como por exemplo, o campo da educação onde foi realizada a coleta de dados com o objetivo de compreender os fenômenos que podem estar ligados ao processo de ensino e aprendizagem destes alunos. De maneira que a interpretação dos dados coletados também venha contribuir para produção de novos conhecimentos a respeito desta área, possibilitando a construção ainda mais fortificada dos saberes educacionais e didáticos, colaborando para o avanço de novas informações a respeito dos processos educativos.

A coleta de dados possui uma característica pautada no levantamento de informações do grupo estudado que é explicitada por Gil (2002, p. 50):

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Esta técnica é mais utilizada por estudos que utilizam os objetivos descritos, com a finalidade de possuir uma maior proximidade direta com a realidade, estabelecendo uma certa economia e rapidez com a coleta de dados.

No que diz respeito ao caráter cronológico utilizado para a realização da coleta de dados, esta pesquisa enquadra-se no tipo transversal, uma vez que a sua aplicação ocorreu em tempo estático e de curto prazo. O caráter transversal caracteriza a aplicação da pesquisa em tempo e espaço determinados, permitindo visualizar e detectar problemas coletivos de uma população específica, sendo uma técnica que colabora para coleta de dados sobre a motivação, visto que este processo é modificado ligeiramente, o que permitiu analisar a motivação presente naquele dado momento representando a realidade da situação. Muitas são as vantagens na utilização de tal estudo, e a principal delas é o baixo custo e a rapidez com que se consegue os dados (ARAGÃO, 2011).

4.1.2 O projeto de pesquisa

Toda inquietação surge a partir de algum problema observado, vivido, relatado ou pensado. Diante disto, a temática “Interferências das práticas parentais na motivação escolar e no processo de ensino e aprendizagem” surgiu a partir da inquietação observada e relatada no ambiente escolar em diversas escolas de Humaitá-AM. Gil (2002) ressalta que um problema científico é pensado e elaborado quando observa-se e conjectura-se os fatores que podem estar estritamente relacionados ou interferindo no objeto de estudo em questão.

O problema dentro da pesquisa científica precisa ser entendido como o principal apoio e direcionador do pesquisador, afinal é através dele que o pesquisador deve expandir e ampliar sua visão sobre aquele determinado fenômeno ou objeto que se deseja estudar. Partindo deste pressuposto, surgiu a problemática desta pesquisa que buscou compreender, indagar, questionar, analisar “de que maneira a família pode interferir negativa ou positivamente no desenvolvimento da motivação extrínseca e intrínseca dentro do processo de ensino e aprendizagem? ”.

Diante desta problemática, surgiram algumas hipóteses como possíveis afirmações ou soluções testáveis em resposta ao problema levantado (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 1992). As hipóteses aqui formuladas partiram de pressupostos verificados na revisão da literatura realizada durante a construção do referencial teórico, afinal, toda hipótese parte de uma base empírica. Assim, ao ressaltar as Práticas Parentais e as relações que estabelecem com o ambiente educacional na promoção da motivação destes alunos/filhos levantou-se as seguintes hipóteses:

- a) Pais que fazem uso das Práticas Parentais positivas estão sujeitos a projetarem a Motivação Intrínseca nos filhos, podendo colaborar para um bom índice no rendimento escolar;
- b) Filhos expostos a percepção de Práticas Parentais negativas, tendem a alcançar um baixo rendimento escolar pelo fato de estarem motivados de maneira extrínseca;
- c) A motivação escolar extrínseca relaciona-se com o insucesso escolar a medida em que o aluno depende de recompensas externas para estudar;
- d) A motivação escolar intrínseca relaciona-se ao sucesso escolar uma vez que os alunos assim motivados não dependem de fatores externos para se dedicarem ao estudo.

Para o melhor direcionamento da pesquisa e por fazer uso tanto da abordagem quantitativa como qualitativa (pesquisa mista), optou-se neste estudo também, fazer uso de questões norteadoras que auxiliaram em uma melhor interpretação dos dados obtidos na segunda fase da coleta de dados (qualitativa). As questões que nortearam a segunda parte da coleta de dados tiveram por objetivo analisar 1) de que maneira o professor percebe a participação da família na promoção de aspectos motivacionais que possam colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? e 2) como este professor analisa as interferências das Práticas Parentais na articulação da sua prática pedagógica? ou seja, procurou-se entender como as relações de motivação estabelecidas no seio familiar fazem com que o professor modifique sua metodologia, didática e planejamento. Afinal, na medida que este professor percebe que não há nenhum incentivo advindo do contexto familiar, ele passa a ser o principal e único promotor de motivação para estes alunos, e isso possivelmente irá repercutir em sua prática.

Todos estes fatores que compuseram o projeto de pesquisa foram estabelecidos de acordo com os objetivos desta pesquisa, tendo como **geral**: Analisar possíveis influências das Práticas Parentais e da Motivação Escolar no processo de Ensino e Aprendizagem em duas escolas públicas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Seguidos dos **específicos** **a)** avaliar se existe uma relação entre as Práticas Parentais adotadas por mães e pais e a motivação escolar (intrínseca ou extrínseca) presente nos filhos; **b)** verificar a motivação prevalecente entre os alunos – intrínseca ou extrínseca; **c)** Compreender as possíveis consequências da relação entre as variáveis (Motivação x Práticas Parentais) no rendimento escolar; e **d)** identificar se o professor percebe a existência de relações entre as variáveis (Práticas Parentais x Motivação x Rendimento Escolar) e avaliar de que maneira estas variáveis repercutem na sua prática pedagógica.

4.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresentamos a seguir os aspectos que caracterizaram a pesquisa, apontando o tipo de abordagem adotada para direcionar a coleta de dados e expondo quais as técnicas e os instrumentos utilizados para concretização dos objetivos propostos com o intuito de também de auxiliar, nortear e conduzir a realização da pesquisa. A abordagem juntamente com as técnicas e instrumentos são pontos primordiais para que o pesquisador finalmente possa ir a campo consolidar ou refutar as hipóteses levantadas.

4.2.1 A abordagem da pesquisa

A coleta de dados baseou-se no uso de técnicas de uma pesquisa mista, na qual os dados coletados partiram da junção do método qualitativo e quantitativo. O uso destes métodos unificados e em busca do mesmo objeto de estudo tem como intuito fortificar a análise de dados. Tréz (2012) explica que a escolha desta abordagem é caracterizada em algumas fases, sendo a desta pesquisa explanatória, pelo fato de os dados qualitativos possuírem o objetivo de ajudar no embasamento e compreensão dos dados quantitativos. Tornando-se assim, uma fase sequencial em que o pesquisador explora os dados coletados em uma abordagem, como por exemplo um levantamento sobre a temática em questão, para então ampliar o leque de informações como por exemplo com uma entrevista para complementar e fortificar os dados relevantes. Dal-Farra e Lopes (2013) fazem suas contribuições exemplificando o emprego da pesquisa mista ressaltando que este método combina:

[...] os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 70).

Nesta pesquisa, optou-se pela escolha da abordagem mista justamente com o intuito de além de investigar quais os fatores que podem estar relacionados com o sucesso ou insucesso escolar, ainda houvesse a compreensão dos “porquês” dos resultados encontrados. E para que

isto fosse possível, o planejamento da coleta de dados da referida pesquisa ocorreu em duas etapas, sendo a fase quantitativa separada e anterior a qualitativa.

4.2.2 As técnicas e instrumentos da pesquisa

Gaio, Carvalho e Simões (2008) ressaltam algumas pequenas colocações sobre as técnicas de pesquisas, ressaltando que a técnica está “associada aos instrumentos que vão auxiliar a busca dos resultados, ou seja, ela define os procedimentos empregados pelo pesquisador para o levantamento dos dados e das informações necessárias para responder ao problema estabelecido” (p. 159). Nesta investigação para a coleta dos dados da pesquisa utilizou-se questionários (dois), escala (uma) e a entrevista.

Conforme Chizzotti (2008) o questionário consiste em uma técnica que utiliza um conjunto de questões já elaboradas de maneira sistemática e sequencial. Os itens respondidos são correspondentes a temática pesquisada e possuem como objetivo extrair resposta dos participantes por escrito e de forma rápida.

As vantagens de se utilizar este instrumento estão no baixo custo e rapidez para colher informações, podendo atingir um grande número de participantes. O anonimato de quem o responde é visto como uma vantagem para o participante se sentir mais à vontade do que em uma entrevista. Mas, é necessário primordialmente que os itens tenham clareza possibilitando a precisão na interpretação das questões que devem estar bem articuladas de acordo com a temática (RUIZ, 2006).

Os questionários que foram utilizados para colher informação nesta pesquisa foram dois a saber:

(1) **Questionário Sócio demográfico** que teve como finalidade recolher dados sobre a caracterização da amostra, ou seja, foi através deste tipo de questionário que se identificou qual a renda da família, a escolaridade dos pais, profissão, etc. Este instrumento possibilitou compreender e caracterizar quem são os participantes da pesquisa, colaborando para um breve perfil da amostra.

(2) **Alabama Parenting Questionary** (FRICK, 1991, versão brasileira ainda não publicada) teve como objetivo detectar as Práticas Parentais presentes na amostra, na percepção dos filhos (que são os sujeitos respondentes do questionário), ou seja, quais as Práticas Parentais utilizadas pelos pais e mães na visão dos filhos. O questionário é composto por 42 itens, que agrupados em categorias formam as sete Práticas Parentais existentes (**Monitoria Positiva,**

Comportamento Moral, Monitoria Negativa, Negligência, Disciplina Relaxada, Punição Inconsistente, e o Abuso Físico).

Um exemplo de item da prática Monitoria Positiva é o item 13 (“Seus pais te elogiam quando você faz alguma coisa bem?”); da prática Comportamento Moral o item 40 (“Seus pais explicam calmamente para você porque é que aquele comportamento é errado quando você se comporta mal?”); da prática Negligência o item 19 (“Você não tem hora definida para voltar para casa?”); na prática Disciplina Relaxada o item 3 (“Seus pais ameaçam que vão castigar mas não chegam a fazer isso?”); na prática Punição Inconsistente no item 31 (“Os castigos que os seus pais dão dependem do humor deles?”) e na prática do Abuso Físico o item 38 (“Seus pais batem com um cinto, chicote ou outro objeto quando você faz algo de errado?”). Essas informações são essenciais para que possamos identificar qual a prática prevalecente na percepção dos filhos e que de maneira a forma de educar pode estar ligada a motivação desde alunos no desejo em aprender.

O terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma **escala**. Conforme Marconi e Lakatos (1982, p. 88) é possível através das escalas de medidas “transformar uma série de fatos qualitativos em uma série de fatos quantitativos ou variáveis, pode-se aplicar processos de mensuração e de análise estatística. A **Escala de Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil - EAME-IJ** (MARTINELLI; SISTO, 2011) utilizada nesta pesquisa, consiste em um instrumento que contém 20 itens que possuem o objetivo de avaliar a Motivação dos respondentes, sendo subdividida em 10 itens cada uma das orientações motivacionais: Motivação Intrínseca, caracterizada pelos os itens 1, 2, 5, 8, 10, 11, 16, 18, 19 e 20, e como exemplo pode-se perceber a presença desta motivação em frase como “Quando eu estou melhorando no meu trabalho escolar, eu me esforço ainda mais”; e a Motivação Extrínseca que possui os itens 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17 como característicos desta variável, tendo como exemplo a frase “Eu vou a escola porque meus pais me obrigam”. Cada item apresenta três possibilidades de resposta: “sempre”, “às vezes” ou “nunca”, indicativas da frequência com que o estudante se autodeclara motivado para realizar as tarefas escolares.

A **entrevista semiestrutura** foi o quarto e último instrumento de coleta de dados para esta investigação. A entrevista utilizada neste estudo é caracterizada como semiestruturada, pelo fato de “combinar perguntar fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64). Este tipo de técnica possibilita uma apreensão de informações maiores, por estar ligada a uma conversa, o pesquisador pode extrair o máximo de informações possíveis. É importante

que se tenha principalmente um roteiro do que se quer investigar para que a conversa ocorra de maneira direcionada, mas ao mesmo tempo livre e espontânea. Nesta pesquisa a entrevista teve como objetivo principal identificar a percepção e o agir do professor frente aos resultados encontrados na primeira fase da pesquisa (quantitativa).

4.3 PROCEDIMENTO SISTEMÁTICO DO TRABALHO EM *LÓCUS* DA PESQUISA

A seguir apresenta-se a devida área de estudo onde foram coletados os dados da pesquisa, bem como o público alvo que compôs a amostra, deixando evidente o porquê das devidas escolhas. Após estas definições apresenta-se sucintamente um desenho dos procedimentos utilizados para a coleta e análise os dados, demonstrando como foram planejados e realizados cada fase.

4.3.1 A área de estudo

A área de estudo desta pesquisa foram duas escolas públicas estaduais situadas na área urbana de Humaitá-AM. A seleção das escolas ocorreu através do critério não-probabilístico, caracterizado por conveniência. Este tipo de critério está relacionado a escolha do público alvo de maneira que o pesquisador tenha melhor acesso e disponibilidade aos participantes. Como critérios que nortearam essa seleção optou-se por: (1) instituições que atendessem ao 9º ano do ensino fundamental II; (2) instituições que aceitaram participar da pesquisa e autorizaram o acesso as turmas, aos alunos e aos professores.

4.3.2 Os interlocutores da pesquisa

Após determinados todos estes percursos metodológicos, iniciou-se as escolhas dos participantes da pesquisa. Neste estudo, utilizou-se a amostra para classificar o grupo de indivíduos que participaram da pesquisa. O público alvo para realização desta pesquisa foram os estudantes devidamente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos professores. Pelo fato de não se trabalhar a população total, que seria todos os estudantes matriculados neste ano (9º ano) e todos os professores que lecionassem para essas turmas, faz-se necessário selecionar uma amostra desta população.

Essa seleção ocorreu através de critérios não-probabilísticos. A escolha deste público explica-se pelo motivo dos alunos estarem em transição, além de ao final do ano letivo (9º ano) precisarem deixar a atual escola, pelo fato das duas escolas que aceitaram participar da pesquisa oferecerem somente até o ensino fundamental II, estes alunos terão que procurar outra instituição para concluírem o ensino médio, ou até mesmo ingressarem no ensino médio técnico (Instituto Federal do Amazonas-IFAM).

O critério de inclusão da pesquisa pautou-se na autorização do responsável legal do aluno/filho para que ele (aluno) participe da pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) e também na autorização da divulgação pela escola das notas presentes no boletim escolar do seu filho. Como critério de exclusão foram classificados aqueles alunos que não trouxeram o TCLE com as respectivas assinaturas do responsável e alunos que não assinaram o Termo de Assentimento. Afinal, como são todos menores de idade não se pode prosseguir com o estudo sem a autorização da mãe, do pai ou de outro responsável legal pelo aluno menor e tampouco se o aluno não aceitar participar também.

No que se refere a escolha dos professores, os critérios de inclusão foram característicos do resultado da primeira fase (quantitativa) da coleta de dados. Sendo entrevistados somente os professores das disciplinas: Inglês, Geografia e Língua Portuguesa. Os professores de Inglês e Geografia das duas escolas foram selecionados devido essas disciplinas apresentarem alguma relação com as práticas e com a motivação na análise de dados quantitativos, e a professora de Língua Portuguesa foi selecionada por ser a única entre o quadro de professores a trabalhar nas duas escolas e com todas as turmas do 9º ano em que se aplicou os instrumentos de coleta de dados.

4.3.3 Procedimento de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados para a realização da presente pesquisa cumpriram as exigências da Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de forma que a coleta de dados foi iniciada somente após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (Parecer n. 2.598.961/2018, CAAE: 844445618.5.0000.5020 – anexo 3).

Após os trâmites legais, iniciou-se o contato com as escolas que atendiam ao 9º ano do ensino fundamental II. Apenas duas se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Na escola

“A”¹⁶ haviam três turmas de 9º ano enquanto na escola “B” somente duas turmas. As escolas então assinaram o Termo de Anuência (apêndice 1) e deram a autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada oferecendo total apoio e disponibilidade. Após as autorizações das escolas, iniciou-se a primeira fase da coleta de dados (quantitativa): **o contato com os alunos**.

Foi entregue a todos os alunos de todas as turmas em ambas escolas o TCLE do menor (apêndice 2) para que eles levassem para casa e pedissem aos seus responsáveis que assinassem autorizando a participação do seu filho na pesquisa. Foi assegurada aos pais/mães a participação voluntária, bem como o caráter confidencial da pesquisa e que ela não afetaria o desempenho do seu filho na escola.

Durante uma semana, todos os dias em horário de aula, a pesquisadora responsável passava para recolher o termo. Foi muito dificultoso essa etapa, os alunos mostravam-se poucos interessados e esqueciam ou não queriam trazer a autorização. O planejamento para a recolha da autorização dos responsáveis deveria ocorrer somente em dois dias, mas como houve poucas devolutivas prologou-se para uma semana, tanto na escola “A” quanto na “B”.

Com a assinatura do responsável foi feita uma lista entre todos os alunos que apresentaram o TCLE do responsável assinado para que a coleta de dados com os alunos pudesse ser iniciada. A coleta de dados ocorreu em dia e horário agendando com a escola e com os professores das respectivas turmas. Desta forma, foi entregue o Termo de Assentimento (apêndice 3) para os alunos que já tinham a autorização dos responsáveis, devendo agora declarar se eles aceitavam ou não participar da pesquisa, uma vez que, somente a autorização dos responsáveis não obriga o aluno a participar.

Juntamente com o Termo de Assentimento foram entregues o Questionário sócio demográfico (apêndice 5), o *Alabama Parenting Questionary* (anexo 1) e a Escala de Avaliação da Motivação Infante-Juvenil (EAME-IJ) (anexo 2). Os alunos foram orientados durante toda a aplicação dos instrumentos. A pesquisadora explicou com clareza de que maneira deveriam assinalar cada instrumento, exemplificando e fazendo a leitura de cada item. Devido ao número de instrumentos os alunos apresentavam eventuais dúvidas e levaram cerca de 50 min para responder.

Foram recolhidos os instrumentos com a verificação de que nenhum item pudesse ficar em branco, e logo após as secretárias das escolas (A e B) concederam os boletins dos alunos

¹⁶ Nos termos apresentados preferiu-se manter o anonimato dos participantes da pesquisa, desta forma, optou-se por caracterizar as duas escolas como: Escola A e Escola B.

que trouxeram o termo de consentimento no qual os responsáveis autorizam a divulgação das notas dos estudantes.

Após a primeira fase de coleta de dados cumprida, os dados foram tabulados e analisados para que a segunda fase (qualitativa) pudesse iniciar. Desta forma, com os resultados apontados quantitativamente foram entrevistados cinco professores, sendo dois da escola “A”, dois da Escola “B” e uma professora que ministrava aula nas duas escolas para todas as turmas de 9º ano.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa e a assinar o TCLE (apêndice 4) para que as entrevistas fossem agendadas. Cada professor agendou sua entrevista conforme seu horário de trabalho pedagógico (HTP). Os locais foram os mais diversificados, optando por aquele que não estava sendo usado no momento, assim, duas entrevistas ocorreram na sala dos professores, outras duas na sala de apoio pedagógico e uma no refeitório da escola.

Para que o diálogo das entrevistas pudesse colaborar de fato, foi estabelecido um roteiro (apêndice 6) com perguntas relacionadas aos dados apresentados pela primeira fase. A pesquisadora mediava a conversa e os professores sentiam-se à vontade para falar livremente sobre a sua percepção referente a temática proposta nesta pesquisa.

A entrevista semiestruturada tinha como objetivo verificar se o professor percebe as possíveis diferenças motivacionais encontradas entre os alunos, em sua prática diária, relacionando ainda em que medida os pais podem influenciar esses comportamentos. Além disso, a entrevista auxiliou a perceber como ele (o professor), enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, procura articular, em sua aula, a promoção da motivação em aprender dentro do ambiente escolar.

4.3.4 Procedimentos sistemático na análise e tratamento dos dados

O procedimento de análise e tratamento dos dados foram divididos em duas etapas. Inicialmente, todos os dados obtidos através do Questionário Sócio Demográfico, do *Alabama Parenting Questionary* e da EAME-IJ foram inseridos cuidadosamente no software estatístico SSPS. Após a tabulação de todos estes instrumentos realizou-se as relações estabelecidas com cada variável através da Estatística Descritiva (média) e Análise de Variância Multivariada

(MANOVA). Estas consistem em uma técnica estatística para que seja possível avaliar e verificar a existência de relações significativas entre as variáveis em estudo (HAIR et al., 2009).

No que se refere a análise dos dados obtidos na segunda fase de coleta, estes foram interpretados por meio da Análise Temática. Esta técnica é descrita por Jovchelovitch e Bauer (2013) como uma tática de redução e codificação dos textos colhidos qualitativamente. Primeiramente, toda a entrevista gravada foi transcrita na íntegra, levando em consideração os aspectos que caracterizavam o momento de conversação entre a pesquisadora e o entrevistado(a) como, por exemplo, o tom da voz e as pausas realizados pelo entrevistado(a).

Em seguida, foram parafraseados os discursos produzidos pelos entrevistados em uma sentença sintética. E por último, foi determinado algumas palavras-chaves dos textos já parafraseados, levando em consideração a generalização e solidificação das informações originais sem que houvesse a perda dos sentidos carregados no discurso. O resultado final consistiu em uma “[...] interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 107) ”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRES AS VARIÁVEIS COM UM VIÉS QUALITATIVO

A pesquisa em questão partiu de uma análise quantitativa com aporte e sustentação qualitativa. Diante disso, esta seção aborda o que foi detectado nas relações estabelecidas entre as Práticas Parentais, a motivação escolar (extrínseca e intrínseca) e o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao rendimento escolar. Demonstra-se as relações que estas variáveis apresentam com o discurso dos professores sobre a percepção que eles possuem sobre as ações desempenhas no cotidiano escolar referente ao que a pesquisa se propôs.

Inicialmente, apresentam-se os dados quantitativos obtidos com a Análise de Variância Multivariada (MANOVA) e com a Estatística Descritiva. A apresentação das discussões dos resultados engloba a relação destes dados com a Análise Temática advinda das falas apresentadas pelos professores durante a entrevista.

Procurou-se em cada subtópico responder aos objetivos propostos no capítulo anterior. De maneira que a pesquisa não se desvie de seus objetivos e conseqüentemente procure confirmar ou refutar as hipóteses, como também procurar responder as questões norteadoras.

5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O grupo pesquisado foi constituído por 51 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Eram maioritariamente do sexo feminino (62,7%), com idades entre 14 e 17 anos ($M = 14,78$, $DP = 0,75$). Frequentavam duas escolas públicas estaduais, localizadas na área urbana do município de Humaitá (60,8% Escola A e 39,2% Escola B). A amostra não foi equilibrada entre as escolas uma vez que a escola B possuía somente 02 turmas, sendo uma dessas composta por apenas 15 alunos.

Ao que se refere a parte qualitativa dessa pesquisa, esta etapa foi realizada com 05 professores que ministram aulas para esses alunos, cuja caracterização apresenta-se na tabela 4:

Tabela 4 - Caracterização dos docentes

Identificação¹⁷	Sexo	Idade	Escola	Tempo de atuação (anos)	Disciplina que ministra	Formação
Prof. Erikson	M	50	A	05	Inglês	Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês
Prof. Piaget	M	50	A	25	Geografia	Licenciatura em Geografia com Especialização em Gestão Escolar
Prof. ^a Melanie	F	42	A e B	16	Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras com habilitação em Português
Prof. ^a Horney	F	32	B	07	Geografia	Bacharel e Licenciada em Geografia com Mestrado em Geografia Humana (Subárea de Geografia agrária)
Prof. ^a Baumrind	F	28	B	03	Inglês	Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês

Fonte: A Autora (2019)

A amostra (no que diz respeito aos alunos, parte quantitativa desse estudo) não atingiu o que se foi esperado no planejamento da pesquisa, justamente por depender dos responsáveis pelos alunos para que participassem da pesquisa, uma vez que se tratava de menores de idade. Desta forma, encontrou-se uma grande dificuldade em receber os termos de volta assinados, limitando assim, a participação dos alunos.

Isso nos leva a confirmar o que outros teóricos, entre eles Bzuneck (2009) e Schwartz (2014) já apontaram referente ao acompanhamento dos pais nas atividades que os filhos desempenham. Com o avanço da escolaridade e o aumento da autonomia dos filhos, os pais/mães e responsáveis se fazem menos presentes e participativos nas ações escolares. Devido este público pertencer a turma de 9º ano, e possuírem uma faixa etária de 14 a 17 anos, caminhando para a conclusão de uma etapa dentro da educação básica, os pais, aparentemente, não os acompanham com tanta frequência quanto o esperado (e desejado).

¹⁷ Os nomes fictícios atribuídos aos professores foram inspirados em grandes nomes da Psicologia.

Este tipo de comportamento pode ser percebido em uma das falas da professora Melanie na qual cita de que forma ela percebe o envolvimento dos pais nesta faixa etária:

“Eu acho que a família deixa muito a desejar, principalmente quando eles já chegam nas séries finais do ensino fundamental, que eles acham que os alunos vêm para a escola e que eles não têm mais a obrigação nenhuma de tá acompanhando...”

Conforme a professora relata, os pais/mães relacionam esta faixa etária com quem detém mais autonomia, podendo se cuidar sozinhos e que iram estudar sem que eles precisem exercer um controle maior nas atividades a serem executadas em sala de aula, estando os pais/mães menos preocupados em saber se os filhos possuem tarefas de casa, por exemplo.

Vale lembrar que as escolhas dos professores para a segunda fase de coleta de dados que condiz com a entrevista, foi realizada através das relações significativas estabelecidas e apontadas pela MANOVA. Desta forma, apontou-se relações significativas entre as práticas parentais e a motivação com as disciplinas de Geografia e Inglês, sendo necessário ouvir ambos os professores de cada disciplina das duas escolas. A professora de Português foi selecionada para essa segunda fase, devido trabalhar nas duas escolas e com todos os 9º anos que compõem a presente amostra, podendo assim, demonstrar se há uma diferenciação entre a escola “A” e a escola “B”.

A seguir, apresenta-se os resultados encontrados juntamente com as discussões teóricas pautadas na revisão bibliográfica realizada para a construção desta pesquisa juntamente com percepção dos professores referentes a relação das Práticas Parentais com a motivação e rendimento escolar.

5.2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS PRÁTICAS PARENTAIS E A MOTIVAÇÃO ESCOLAR

As MANOVAs revelaram que a prática “**Monitoria Positiva (da mãe)**” teve um efeito de dimensão muito elevado e altamente significativo e com uma potência de teste muito boa, com a **Motivação Extrínseca** (MRR= 1,390; $F(19,31) = 2,268$; $p = 0,021$; $\eta^2_p = 0,582$; Potência= 0,934). Revelou também que a prática “**Punição Inconsistente**” teve um efeito de dimensão elevada e altamente significativo e com uma potência de teste muito boa, com a **Motivação Extrínseca** (Traço Pillai = 0,959; $F(34,66) = 1,787$; $p = 0,022$; $\eta^2_p = 0,479$;

Potência = 0,982).

Os dados apresentam uma relação da **Motivação Extrínseca** com uma prática negativa (**Punição Inconsistente**) e outra positiva (**Monitoria Positiva**), desta forma, podemos perceber que as duas exercem influência sobre a motivação, principalmente a de caráter extrínseco como apontou a presente pesquisa. A prática da **Monitoria Positiva**, caracterizada por Gomide (2006) como uma prática que condiz com o acompanhamento dos pais nas atividades que os filhos realizam, harmonizar-se com ações que podem colaborar com a promoção da Motivação Extrínseca. Afinal, esta prática aparece relacionada com o envolvimento da mãe nas atividades que os filhos desempenham, de maneira que os responsáveis exercem um tipo de controle e cuidado com seus filhos.

O uso dessa prática refere-se também com a distribuição adequada de privilégios (GOMIDE; SAMPAIO, 2007), o que pode estar acarretando para a aquisição dessa Motivação Extrínseca nos alunos. A intenção dos pais e mães muitas vezes é apenas recompensar uma boa ação desempenhada pelos filhos, porém o filho pode compreender que, todas as vezes que fizer algo bem, como por exemplo tirar notas boas, será recompensado com o que ele deseja, podendo ser um bem material ou elogios.

Da mesma maneira podemos observar que essa Prática Parental positiva esteja colaborando para um bom score escolar pelo fato de mesmo com a utilização da Motivação Extrínseca, os filhos estejam sendo movidos a receberem reconhecimento e elogios pelo seu desempenho. Observando o conceito de ME posta por Guimarães (2009, p. 46) percebe-se que esta motivação trabalha “em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a recompensa materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando obedecer aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competência ou habilidades”.

Guimarães (2009) ressalta ainda que o emprego de elogios aparece na literatura sempre relacionado a Motivação Intrínseca, mas a autora pontua que a partir do momento que os elogios e o reconhecimento tanto por pais e mães quanto do professor passa a ser o objetivo final da ação, esta motivação se torna extrínseca. Celestino (2011) compactua da mesma ideia completando que no contexto escolar, devido ao ambiente prover a Motivação Extrínseca pelo fato de fazer uso de avaliações para aferir o rendimento de cada aluno, o envolvimento do aluno em tarefas faz com que ele acredite que alcançará os resultados e objetivos desejados. Desta forma, a execução da tarefa tem como objetivos receber elogios, notas, prêmios, podendo muitas vezes até colaborar para que o livre de problemas em casa ou entre a relação professor e aluno como, por exemplo, as cobranças.

Os dados apontam a presença da relação da Monitoria Positiva referente a mãe devido o *Alabama Parenting Questionary* (instrumento utilizado para a coleta de dados) fazer uma separação de algumas questões entre a ação da mãe e a ação do pai. Temos como exemplo o item 1: “*Tem conversas amigáveis com sua mãe? 1.1 E com seu pai?*”, sendo as duas perguntas marcadas de acordo com a frequência que essa ação ocorre em ambos os casos e são analisadas estatisticamente separadas, diferente do item 2: “*Seus pais dizem que você está fazendo um bom trabalho?*” que engloba a ação dos pais e das mães em uma única pergunta. O fato de a estatística apontar relações somente com a prática da monitoria materna com a promoção da Motivação Extrínseca restringe-se devido as mães ainda serem as maiores responsáveis pela a educação dos filhos. Esses dados também podem ser observados e comparados a quem assinou o Termo de Consentimento para a participação dos filhos sendo em sua maioria as mães (76,5%).

Assim, percebe-se que esse acompanhamento gerado pela Monitoria Positiva materna, com base na teoria de Gomide (2006) que fundamenta as características parentais desta prática, pode estar colaborando para a projeção da Motivação Extrínseca, na medida que, ao receber as ações de elogio e envolvimento nas atividades escolares, os alunos aparentam querer retribuir de maneira positiva para que as mães se sintam orgulhosas e competentes na condução da educação de seus filhos. Nascimento Jr. (2017) pontuam essa superproteção de pais/mães no envolvimento da vida dos filhos, corroborando com a ideia de que a Motivação Extrínseca, neste caso, contribuirá para a realização de determinadas tarefas com o intuito somente de evitar frustração que podem vir a ocorrer devido ao alto nível de expectativas de aprovação que as mães criam sobre as condutas dos filhos.

Paiva e Boruchovitch (2010) citam a demonstração de habilidades e competências como uma das grandes características de alunos extrinsecamente motivados, sendo uma ação que pode ser confundida com a busca da realização pessoal ou possivelmente com uma Motivação Intrínseca. Assim, as atividades executadas condizem com a satisfação de conseguirem provar que podem ser competentes e habilidosos para os professores como também para os pais que investem e cobram de alguma forma um bom desempenho.

Outra Prática Parental que apresentou relação com a **Motivação Extrínseca** foi a **Punição Inconsistente**. Gomide (2006) a caracteriza como uma prática negativa, estando presente na literatura como uma ação na qual os pais/mães punem seus filhos de acordo com as situações decorrente do cotidiano e também com base no humor apresentado por eles naquele determinado dia ou momento. O que pode acarretar em uma desestrutura na formação da

personalidade da criança, devido as ações executadas por seus responsáveis não oferecerem padrões de correção para as atividades que os filhos venham a desempenhar (GOMIDE; SAMPAIO, 2007).

A punição neste viés aparece como prejudicial ao desenvolvimento de habilidades e competências bem como na promoção de aspectos antissociais em crianças e jovens como apontam as pesquisas de Cia, Barham e Fontaine (2010) e Patias, Siqueira e Dias (2017). O uso da Punição Inconsistente na amostra dessa pesquisa está favorecendo aos alunos desenvolverem uma Motivação Extrínseca, acarretando a apresentação de um rendimento insatisfatório.

Patias, Siqueira e Dias (2017), caracterizam este tipo de prática como coercitiva pelo fato de os pais/mães e responsáveis atuarem de forma punitiva, seja com uma punição corporal, psicológica ou até mesmo retirando privilégios. As autoras ainda ressaltam que esse tipo de prática pode colaborar para o enfraquecimento de uma relação saudável principalmente entre os pais/mães, de maneira que os laços emocionais podem acarretar em uma indiferença devido o filho não saber qual será o tipo de reação diante de suas atitudes. Estes sentimentos se agrupam e podem formar uma insegurança na criança ou adolescente de maneira que as atitudes dos pais ocasionam um sentimento de desvalorização.

Nas falas relatadas pelos professores, pode-se notar que essa relação entre os pais/mães e os filhos são percebidas pelos professores como enfraquecida, como relata a professora Baumrind: “[...] o que acaba faltando nas famílias... o que a gente percebe, é a conversa, o diálogo entre eles pra mostrar o que é importante, mostrar pra ele que lá na frente ele vai precisar disso”. A professora se refere a visão que a família passa sobre a importância da escola para os filhos. A falta de diálogo entre pais/mães com seus filhos muitas vezes é o que colabora para a prática da Punição Inconsistente, de maneira que os responsáveis não sabem como resolver uma determinada situação de seu filho na escola, então partem para ação: castigando, retirando privilégios ou até mesmo fazendo uso da Punição Física (as conhecidas “peias” no linguajar amazônico).

O uso desse tipo de prática pode acarretar em sentimentos de fracasso por parte do aluno, como também debilitar a sua autoestima, autoconfiança e seu senso de autoeficácia. Todas estas relações podem ser ocasionadas pela má relação afetiva que ocorre entre os pais/mães e seus filhos. Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009) ratificam que o uso de práticas coercitivas e autoritárias, onde há grande imposição de regras estressantes, tendem a levar os alunos a apresentarem um baixo desempenho escolar. Esses alunos percebem/entendem que suas

competências para realizar qualquer atividade não são vistas como relevantes no contexto familiar.

Tanto os autores Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009) como Cia, Barham e Fontaine (2010) e Patias, Siqueira e Dias (2017) aparecem na literatura concordando com a professora Baumrind sobre a importância de um maior envolvimento dos responsáveis na vida escolar dos filhos. O uso da punição, principalmente de maneira inconsistente, favorece as marcas de insegurança e desvios dos valores sociais que devem ser seguidos corretamente, afinal, dependendo do humor do pai ou da mãe o filho pode sofrer uma punição, podendo nem reconhecer o motivo pelo qual está sendo repreendido.

A maioria dos professores citaram como uma maneira de punição relatadas pelas conversas que eles têm com os pais/mães, a limitação no uso de aparelhos eletrônicos como, por exemplo, celular, computadores ou vídeo game. Percebe-se no relato da professora Baumrind que menciona uma fala comumente ouvida quando chama os pais e mães para falar sobre o comportamento ou rendimento dos alunos: *“ah, mas eu tô dando tudo pra ele, eu dei um celular, eu dei um computador, então eu vou tirar o celular, então eu vou tirar o computador”*.

A punição neste caso, deve ocorrer de maneira dialogada para que o adolescente compreenda o porquê está sendo punido, prevenindo assim, o uso de uma prática inconsistente e uma ligação com a prática do Comportamento Moral no seio familiar. Este relato representa bem uma ação praticada por pais e mães que possuem uma Prática Punitiva Inconsistente, ou seja, pais que oferecem tudo ao filho, fazem suas vontades, realizam seus desejos, mas que rapidamente podem apresentar uma mudança de comportamento, e por ventura retirar privilégios ou até mesmo puni-los física ou psicologicamente (GOMIDE, 2006; GOMIDE; SAMPAIO, 2007). Porém, a falta de diálogo consistente e condizente com o que as normas sociais pregam, acabam sendo uma barreira e criando uma distância para que os filhos compreendam como devem se portarem.

Outra característica de pais e mães que fazem uso dessa prática pode ser entendida com a reação que eles têm diante de uma mesma atitude do filho, ou seja, quando o filho tira nota baixa em uma disciplina (como por exemplo, em Geografia) de primeira instância os responsáveis não tomam nenhuma atitude a respeito, na próxima vez que ele retirar uma nota baixa vai compreender que não será questionado, mas os pais/mães acabam tendo uma outra reação contrária, assim, podem não estabelecerem somente um tipo de comportamento diante de uma mesma ação negativa ou positiva realizada pelo filho.

Apesar de os alunos apresentarem relações entre o contexto escolar com a motivação propagada através das Práticas Parentais, é fato que tanto a prática da Monitoria Positiva (caracterizada como positiva) como a prática da Punição Inconsistente (vista como negativa) apresentaram relações significativas com a Motivação Extrínseca. Uma relação preocupante e que vem revalidar com as afirmações de Bzuneck (2009), Guimarães (2009a), Guimarães e Burochovich (2004) e Schwartz (2014) de que com o avanço dos anos escolares a motivação dos alunos tendem a torna-se cada vez mais extrínseca. De maneira que, as atividades propostas pelos professores são mais difíceis de projetarem algum tipo de curiosidade e principalmente fantasia, visto que, essas aparecem sendo mais facilmente trabalhadas com crianças da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Isto também pode ser um reflexo do pouco envolvimento ou da crença de que já são adolescentes que podem realizar suas atividades escolares sem apoio familiar. Como relata o professor Erikson ao explicitar como os pais se mostram presentes no espaço escolar: *“Os pais acham que o 9º ano já é uma formação, já é tipo assim, uma “graduação”, pelo fato de ser a conclusão de uma etapa do ensino...”*. Justamente pelos filhos estarem em um ano no qual é uma fase de conclusão para uma das etapas da educação básica, deveria haver uma maior preocupação dos pais em procurar informações referente a que escola o filho pode vir a se matricular para concluir o ensino médio, ou compreender o que é necessário para que ele possa ingressar no ensino médio técnico (Instituto Federal). Todas essas questões não são preocupações dos pais/mães e responsáveis, deixando que a escola providencie e solucione todos os possíveis problemas.

Diante disso, apresentam-se dois contextos: um no qual os pais/mães e responsáveis fazem uso de uma prática positiva podendo o filho apenas estar motivado extrinsecamente para não gerar frustrações ou até mesmo manter o nível de elogios. Isso é comumente apontado por Guimarães (2004) e está relacionado ao alcance de notas equivalentes ao que os pais/mães esperam. O outro contexto condiz com o uso de uma prática negativa, pautada na utilização de forma inconsistente da punição, de retirada de privilégios, como também Punição Física e psicológica, e que aparece mais visivelmente nas falas dos professores como também na literatura sobre os fatores que colaboram para a promoção da Motivação Extrínseca.

Com base na faixa etária da amostra dos participantes da pesquisa, apresenta-se um grande desafio, tanto para o ambiente familiar como para o escolar: prover a Motivação Intrínseca nos estudantes dos últimos anos Ensino Fundamental. Afinal, torná-los motivados com tantas barreiras que existem na era digital que vivemos aparenta ser uma tarefa difícil para

os pais, mães, responsáveis e professores, que se deparam com esses alunos que já chegam a sala de aula sem motivação ou motivados de maneira extrínseca. Contudo, a pesquisa em questão, no que se refere a relação entre as Práticas Parentais (negativas e positivas) com a motivação detectou que essas relações são significativas, devendo haver uma maior preocupação de como buscar motivar os alunos e filhos de uma maneira mais intrínseca, já que tanto a utilização de uma prática positiva como negativa reflete na promoção de uma Motivação Extrínseca.

5.3 A MOTIVAÇÃO NOS ALUNOS

Com base no objetivo de identificar qual das motivações estava mais presente nos participantes que compõem a mostra, encontrou-se que a Motivação Extrínseca é a maior prevalecente ($M = 2,32$; $DP = 0,36$).

Conforme as primeiras relações significativas encontradas e descritas no subtópico anterior, a Motivação Extrínseca se torna presente em todas as relações estabelecidas nesta pesquisa. Este tipo de motivação é pautada na literatura como sendo a não ideal para a aquisição da aprendizagem, porém a escola é um espaço de proliferação dela devido a utilização de notas e testes para avaliar a aprendizagem dos alunos (GUIMARÃES; BUROCHOVICH, 2004; BZUNECK, 2009; GUIMARÃES 2009a; SCHWARTZ, 2014).

Quando perguntado aos professores sobre a percepção de qual tipo de motivação (intrínseca e extrínseca) era a mais evidente, quatro dos cinco professores afirmaram que os alunos mostravam-se mais motivados extrinsecamente e somente um professor relatou não perceber a presença de nenhuma das motivações. A pergunta destinada para os professores tinha como intuito analisar se eles percebiam de que maneira os pais procuravam motivar os filhos e para fazer relação com o espaço escolar. Os professores acabaram criando atribuições, na Motivação Intrínseca prevaleceu a importância que detinha a escola para aqueles pais e se eles deixam isso evidente para seus filhos, condizendo com a ideia de saberem o objetivo e a importância de possuir conhecimento. Na Motivação Extrínseca foi atribuído o uso de punições interligadas ao ato de retirar privilégios como também as punições físicas e as recompensas destinadas a elogios ou bens materiais.

Nas falas dos professores pode-se indentificar tanto o uso de Punição Física (o ato de bater) como a retirada de privilegios por parte dos pais/mães para que os alunos apresentem um melhor rendimento escolar. O professor Erikson relata como ele percebia essa Motivação

Extrínseca que os pais tentavam trabalhar: “[...] *Uns retiravam o aparelho até que o filho voltasse a se interessar mais pelo o estudo...*”. Esta atitude é bem característica de ações motivacionais extrínsecas, principalmente dentro do contexto familiar devido os responsáveis não saberem de que maneira resolver a situação.

Enquanto o professor Erikson passou a relatar sobre a retirada de alguns privilégios, a professora Horney relatava o uso da ME de maneira que os pais concediam determinados bem materiais para que os filhos pudessem se esforçar no âmbito escolar:

“Tinha um pai que dizia que se o filho tirasse 10 ele ia ganhar R\$100,00 de mesada, então, isso era condicionar.... ele só estudava se ele tivesse aquela recompensa. Então pra ele um nove não interessava, um oito não interessava, só interessava um dez.... não porque o conhecimento era importante mas porque ele teria um benefício imediato daquilo [...]”.

Este exemplo dado pela professora condiz com a teoria condicionante sobre a motivação em que os estímulos deveriam ser repetidos para que se consiga o objetivo final, ou seja, a resposta esperada. Mesmo com o passar dos anos e com a inserção de outras teorias motivacionais, a Motivação Extrínseca como “estímulo *versus* resposta” ainda é a mais utilizada dentro do contexto familiar como também do escolar conforme demonstra-se nesta pesquisa.

Esta atitude gera o que Guimarães (2009a) chama de regulação externa. Esta condiz com o uso de pressão e recompensas para que se tenha uma justificativa do envolvimento do aluno nas atividades escolares, por exemplo. Celestino (2011) ressalta que a promoção desta motivação acarreta uma diminuição do interesse pelas atividades apresentadas em sala de aula, devido as recompensas exercerem um certo controle social sobre os alunos, reduzindo assim a autonomia e o prazer em realizar as atividades. O aluno somente é movido por reforçadores externos e cumpre a tarefa para se beneficiar com algo, e não porque o conteúdo é importante ou desperta interesse.

Desta forma, o comportamento executado gera um determinado valor que é buscado através do resultado condicionado. Celestino (2011) corrobora com a ideia de que se a ação gera ganhos positivos para o aluno, conseqüentemente, tirar boas notas será uma atitude corriqueira nas próximas avaliações. Mas, a autora destaca uma preocupação, devido a esta motivação objetivar apenas o sucesso da ação, não relevando o seu fracasso, tolerando apenas um resultado positivo e gerando um sentimento de desamparo e desvalorização quando o

resultado esperado não é alcançado. Como vimos no exemplo anterior descrito pela prof.^a Horney, para o pai importava apenas a nota 10, não demonstrando satisfação com notas 9 ou 8, que são boas notas e podem representar um aprendizado alcançado.

A professora Horney, ainda ressalta de que maneira os pais/mães da escola “B” estão motivando ou investindo na educação dos filhos, levando em consideração o que mais comumente é percebido por ela dentro do contexto escolar:

“[...] Quando o pai compra uma roupa de grife, um celular, um tênis de marca... ele quer dizer o seguinte “eu estou investindo no meu filho, e ele tem que me apresentar boas notas”, e não é assim que a coisa devia funcionar. Quando ele determina... quando ele condiciona isso, ele está dizendo que precisa ver um conjunto de notas porque ele ganha aquilo, caso contrário ele não ganhará. Mas aí, depois de um tempo, independente de nota ou não ele (o pai) já dá, aí o aluno vê que... qual o benefício prático disso?”.

Nesta fala, percebe-se o que a literatura alerta sobre o uso da Motivação Extrínseca como ferramenta para aquisição de um rendimento satisfatório devido ao uso contínuo de recompensar, o que significa dizer que os pais/mães devem manter os reforços continuamente, senão, os comportamentos deixam de acontecer. Em outras situações, como relata a professora Horney, os pais/mães começam a ceder determinadas recompensas sem que haja relação com a apresentação de um bom rendimento escolar, desta forma, o aluno compreende que ele irá adquirir tal recompensa mesmo se não atender o objetivo esperado. Esta relação relembra os dados encontrados no primeiro objetivo abordado nesta pesquisa (subtópico 4.2), no qual a Punição Inconsistente se expressa principalmente em não haver momento adequado para recompensas, colaborando futuramente para uma recompensa sem contextualização.

A Motivação Extrínseca pode ser um trunfo pedagógico utilizada para iniciar uma tarefa, mas a mesma não se consolida por um longo período de tempo, principalmente quando o objetivo está em adquirir a motivação para aprender, devido ao seu reforço/estímulo não ocorrer de maneira constante. Celestino (2011) pontua que esse tipo de comportamento introjetado nos alunos pelo ambiente familiar condiciona a presença do aluno na escola devido à pressão dos pais/mães, colocando o ambiente escolar como sendo sem importância ou significância na construção de habilidades e competências necessárias para a sua atuação social, política e cultural.

Em virtude dos fatos mencionados, a Motivação Extrínseca como sendo a prevalecente na amostra desta pesquisa, torna-se preocupante perante os relatos dos professores. Podemos

compreender como esta motivação se propaga e repercute no espaço escolar através dos relatos dos professores que percebem tanto a retirada de privilégios, o oferecimento de recompensas e até a Punição Física como sendo característicos desta motivação na amostra pesquisada.

Além de encontrar de forma mais frequente a presença da ME nesta pesquisa, foi analisado também se havia algum tipo de diferenciação entre a motivação que os meninos possuíam comparada com as das meninas. A diferença entre os sexos para a Motivação Extrínseca foi avaliada com o teste *t*-Student para amostras independentes. De acordo com esse teste, as diferenças entre meninos e meninas são estatisticamente significativas ($t(49) = 2,28$; $p = 0,02$), sendo as meninas quem apresentou maiores médias, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Médias em Motivação Extrínseca por sexo

Motivação Extrínseca	Sexo	
	Feminino	Masculino
	N = 62,75%	N = 37,35%
	<i>M</i> = 2,41	<i>M</i> = 2,17
	(DP = 0,33)	(DP = 0,38)

Fonte: A autora (2019)

Na entrevista, todos os cinco professores relataram que as meninas aparentam ser mais motivadas que os meninos. Apesar dos professores pontuarem que não possuem uma metodologia de avaliação para analisar a motivação nos diferentes sexos, eles ressaltam que as meninas detinham maior interesse e envolvimento nas atividades propostas em sala de aula. Na Análise Temática a respeito desta pergunta a palavra-chave que representou as respostas dos professores foi “interesse”.

Pode-se analisar as meninas como mais participativas e visivelmente mais motivadas na fala do professor Erikson:

“Elas são mais motivadas, principalmente com a turma que eu trabalhava. Quando você está trabalhando em sala de aula você percebe que maioria dos alunos que vêm com você questionar, trazer o seu exercício, atividade, procurar saber se é assim mesmo que faz, se “tá” correto ou se não “tá”, a gente vê que a maioria é menina”.

Os meninos são vistos e apontados pelos professores como desinteressados, passando a levarem os estudos na base da brincadeira. Enquanto as meninas além de demonstrarem maior

dedicação em uma tarefa são mais caprichosas e organizadas. A professora Melanie ainda cita que os meninos se apresentam mais retraídos, envergonhados em participar das aulas e menos ativos em sala de aula. Mas, ela contrapõe que essa pouca atuação se refere a participar nas aulas ou na demonstração de algum conteúdo, pois no quesito comportamento eles são sempre os mais agitados.

A indisciplina dos meninos também foi um fator comumente levantado pelos professores ao analisarem se havia uma diferenciação entre os sexos. O professor Erikson afirma que: “[...] a disciplina hoje conta muito para o aprendizado. A gente percebe assim, que as meninas são mais disciplinadas, na questão da educação [...]”.

Devido as meninas possuírem um comportamento mais aceitável em sala de aula, torna-se mais fácil prestar atenção no conteúdo que está sendo exposto naquele momento. Dal’Igna (2007, p. 256) ressalta que as meninas “aprendem desde cedo a ser bem-comportadas, organizadas, disciplinadas, obedientes, caprichosas – uma capacidade maior de adaptação à escola. Já os meninos teriam maior dificuldade de adaptação porque são indisciplinados, agitados e desorganizados [...]”. A autora concorda com as ideias postas pelos professores, sobre o que mais atrapalha os meninos dentro do processo de ensino e aprendizagem é a indisciplina dentro da sala de aula.

Diante desta diferenciação entre os sexos, foi perguntado se os professores percebiam a existência de uma prática motivacional diferenciada vinda dos pais/mães entre os sexos, e a professora Melanie contribuiu dizendo que no ponto de vista dela, os pais aparentam motivar da mesma forma tanto as meninas quanto os meninos, o problema está na visão dos meninos em não quererem atribuir o valor da escola como as meninas o fazem. Nascimento e Trindade (2010) contrapõem esta ideologia com um estudo pautado no objetivo de identificar as Práticas Parentais destinadas à meninas e meninos buscando compreender representações sociais de gênero presentes na diferenciação da educação de ambos os sexos. Participaram do estudo 44 famílias que avaliaram como era a sua percepção da criação do sexo masculino e do feminino e segundo as autoras:

Os pais mencionaram que as meninas são “mais respeitadas”. As mães disseram que os meninos são mais preguiçosos na escola e menos cuidadosos e que as meninas são mais calmas e carinhosas e, quando querem sair pedem autorização aos pais. Tanto pais como mães consideram que as meninas são mais companheiras, mais obedientes e mais fáceis de controlar enquanto os meninos são considerados mais teimosos (NASCIMENTO; TRINDADE, 2010, p. 192).

Os resultados desse estudo comprovam que as Práticas Parentais destinadas as meninas são diferentes, prevalecendo a representação social tradicional. Sendo assim, as meninas são preparadas (ainda) para exercer um comportamento de submissão à autoridade dos pais/mães e responsáveis, devendo ser mais fáceis de controlar, enquanto os meninos são considerados mais impositivos e livres (NASCIMENTO; TRINDADE, 2010). Devido a este fato, o comportamento disciplinar seja apontado pelos professores como uma das consequências para caracterizá-las como sendo mais envolvidas e interessadas no processo de ensino e aprendizagem.

No estudo de Paiva e Boruchovitch (2010) é apresentado uma diferenciação entre o sexo masculino e o feminino, de maneira que as meninas percebem os atributos necessários para a aquisição da aprendizagem como instável, apresentando um padrão mais apropriado à promoção de aspectos motivacionais, enquanto os meninos estabelecem um baixo autoconceito e autoestima referente a motivação para aprender.

O fato de as meninas se apresentarem mais motivadas que os meninos, e como essa motivação é extrínseca, só reforça a ideia de que elas são mais cobradas socialmente por apresentarem uma conduta exemplar dentro do espaço escolar. Percebe-se que os meninos são menos cobrados para que cumpram seus deveres enquanto estudantes, sendo as meninas mais fáceis de criar diálogos e até mesmo conseguir motivá-las através de uso de recompensas e privilégios para que alcance o objetivo final.

Ainda sobre os tipos de motivação, foram elaboradas duas hipóteses para essa investigação: “c) A motivação escolar extrínseca relaciona-se com o insucesso escolar a medida em que o aluno depende de recompensas externas para estudar; e d) A motivação escolar intrínseca relaciona-se ao sucesso escolar uma vez que os alunos assim motivados não dependem de fatores externos para se dedicarem ao estudo”. Entretanto nenhuma das duas motivações apresentou relação com o rendimento médio geral dos alunos, o que não nos permitiu confirmar ou refutar claramente as hipóteses. Uma explicação possível seja a reduzida dimensão da amostra.

5.4 AS PRÁTICAS PARENTAIS E SUAS INTERFERÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR: O QUE OS DADOS CORRELACIONARAM

Ao analisar quais as possíveis interferências das variáveis Práticas Parentais e Motivação Escolar com o Rendimento Geral¹⁸ não se obteve resultados estatisticamente significados. Devido a isso procurou-se trabalhar com a média individual de cada disciplina.

A fim de compreender se as Práticas Parentais e a Motivação influenciam o Rendimento Escolar foram realizadas Análises de Variância Multivariada-MANOVA, nas quais foi possível perceber uma relação estatisticamente significativa entre algumas Práticas, que apresentamos a seguir:

(1) A Prática Parental “**Negligência**” teve um efeito de dimensão muito elevado e altamente significativo e com uma potência de teste muito boa, com o Rendimento da disciplina **Geografia** (MRR= 1,496; $F(20,30) = 2,244$; $p = 0,022$; $\eta^2_p = 0,599$; Potência = 0,934).

(2) A Prática Parental “**Monitoria Positiva Geral**” teve um efeito de dimensão muito elevada e altamente significativo e com uma potência de teste muito boa, com o Rendimento da disciplina **Geografia** (Traço de Pillai= 2,330; $F(102,48) = 1,637$; $p = 0,029$; $\eta^2_p = 0,777$; Potência = 0,993).

(3) A Prática Parental “**Punição Corporal**” teve um efeito de dimensão elevada e altamente significativo e com uma boa potência de teste, com o Rendimento da disciplina **Inglês** (MRR= 2,061; $F(14,36) = 2,061$; $p = 0,041$; $\eta^2_p = 0,445$; Potência = 0,872).

(4) No que diz respeito à **Motivação**, verificou-se um efeito apenas da **Motivação Extrínseca** no rendimento também da disciplina **Inglês**. Detectou-se um efeito de dimensão muito elevada e altamente significativo e com uma potência de teste muito boa, (MRR= 1,930; $F(13,37) = 5,493$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,659$; Potência = 1,0).

As análises apresentaram relações significativas entre a disciplina de Geografia com Prática Parental Negligência (1) e da Monitoria Positiva (2); e da Prática Parental Punição Corporal (3) e da Motivação Extrínseca (4) com a disciplina Inglês. Estes dados estabelecem total relação com o que já foi encontrado nos objetivos descritos nos subtópicos 4.2 (que

¹⁸ O Rendimento Geral dos estudantes foi calculado conforme as três médias apresentadas dos três bimestres concluídos e cedidos pelas escolas. Tem-se como exemplo, a soma das notas de cada bimestre de Geografia e sua divisão por três, gerando uma média da disciplina. Após executado todas essas médias com cada disciplina foi somado as médias da disciplina de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes, Educação Física e Ensino Religioso e dividido por nove (número de disciplinas) contabilizando um coeficiente geral destes alunos.

estabelece as relações das Práticas Parentais com a Motivação) e no 4.3 (que pontua a representação da Motivação Extrínseca como sendo mais presente entre os discentes dessa amostra).

A fim de facilitar a compreensão do leitor vamos discutir primeiramente os dados relativos a disciplina Geografia (resultados 1 e 2) e na sequência os relativos à disciplina Inglês (resultados 3 e 4).

Os pais, mães e responsáveis que fazem uso da Prática Parental Negligência (resultado 1) exercem uma atitude de aparentemente não estarem atentos as necessidades de seus filhos, abdicando das responsabilidades, ao papel de provedores de valores sociais como também afetivos.

A Negligência aponta por Gomide (2006) como uma prática negativa, tem como característica o abandono de acompanhamento dos pais/mães no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças, sendo pais/mães que não interagem com seus filhos e principalmente não os auxiliam nas tarefas escolares. O professor Piaget, responsável pela disciplina de Geografia na escola “A”, comenta sobre a Negligência presente no envolvimento e acompanhamento dos pais, mães e responsáveis nas tarefas escolares:

“Não, não existe acompanhamento. Porque tem alunos que a gente passa a tarefa e eles retornam com a tarefa ainda não realizada [...] os pais ainda não perceberam a importância que tem o estudo para o filho”.

O professor Piaget assim como a professora Horney rebatem com muita ênfase o não acompanhamento principalmente nas tarefas escolares que deviam ser realizadas em casa, a participação nas reuniões escolares, entrega de boletim e até mesmo quando os pais/mães são chamados devido o filho ter causado problemas, características essas já pontuadas por Alvarenga, Weber, Bolsoni-Silva (2016) como características de pais/mães negligentes. Assim como o envolvimento dos responsáveis no auxílio da tarefa escolar é apontado como um dos suportes instrumentais para o ajustamento escolar, estando em conformidade com o que a professora Horney e Piaget relataram nas entrevistas.

Maia (2014) ressalta que este envolvimento (um dos aspectos que caracteriza a Prática Monitoria Positiva- resultado 2) aparece relacionado à prática dos pais/mães em estabelecer regras, incentivando à participação dos filhos em demais atividades extraclasse e oferecendo apoio no planejamento e desenvolvimento nas metas e objetivos futuros, o que irá resultar na

promoção de uma maior motivação para aprender e valorização do espaço escolar como promotor de conhecimento.

Ampliando essa discussão Maia (2014) destaca dois tipos de atitudes que os pais, mães e responsáveis colocam em prática sobre as competências dos filhos e que geram influências no desempenho escolar dos alunos, sendo a primeira, a expectativa que os pais e mães criam diante do desempenho do filho e a segunda, faz relação com o grau de importância que os responsáveis aplicam as competências que os filhos desenvolvem. Assim, os pais, mães e responsáveis que utilizam a Monitoria Positiva estabelecem uma relação de aproximação com os valores, objetivos e responsabilidades proposto pela escola preocupados em colaborar com o aflorar das capacidades e autonomias sobre as tarefas escolares, que conseqüentemente terão um reflexo na aprendizagem adquirida.

A Monitoria Positiva aparece sendo relatada pela professora de Geografia (Horney) da escola “B” como uma prática que ela, como professora, cobra bastante dos pais. Nas suas falas ela relata que tenta estabelecer uma relação próxima tanto com os alunos e também com os responsáveis. Foi possível perceber que ela (professora Horney) buscava de toda forma motivar seus alunos e cobrava imensamente uma postura afetiva e envolvida dos pais/mães no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da escola “B”. Ela relata que por vezes pedia e chamava os pais e mães até a escola para que eles pudessem acompanhar as tarefas de casa que os filhos levavam.

Em seu discurso sobre essa postura ela retrata que muitos pais/mães alegavam serem analfabetos, mas ela sempre criava alguma estratégia para que eles pudessem se envolverem de alguma forma naquela tarefa. Ela explicita essa crítica na busca de uma melhor participação dos pais na seguinte fala:

“[...] ninguém está pedindo para que o pai seja o professor do filho, não, não é isso [...] nós não estamos pedindo que o senhor ensine, porque a escola já faz isso[...] eu posso ser analfabeta, mas eu sei quando uma pergunta não está respondida mesmo não sabendo ler [...]”.

Com base na atitude que ela tomava, tanto em tentar motivar os alunos como também em mostrar para os pais/mães que eles podiam participar da vida escolar dos filhos de uma forma bem singela, a professora Horney exigia que os responsáveis cumprissem com seu papel de educadores para que o papel dela pudesse ocorrer da melhor forma possíveis dentro da sala de aula. Ela solicitava que os pais pudessem conceder mais atenção aos adolescentes, buscando

se preocuparem como foi seu dia, com o que de novo o filho aprendeu na aula naquele exato dia, se tem tarefa, etc. São ações corriqueiras que deviam ocorrer com frequência, de maneira que a obrigação dos pais não era de ensinar o conteúdo, da mesma forma que não era a obrigação dela (professora) trabalhar a “educação doméstica” (termo utilizada pela professora), sendo o “bom dia”, “obrigado” e “com licença” práticas disciplinares aprendidas inicialmente no berço familiar, e a escola só teria o papel de reforçar essas atitudes disciplinares para um melhor relacionamento dentro do espaço escolar.

A professora Horney exemplifica, em seu discurso e percepção, o que a literatura vem apontando: quanto maior o envolvimento e a participação dos pais/mães, maiores serão as possibilidades de o adolescente desempenhar um bom papel na esfera escolar.

É perceptível que as ações solicitadas aos pais/mães pela professora Horney são exatamente o oposto das atitudes apresentadas por pais/mães Negligentes (resultado 1), estabelecendo assim, a relação encontrada de uma prática positiva e negativa estarem relacionadas com uma mesma disciplina.

No que diz respeito à disciplina **Inglês**, que encontramos relação com a **Prática Parental Abuso Físico** (resultado 3) e com a **Motivação Extrínseca** (resultado 4), a professora Baumrind (professora de inglês) nos apresenta em sua fala vários relatos de percepção do uso da Motivação Extrínseca, tanto referente a retirada de privilégios como através da recompensa como celular, computador e videogame, sendo uma das atitudes mais comuns a serem feitas pelo pais/mães numa maneira de castigar os filhos, como casos de Abuso Físico como uma forma de “motivação”:

“[...] o pai foi chamado e no outro dia o aluno não veio, por quê? Porque ele apanhou, né? Ele ficou com vergonha, ou então até ficou com marcas. Então é relacionado mais a punição e a recompensa do que até mesmo diálogo de mostrar que aquilo dali (conhecimento) é mais importante”.

Diante disso, a professora relata a sua percepção referente a maneira que os pais/mães reagem perante ao baixo desempenho apresentado pelo aluno, reforçando que este processo ocorre com uso de força e pressão externa. Com base na fala da professora Baumrind sobre o uso de punições físicas para correção de atitudes não aceitáveis pelos pais/mães, Ferreira e Marturano (2002) ressaltam que o Abuso Físico se caracteriza como uma prática educativa coercitiva que influencia no desenvolvimento de crianças agressivas e conseqüentemente de baixo rendimento acadêmico.

Mondin (2008) relaciona que a prática de punir desses pais pode estar relacionada com as crianças que apresentam problemas de comportamento, e os pais/mães parecem solucionar estes problemas com agressões físicas, mas não se atentam que isto pode agravar a situação, ocasionando um relacionamento distante ou com diversos conflitos dentro do ambiente familiar prejudicando as relações de companheirismo.

Os dois professores, que ministravam a disciplina de Inglês (Baumrind e Erikson) em ambas as escolas, apresentaram dificuldades em trabalhar essa disciplina por haver uma desvalorização por parte dos alunos e também pelos pais, mães e responsáveis da aplicabilidade do ensino do inglês. Com base nisso, percebeu-se uma correlação entre a prática de punir os filhos com base na dificuldade apresentada pelos alunos ligadas a um rendimento insatisfatório.

Em conformidade com Modin (2008) sobre as punições serem uma maneira que os pais procuram para solucionar problemas apresentados pelos filhos dentro do contexto escolar também é relato pela professora Baumrind que acredita que os pais/mães passam a punir devido ao uso do diálogo não possuir uma funcionalidade esperada e acaba ocasionando uma desestabilidade diante da situação não sabendo como resolvê-la. Porém, os responsáveis acreditam que esta atitude trará uma mudança de comportamento e não se atentam que esta prática, por ser exigente demais, pode ocasionar sérias consequências na relação pais-filhos, e também problematizar a relação que o aluno tem com o espaço escolar.

Cassoni (2013) na sua dissertação de mestrado, pautada em uma revisão sistemática e crítica da literatura sobre as diversas relações estabelecidas com os Estilos e Práticas Parentais, pontua que os trabalhos analisados por ela apresentam uma relação visível sobre as ações punitivas como método para obter disciplina por parte dos pais, mães e responsáveis. E essas ações estabelecem e ocasionam uma série de problemas como os ligados a competência social, externalização e ajustamento emocional e a baixa autoestima nas crianças e jovens que recebem esta prática punitiva.

A autora ainda fortifica a afirmativa referente a nenhuma das relações estabelecidas com a prática do Abuso Físico estabelecidas nos trabalhos apresentarem fatores positivos para o desenvolvimento dos filhos exceto, as ações ligadas a obediência imediata perante ao comando executado pelos pais/mães. Weber (2008) ainda articula que a prática do Abuso Físico ou Punição Corporal se torna o método mais comum utilizado com o intuito de adquirir disciplina e obediência dos filhos, sendo a disciplina condizente com o sistema de regras e atitudes utilizados para obtenção de comportamentos desejados perante os valores aceitos socialmente.

Patias, Siqueira e Dias (2017) em seu artigo que tem como tema principal “Bater não educa ninguém!” fazem uma relação da prática da utilização de ações coercitivas como repercussiva no contexto escolar. Afirmam que estas atitudes punitivas comprometem o desenvolvimento de habilidade como a autonomia e autoestima, podendo ocasionar comportamentos agressivos e antissociais, além de interferir na qualidade da relação afetiva entre os pais/mães e filhos. Além de repercutir em ações agressivas por parte dos alunos com os colegas de turma, estas ações preconizam um baixo rendimento de maneira que a escola se torna um dos fatores vistos pelos alunos como responsável pela Punição Física que eles recebem perante o mal comportamento e rendimento apresentados dentro do ambiente escolar.

Desta forma, percebeu-se que as práticas punitivas com interferência na disciplina de Inglês possuem uma relação com a Motivação Extrínseca. Esse fato encontra explicação nos trabalhos de Guimarães (2009a) e Guimarães e Burochovitch (2004) quando afirmam ser a punição um dos atos identificados pela literatura como um dos fatores preponderantes para a promoção da Motivação Extrínseca.

Pode-se perceber que esta motivação se faz presente nos relatos de ambos os professores responsáveis pela disciplina de inglês (Baumrind e Erikson) que apresentam de que forma os alunos mostram-se motivados com a disciplina. O professor Erikson comenta que os alunos demonstram possuir uma barreira com a aprendizagem de uma língua estrangeira, como pode ser avaliar no fragmento de sua fala:

“O aluno em si, em sala de aula, ele já encara a língua inglesa como uma barreira muito grande no ensino e aprendizagem... não valorizam o inglês justamente por isso, achando que não é uma língua nossa, que é a língua de um outro país, que não vai servir pra gente [...]”

A professora Baumrind apresenta relatos ligados a mesma ideologia de resistência dos alunos em ter que apresentarem pressupostos aprendidos de outra língua que não seja o Português (Brasil). A professora ainda faz relação com o desempenho destes alunos estarem apenas relacionados a cobrança excessiva dos pais como apontando na relação desta disciplina com o Abuso Físico.

A professor Baumrind também percebia o desinteresse demonstrado pelo aluno na sua disciplina, ela comenta que perante diversas tentativas dos professores de promoverem uma atividade diferenciada, uma metodologia diferente, mas os alunos não demonstram mudança no grau de interesse.

“Então, você planeja algo bem, diferente, faz jogos, traz filme... eles acabam tendo o mesmo comportamento que fosse só uma aula expositiva. [...] esses dias eu trouxe a música, eu disse: ‘- olha, hoje a gente só vai ouvir música, sem cobrança, a gente só vai ouvir música’, e eles já vem com a expressão: - ‘ah, não professora’”

Os dois professores apresentam ter a mesma dificuldade com base na motivação dos alunos. Tentam à sua maneira, proporcionar uma aula de inglês mais dinâmica e interessante, porém, os alunos demonstram um baixo grau de interesse. A professora Baumrind sustenta que os estudantes desta faixa etária estão cumprindo seu papel somente devido as atitudes repressivas dos pais/mães o que acaba sendo caracterizado justamente por essa disciplina estabelecer relações com a Motivação Extrínseca.

A professora Baumrind relata que a motivação presente “é só na punição ou na recompensa”. Estas ações são comentadas pelos pais/mães devido a atitude de concederem recompensas e privilégios como, por exemplo, celulares, computadores e vídeo game. Mas, devido ao mau desempenho apresentados pelos filhos, esses privilégios e recompensas são constantemente retirados ou ameaçados de serem cortados o uso.

Não foram encontrados dados estatisticamente significativos que comprovem a relação entre as Práticas Parentais, a Motivação e o bom rendimento escolar, o que nos impede de confirmar as hipóteses “a” e “b” elencadas nessa investigação¹⁹, embora a revisão da literatura no indique essa relação.

Talvez a dimensão da amostra possa justificar esse achado (ou melhor, não achado). Acredita-se na necessidade de uma investigação mais alargada a fim de avaliar essa aparente contradição encontrada nesse estudo.

5.5 A VOZ DOS PROFESSORES

Os professores como promotores da motivação para aprender foram essenciais para que fosse possível constatar as relações estabelecidas entre as variáveis da presente pesquisa. A fim

¹⁹ (a) Pais que fazem uso das Práticas Parentais positivas estão sujeitos a projetarem a Motivação Intrínseca nos filhos, podendo colaborar para um bom índice no rendimento escolar; (b) Filhos expostos a percepção de Práticas Parentais negativas, tendem a alcançar um baixo rendimento escolar pelo fato de estarem motivados de maneira extrínseca.

de responder as questões norteadoras²⁰ levantadas neste estudo buscou-se compreender de que maneira os professores identificam e analisam a participação e envolvimento dos pais/mães e responsáveis na vida escolar dos filhos. Esta análise foi sendo relatada juntamente com os dados quantitativos possibilitando um complemento entre os resultados obtidos nos objetivos descritos nos subtópicos (4.2, 4.3 e 4.4).

Assim, os professores relatam tanto a percepção de como os pais/mães estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem especificamente no 9º ano e quais as estratégias metodológicas eles utilizam com o intuito de reforçar e despertar o interesse dos alunos para o conhecimento e conteúdo das respectivas disciplinas.

Com base nas observações dos professores sobre como acontece a participação da família no contexto escolar, todos os docentes relataram que este envolvimento ocorre de forma precária. A maioria dos professores ainda correlacionam que no 9º ano este acompanhamento parental torna-se mais dificultoso ainda. Uma vez que os filhos passam a apresentarem um maior grau de autonomia os responsáveis deixam muito a desejar no acompanhamento das tarefas e nas idas às reuniões, o que acaba fortificando o que a literatura ressalta sobre essa diminuição de acompanhamento como também de motivação no decorrer do avançar dos anos escolares (SCHWARTZ, 2014, GUIMARÃES, 2009, CELESTINO, 2011, MAIA 2013).

Os professores comentam que os pais/mães normalmente aparecem quando são chamados pela gestão e uma minoria comparece somente na entrega de boletim. A professora Honey relata que:

“Infelizmente, eles são chamados à escola quando ocorre uma situação grave, ou seja, furto, agressão, dificilmente nós encontramos os familiares fazendo esse contato direto com a escola, realizando de forma satisfatória, na tentativa de ajudar ou de simplesmente conhecer o ambiente que o seu filho fica na maior parte da tarde”.

Perante as falas dos professores percebe-se que os responsáveis comparecem na escola somente devido a uma alta cobrança. Na escola “B” a professora Baumrind sanciona que há pais/mães que só vão buscar o boletim bimestral devido a gestão pressionar com a atitude de

²⁰ 1) de que maneira o professor percebe a participação da família na promoção de aspectos motivacionais que possam colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?; e
2) como este professor analisa as interferências das Práticas Parentais na articulação da sua prática pedagógica?

proibir a entrada do aluno no qual o responsável não foi receber o boletim. O professor Erikson faz uma observação sobre a participação destes responsáveis quando comparecem a alguma reunião de pais e mestres - apresentam-se sempre apressados, perguntam ao chegar quanto tempo ‘aquilo’ vai durar, se os informes são verdadeiramente importantes - não demonstrando o menor interesse em participar de uma forma satisfatória e contribuinte para um possível diálogo com o filho.

A professora Melaine relata que aqueles alunos que são taxados como os mais “problemáticos” são os que apresentam uma menor participação parental nas idas até a escola, os responsáveis por estes alunos são por vezes chamados e não comparecem. Os pais/mães que mais precisariam estar envolvidos, auxiliando os professores nas resoluções de problemas de aprendizagem, são os que apresentam uma prática negligenciada na visão dos docentes.

A ‘indisciplina’ foi um fator comumente levantado por todos os professores tornando-se uma das palavras-chave da Análise Temática. A educação e a disciplina são vistas pelos pais/mães, segundo os professores, como se fossem uma tarefa que a escola deveria promover, quando, na realidade, o ambiente escolar é apenas o reforçador de atitudes como o “por favor”, “com licença” e “obrigada”. A base é de responsabilidade do primeiro meio de educação que temos contato, a família.

Nesse aspecto a professora Horney expõe:

“[...] os pais, eles precisam... trabalhar com os filhos essa noção de disciplina, que eu sempre comento com eles: “disciplina não é você ficar só estático, parado numa cadeira... e ... só absorvendo o que é falado. A disciplina envolve desde como você anda, como você entra na escola, como você estaciona a bicicleta, não impedindo a passagem dos outros, utilizando corretamente o banheiro... Então tudo isso parte de um contexto de educação familiar, de disciplina. Então, em casa ele chega joga a roupa no canto a mãe vai lá e junta, lava... e ... então... se eles não conseguem assimilar essas condutas mais simples com eu posso esperar que eles adotem as condutas mais complexas? Que se refere a sentar ao lado do colega e fazer uma atividade juntos, isso é complicado pra gente”.

A docente demonstra ter entendimento sobre como os comportamentos exercidos em casa podem estar relacionados com as atitudes de indisciplina na sala de aula. Ela também destaca o envolvimento que os alunos executam nas tarefas escolares com as atitudes que eles exercem em casa, de maneira que, ao receberem as provas, deveriam pegá-la, analisar os erros, mas, acabam jogando em qualquer lugar. A professora Horney explica que todas essas ações são apenas reflexo do comportamento expresso pelo contexto familiar, em casa são alunos que

chegam e jogam as roupas em qualquer lugar, não possuem rotina de estudos e tão pouco possuem noção de horário.

A literatura refere-se a importância da rotina com maior ênfase na fase da educação infantil, desta forma, todas essas falhas disciplinares apontadas pelos professores, vem ocorrendo desde o contexto da educação infantil. A escola pode até tentar estabelecer uma série de rotinas, dentro do espaço escolar, mas a família também precisa estabelecer determinadas atitudes para que o aluno desenvolva noção de tempo e conseqüentemente, sua autonomia e independência (LERNER; HORN, 2015).

Zabalza (1998) ressalta que com o estabelecimento de rotina desde cedo o filho irá criar metodologias para desenvolver determinadas situações através das inúmeras experiências que vai adquirindo com aquela mesma rotina. Mas o que está ocorrendo é o reflexo do comportamento que os alunos apresentam em casa, sem rotina para usar os aparelhos eletrônicos como também, para comer, dormir e fazer as tarefas escolares enviadas para casa.

Essa indisciplina pode estar sendo estabelecida devido à falta de diálogo nas relações parentais, em que os pais/mães pouco se envolvem nas atividades que os filhos desempenham no contexto escolar, não se interessando em perguntar como foi a aula naquele dia, se aprendeu algo de novo e se possui tarefa para fazer em casa (PROF.^a MELAINE; PROF. ERIKSON; PROF.^a BAUMRIND;). Uma das grandes falas que retrata a falta de diálogo é comentada pela professora Horney:

Você percebe que não há aquele diálogo entre pai e filho, então quando eles são chamados a escola, eles não sabem a série que o filho 'tá', a sala, por vezes não sabem nem o nome completo do filho... sabe pelo apelido "ah, é fulano. Eu considero isso algo complicado ... você não saber o nome do seu filho ... não saber a série que ele está [...].

O envolvimento afetivo entre pais/mães e filhos apresenta-se enfraquecido nos relatos dos professores. O que não deixa de influenciar no processo de ensino e aprendizagem de maneira que os pais, mães e responsáveis deveriam se mostrar os maiores interessados na aprendizagem dos seus filhos.

Este comportamento é analisado como sendo ligado ao fato de os responsáveis idealizarem a escola como promotora da educação, como corrobora a professora Baumrind: “os pais acham que a educação é na escola, que a responsabilidade é do professor”; “- vai lá pra escola que é lá que eles vão te dar educação”. Desta forma, percebe-se que o envolvimento e

estabelecimento de regras condizentes com o que se é esperado socialmente, e que de início deveria ser um dever da esfera familiar, está sobrecarregando os professores e dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Por vezes os professores precisam parar o conteúdo para poder colocar em pauta condutas e valores que os alunos deveriam possuir previamente.

Quanto à metodologia adotada para tentar promover uma motivação para aprender, os professores relatam diversas estratégias como por exemplo, o uso de música e o aparelho celular nas aulas de inglês; o uso de filmes e a utilização de mapas mundo na disciplina de Geografia; e projetos de leitura, interpretações de textos diferentes, Olimpíadas de Língua Portuguesa, a participações no quadro são pontuadas pela professora de Língua Portuguesa. Os professores ainda relatam a utilização do diálogo como uma conduta motivacional perante a percepção desta prática no ambiente familiar, a conversa e o diálogo sobre disciplina, respeito e planos futuros são vistos pelos professores como ações que possam promover a Motivação Intrínseca ou amenizar a carência dessas ações afetivas.

O professor de Geografia (Piaget) que atua na escola “A”, relata a consequência de o 9º ano ser considerado uma fase de comemoração, devido os alunos sempre se mobilizarem para a execução de uma formatura ao final do ano letivo, isto porque, é comemorado a conclusão do ensino fundamental. A professora Horney também faz uso desta ideia ao expressar que ao final do ano letivo os alunos apresentam-se mais eufóricos e preocupados em adquirirem as médias de aprovação. Até mesmo os pais/mães aparecem na escola com mais frequência e demonstram-se mais envolvidos. Ela relata que os pais chegam a ligar para ela e as vezes a procuram até na sua residência, pedindo ajuda para que o filho não reprove.

A motivação não é um processo estático, assim as ações que os alunos desempenham no início do ano foram relatados como sendo diferentes com a chegada do término do ano letivo por todos os professores. Diante destas circunstâncias, o professor Piaget comenta que nos três primeiros bimestres os alunos demonstram um maior interesse e envolvimento com a disciplina, mas no último semestre, que conseqüentemente foi o período de coleta de dados, os alunos são mais motivados extrinsecamente querendo apenas obter a média suficiente para conseguir passar de ano, sendo o principal objetivo apenas adquirir notas e conceitos. Essa ideia também se faz presente no discurso da professora Melanie, que avalia os alunos das duas escolas como motivados extrinsecamente:

“Muitos só estudam pra passar. Infelizmente, hoje os alunos, eles se preocupam com nota e não com o conteúdo do aprendizado, infelizmente. As vezes a gente vai passar avaliação, eles já tão perguntando quando que vai ser a paralela, eles não tão preocupados nem com a avaliação que eles vão fazer, nem começaram ainda e já tão perguntam: “professora quando é que vai ser a paralela?”.”

Os aspectos motivacionais continuam a aparecer nas falas dos professores como um fator extrínseco. A professora Horney também pontua como os alunos reagem perante as avaliações:

[...] eu como professora de geografia não posso retirar pontos dos erros gramaticais, mas eu circulo, eu digo como é, mas eu não vejo que eles pegam esse material que foi corrigido, e procuram fazer alguma coisa encima disso, eles embolam e jogam no lixo, é uma cultura... não guardam, por quê? Porque eles não têm uma metodologia de estudo, eles têm uma metodologia pra ganhar nota, é o objetivo”.

A motivação apontada nas falas como objetivo de aquisição de médias apenas para passar de ano é destacada em sua maioria pelos professores. Dados que apresentam uma relação coerente com o fato de apenas a Motivação Extrínseca estabelecer relações com as demais variáveis. Este fator também está relacionado ao que Bzuneck (2009), Guimarães (2009a) e Schwartz (2014) esclarecem sobre o espaço escolar ser extremamente extrínseco devido ao ambiente avaliar os alunos e ser constituído de diversos mecanismos avaliativos de como de fato estes alunos aprendem e se essa aprendizagem está de acordo com as normativas estabelecidas para colaborar com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É interessante pensar o que Schwartz (2014) sanciona sobre as ações trabalhadas por professores como sendo de difícil acessibilidade para todos os alunos, ou seja, uma atividade diferenciada não irá surtir um mesmo efeito em todos os alunos, afinal possuem uma personalidade diferenciada e o que pode gerar interesse para uns ao mesmo tempo pode se tornar tedioso para outros.

Por isso que Guimarães (2009) e Guimarães e Burochovich (2004) relatam a problemática de com o avanço da escolaridade a motivação principalmente para aprender torna-se de difícil aquisição devido o interesse e a fantasia apresentarem-se mais complicados de serem despertados pré-adolescentes e adolescentes. O que pode refletir na atitude do filho de ir à escola somente porque os responsáveis obrigam ou desempenham suas atitudes escolares com base para não gerar frustrações aos pais/mães.

Os professores percebem que existe êxito na execução de uma atividade ou conteúdo devido ao apanhado de perguntas que surgem a respeito da temática, com os alunos procurando aprofundamento sobre aquele assunto. A professora Horney comenta que na disciplina dela, algumas vezes os alunos após aprenderem sobre algum conteúdo que despertou interesse, chegam no outro dia já querendo compartilhar com ela sobre algum vídeo que ele achou na internet, sobre o que discutiam em sala de aula, perguntando até mesmo se ela não gostaria de proliferar a informação e repassar o vídeo para os demais colegas.

Porém a falta de envolvimento na relação família-escola acaba amenizando o interesse naquele conteúdo, colocando somente a escola como um ambiente adequado para falar sobre aquele assunto. A professora Horney levanta esta questão sobre a ausência de alguém em casa que dialogue sobre os conteúdos aprendidos na escola:

[...] toca o sino e após a aula eles querem compartilhar isso comigo. Porque talvez em casa eles não têm com quem compartilhar. Eu penso assim relacionado a família... que eles querem falar isso para os pais, mas imagina, terminamos de trabalhar a segunda guerra mundial, agora vamos entrar nos aspectos físicos da Europa e ele quer mostrar um mapa bonito que ele fez, ele quer comentar sobre uma determinada guerra, e muitos dos pais que não tem esse contato com os filhos... como é que ele recebe essa informação?.

A professora esclarece que não necessariamente os pais/mãe devem saber algo sobre o assunto, mas que disponham de atenção com seu filho para que ele perceba que o seu conhecimento é importante para os pais/mães também. O que é clamado por todos os professores é que haja um diálogo sobre as atividades e tarefas escolares. Que os pais, mães e responsáveis estejam atentos as atividades que o filho leva para casa, conversando sempre sobre a importância que tem o conhecimento, deixado claro a funcionalidade da educação.

Os professores, em sua maioria relatam que sempre estão fazendo essa relação da importância da escola juntamente com a do conhecimento, pontuados por eles como uma atitude de um professor motivador, de maneira que os conteúdos estabelecidos obtenham significância para o aluno. Como pontua Guimarães (2009) o professor motivador deve promover conhecimentos que releve a realidade prévia do aluno e que seja apresentado alguma significância em seu contexto, senão, passa a ser somente um conteúdo por aprender.

A professora Horney exemplifica que tenta promover uma motivação para aprender mostrando a importância da escola e o que se pode aprender naquele nível de ensino para utilização em outras modalidades. São apresentados como exemplo o ensino de referências,

normatização de trabalhos e como fazer leitura de textos, sendo ações percebidas por ela que apresentam fragilidade no ensino superior, e ela trabalhando essas questões já no ensino fundamental fornecerá pressupostos para quando os alunos já ingressarem no ensino superior.

O que Guimarães (2009) e Bzuneck (2009) comentam sobre fornecer aplicabilidade e significância dos conteúdos para uma aprendizagem motivadora, a professora Horney tenta colocar em prática em sua disciplina de Geografia, trabalhando para retirar o objetivo de somente adquirir notas, conforme ela relata:

[...] isso não é só para que vocês ganhem uma nota de geografia, isso é para que vocês possam crescer enquanto seres humanos, enquanto cidadão, porque você conseguindo ler um texto, você consegue viver em sociedade. Agora, imagina, você não consegue interpretar o texto, tem um aviso lá no banco, dizendo “horário de verão”... aí a pessoa chega quatorze horas e quer ser atendida, ou seja, é uma falta de leitura de mundo que eles não têm (Prof.^a HORNEY).

A colocação dos conteúdos com sendo preponderantes para agir socialmente é um dos fatores trabalhados pela professora Horney, de maneira que a articulação dos saberes escolares deve condizer com a atuação em sociedade. Os professores em sua maioria mencionam que o professor motivador é aquele que coloca sempre à frente a importância que detém o conhecimento para os alunos os incentivando a querer aprender. Uma professora citou o fato de não estar na educação apenas pelo salário ou por falta de opção e sim por se importar com a aprendizagem dos alunos.

A gestão da escola foi apontada pelos professores também como uma variável que pode vir a influenciar na motivação para aprender, conforme o relato da professora Baumrind:

Uma gestão que não tenta aproximar a família, que não faz essa questão da aproximação a família... acaba desmotivando os funcionários que trabalham [...] se ela não buscasse esse envolvimento também, se a gente não tivesse esse apoio da coordenação aqui da escola e da coordenação em geral que cobra isso... tem até os projetos pra ver os alunos faltosos, então o professor relata: “oh, fulano tá faltando demais”, a escola ou a coordenação vai lá pra ver o porquê que esse aluno tá faltando demais. Então, se a gente não tivesse esse apoio também, só o professor na sala de aula ele não conseguiria.

A gestão é relatada pelos professores como parte desse conjunto motivador que atua na escola, influenciando no processo de ensino e aprendizagem na medida que a sua organização tende a reproduzir um comportamento mais organizado por partes dos alunos. A gestão

apresenta-se como um dos agentes principais na ação de aproximar a escola da família, como relatou a professora Baumrind, estando em busca de metodologias e projetos para sanar essa distância e tentar trazer cada vez mais a família para participar do processo de ensino e aprendizagem. Porém, o professor Erikson relata uma crítica referente a gestão na questão de permitir um maior espaço para as metodologias que o professor acredite que sejam adequadas para serem desenvolvidas em sala de aula, proporcionando assim, que os professores não se limitem somente aos conteúdos estabelecidos no livro didático.

A gestão como estabelecem o Libâneo (2001) e Saviani (2008) compreende um conjunto de atividades que envolvem principalmente o trabalho em equipe, manutenção do clima de trabalho como também a avaliação do desempenho de todos que compõem o corpo do funcionamento escolar. De maneira que a gestão ocorra de forma democrática como solicita o professor Erikson, dando uma maior ênfase as relações estabelecidas no contexto escolar como o social e familiar, para que haja a participação de todos aqueles que são essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com êxito, estabelecendo principalmente autonomia para que o professor possa trabalhar em busca de metodologias que venham colaborar para a promoção da motivação para aprender.

Perante a precariedade da participação e envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem relatados pelos professores, a professora Melanie distingue que apesar de não ser em grande frequência, mas os pais, mães e responsáveis da escola “A” possuem uma maior participação dentro do contexto escolar do que na escola “B”. A professora exemplifica que na escola “A”:

[...] os pais participam mais, eles são mais interessados, eles vão na escola, se a gente manda chamar eles vão. Na escola “B” nem mandando chamar eles não vêm, a participação nesta escola é pouca. Ainda tem pai que exige lá na outra escola (escola A). Normalmente o pai não está preocupado nem quem é o gestor ou o professor, ele quer que o filho esteja na escola e que estude, somente.

Contudo, diante de outros relatos dos professores foi possível perceber que na escola “B”, os pais realmente aparentam um pouco menos envolvidos, de maneira que há relatos que os pais/mães desta escola tendem a comparecerem devido à pressão do conselho tutelar. Diante do exposto, o diálogo entre família e escola, que reflete na relação pais/mães-filhos-professores-gestão, torna-se imprescindível para que as relações se fortifiquem e com isso os dois ambientes

educacionais (familiar e escolar) estejam preocupados com o mesmo objetivo, formar cidadãos críticos para atuar em sociedade.

É fundamental que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados dentro do contexto escolar para melhor aprofundamento teórico e assim colaborar para a aquisição da aprendizagem de uma forma mais interessante e significativa, e conseqüentemente motivadora. Sendo necessário que o ambiente familiar valorize os conhecimentos trazidos pelos filhos com uma bagagem de teor mais científico para que o aluno compreenda que o seu conhecimento é importante e aplicável no seu cotidiano e não apenas no espaço da sala de aula.

As narrativas dos professores sobre como eles percebem essa relação das Práticas Parentais dentro do contexto escolar foi excepcional para compreender os inúmeros fatores que podem estar ligados ao processo de ensino e aprendizagem. A motivação é um dos fatores primordiais para que esse processo ocorra, porém, as relações estabelecidas encontradas geram uma reflexão perante o ambiente familiar, principalmente no 9º ano do ensino fundamental, não possui um índice favorável de envolvimento e preocupação no desenvolvimento e desempenho de alunos e filhos. Desta forma, tanto a falta de disciplina quanto a de motivação são pertinentes para que se analise a prática do professor em sala de aula. Ano após ano os professores se deparam com alunos desmotivados, ou movidos apenas por recompensas, ocasionando uma desmotivação também para o corpo docente que perante a busca por interesse encontram-se frustrados em sua prática pedagógica e vice-versa.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da pesquisa realizada, apresenta-se algumas reflexões sobre a inserção das Práticas Parentais como um olhar além dos aspectos presente continuamente na sala de aula. Discutir aspectos que ponderem as causas dos fracassos na área do ensino é dificultoso e cauteloso, por isso, a pesquisa em questão pautou-se em apresentar as causas extrínsecas ao ambiente escolar e de que maneira a família poderá contribuir juntamente com a escola para uma verdadeira educação emancipadora.

Inicialmente, é imprescindível destacar a importância da construção familiar como produtora de valores e responsável pelas primeiras relações sociais que estabelecemos no decorrer do ciclo vital. Desta forma, o seio familiar torna-se o provedor de fatores que contribuirão para o desenvolvimento de nossas primeiras habilidades e competências que possuem como base os aspectos psicológicos, sociais, culturais, políticos, éticos, motores e diversos outros que contribuem para a construção psicossociocultural da personalidade humana.

Diante dos aspectos construtores do indivíduo, proporcionados inicialmente pela família, é necessário que fatores como as Práticas Parentais, representadas pelas ações que os pais, mães ou responsáveis legais por este indivíduo utilizam, sejam analisadas como preponderantes e colaborativas na construção pessoal dos filhos (crianças e adolescentes). As atitudes dos pais/mães dentro do âmbito familiar, devem ser vistas como influenciadoras e presentes nos demais contextos nos quais o indivíduo (filho) atua, como por exemplo o ambiente escolar, que foi o campo alvo desta pesquisa.

As práticas positivas e negativas utilizadas como referência nesse estudo possuem diversas relações com aspectos externalizantes e internalizantes apontados pela literatura da área. Porém, ainda há uma certa carência de informações e estudos científicos que fortifiquem as consequências das práticas parentais (sejam positivas ou negativas) no contexto educacional brasileiro. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa analisou não somente a interferência do envolvimento familiar no desempenho escolar dos filhos, mas procurou compreender como estes pais, mães e responsáveis estão motivando seus filhos a atuarem em seu processo de aprendizagem.

Foi um grande desafio abordar a motivação como sendo um dos aspectos a serem promovidos pela família, para que assim, os professores consigam realizar seu trabalho com base em uma motivação prévia trazida pelo aluno, e possam se concentrar no desempenho de

ações que promovam o interesse, a curiosidade a respeito do conteúdo disciplinar propriamente dito.

Porém, no tocante aos resultados obtidos, a motivação que prevaleceu foi a Motivação Extrínseca. Em todas as relações estabelecidas com as Práticas Parentais, com as disciplinas escolares e com os relatos dos professores a Motivação Extrínseca apresentou-se significativa e presente. O que permite dizer que os dados fazem uma menção com as teorias sobre estudar a motivação, reafirmando que o espaço escolar vem sendo um meio reprodutor de uma Motivação Extrínseca, e isto se agrava com o avanço da escolaridade dos estudantes provocando uma diminuição da Motivação Intrínseca.

A relação estabelecida entre a Prática Parental Monitoria Positiva e Punição Inconsistente com a Motivação Extrínseca demonstra que os pais/mães, independente de estabelecer uma prática positiva ou negativa, o resultado está gerando em uma Motivação Extrínseca. Seria interessante averiguar de que maneira esta motivação está sendo propagada por pais/mães que utilizam a monitoria positiva no decorrer de sua relação com o filho, já que a prática positiva deveria alimentar a Motivação Intrínseca.

É interessante lembrar que essa prática (Monitoria Positiva) condiz com o diálogo e com o reforço de elogios quando o filho faz algo bem, o que pode estabelecer uma relação de trocas por partes dos filhos. Da mesma forma que certas atitudes são apontadas na literatura como relacionadas à preocupação dos filhos em não apresentarem frustrações para seus genitores.

A Punição Inconsistente foi outra prática que estabeleceu relação com a Motivação Extrínseca, assim como a prática do Abuso Físico que também apresentou relação com a disciplina de Inglês, que inclusive foi a única disciplina que a professora entrevistada concedeu um exemplo de Abuso Físico. Desta forma, pudemos perceber como uma prática punitiva ligada a uma disciplina, reflete em alunos motivados externamente nesta mesma disciplina.

O uso da prática da Punição Inconsistente como motivador extrínseco é visivelmente perceptível por ser uma prática que, através da pressão e da insegurança, conduz o aluno para que ele possa estar sempre realizando um bom trabalho. Mas, a literatura aponta que o uso dessas práticas, dentro do contexto escolar, colabora para a proliferação de comportamentos depressivos, agressivos, inseguros e com baixa autoestima, e consequentemente um baixo rendimento.

A relação estabelecida entre a prática do Abuso Físico com a disciplina de Inglês que consequentemente apresentou relação também com a Motivação Extrínseca, aponta como o uso

desta Prática Parental coercitiva não oferece uma relação positiva no âmbito escolar, ainda mais se tratando de pré-adolescente e adolescente que são os indivíduos que compõem a amostra da pesquisa. Como ressalta a professora entrevistada Horney, são alunos que não gostam de cumprir regras, não gostam de ser cobrados, nem pelos pais e nem pela escola. E esta situação se agrava quando a professora Baumrind sugere que a atitude da punição física talvez seja para os pais/mães vista como a única maneira que eles ainda têm para contornar a situação. Porém, como as próprias professoras relatam não está refletindo positivamente, pois são alunos totalmente desmotivados dentro do contexto de sala de aula.

Destaca-se o fato de a Prática Parental da Negligência estabelecer relação com a disciplina de Geografia da mesma forma que a Monitoria Positiva, sendo duas práticas opostas em uma mesma disciplina. O fator preponderante para a explicação deste dado foi apresentado no decorrer dos resultados, sendo um reflexo da relação estabelecida entre o contato e o diálogo da professora que ministra a presente disciplina em uma das escolas com os pais/mães, justificando a sua prática e postura pedagógica como sendo diferenciada entre os demais professores entrevistados.

A professora Horney, possui uma bagagem de conhecimento sobre as questões que estão ao redor do aluno de uma maneira admirável, estabelecendo sempre uma ligação de seus conteúdos com o cotidiano dos alunos, além de respeitar o tempo de aprendizagem de cada um. No decorrer da entrevista, ela citava pesquisas feitas na área da participação da família como influenciadora no processo de aprendizagem escolar, como também compreendia a repercussão que a educação que os seus alunos tinham em casa como explicação do comportamento exposto em sala de aula. Muitos foram os exemplos dados por ela que enriqueceram nossa análise de dados para que os dados quantitativos tivessem maior sustentação.

Porém, apesar de a professora Horney propor uma maior participação e engajamento dos pais na escola, a prática dos pais ainda permanecia negligenciada ocasionando a aparição dessa prática nos dados apontados. Desta forma, percebemos que não basta apenas o professor despenhar um ótimo trabalho, ter uma prática diferenciada e motivadora, se os pais/mães não embarcarem no mesmo ritmo em casa.

Como os professores mencionaram, a motivação para aprender deve ocorrer em conjunto, e ter a participação da família, gestão, professores, secretarias de educação e comunidades externa. Cada uma tem a sua função dentro do sistema escolar e o objetivo final deveria ser a aprendizagem dos alunos para que ele atue na sociedade como um indivíduo crítico e participativo. A escola tem como função contribuir e auxiliar a família na construção do

aprendizado e conhecimentos científicos essenciais, a aprendizagem acaba por ser tornar uma via de mão dupla, onde tudo que aprendemos, internalizamos e reproduzimos volta para o meio social.

Os dados quantitativos colhidos inicialmente estabeleceram uma relação significativa com os relatos proporcionados através da entrevista, o que torna imprescindível a informação de que foi mantido o sigilo sobre os dados encontrados na primeira fase de análise para os professores, para que estas informações não gerassem uma condução de respostas ou até mesmo uma coerência manipulada entre os dados quantitativos com os qualitativos. As perguntas foram pensadas de acordo com o que se encontrou nas análises para que não se fugisse dos objetivos da pesquisa.

Ter a participação dos professores para que pudéssemos compreender de fato como as atitudes dos pais podem interferir até mesmo em aspectos motivadores na aprendizagem foi de grande valia, uma vez que, os professores puderam relatar como esta relação interfere na sua prática pedagógica como também na sua motivação para ensinar. Assim, tornar-se preocupante perceber que os alunos, com o caminhar da educação básica, deixam de serem acompanhados pelos pais, não havendo uma consolidação de uma rotina de estudos assim como a cobrança de disciplina comportamental, dificultando ainda mais o trabalho do professor como também afetando a sua motivação para aprender.

Os pais, mães e responsáveis deveriam demonstrar envolvimento na vida dos filhos tanto emocional como escolar, disponibilizando tempo e recursos para o melhor desenvolvimento do filho, colaborando para um clima emocional familiar estável e harmonioso, preocupando-se com um melhor desempenho psicológico, afetivo e cognitivo de seus filhos. O suporte parental construído e edificado na família poderá contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

Ressalta-se a importância da participação e comunicação parental com o ambiente escolar na área do ensino, já que esse funciona como motivacional para um melhor desenvolvimento de habilidades e competências. A fim de que o envolvimento dos pais/mães com seus filhos influencie no rendimento escolar de forma positiva, algumas atitudes são importantes para promoção de práticas positivas como: conversar com os professores a respeito do seu filho, auxiliar na tarefa de casa, conversar como foi o dia na escola, se interessar pelos interesses do filho, respeitar o seu tempo de aprendizagem, conversar sobre possíveis problemas, objetivos, metas e planos do filho. São atividades que devem ocorrer de forma natural para que o filho perceba que o espaço escolar exerce importância para os pais.

A respeito da motivação apresentada (extrínseca) se fazer presente em todas as relações significativas, torna-se preocupante uma vez que a motivação está sendo realizada na base da troca (eu estudo para não apanhar, ou, eu estudo para ganhar presentes, ou ainda, eu estudo para ter o carinho/atenção dos meus pais). A Motivação Intrínseca, a que é mais desejável, que provem dos interesses internos, sem ter algo em troca, que move o indivíduo a desvendar informações pelo puro prazer de ampliar os conhecimentos, essa não se mostrou presente na maioria dos participantes.

A literatura estudada mostrou que os motivos para a demonstração de cada tipo de motivação dependerão das interrelações sociais, acoplados de acordo com cada nova situação vivenciada, que leva a construção de novos motivos. Foi possível compreender que o tipo de motivação que uma ação vai gerar em cada pessoa está extremamente relacionado com o conhecer cada um destes indivíduos, relevando suas características e subjetividades. Desta forma, promover uma atividade que gere interesse em todos os alunos de uma única sala é algo praticamente inacessível, uma vez que cada aluno responderá de uma maneira diferente à determinada ação (ou conteúdo), motivando-se ou não.

O espaço escolar pode ser caracterizado como um motivador extrínseco, devido ser regido e controlado por diversas avaliações internas e externas, cujo objetivo maioritário é atribuir notas a aprendizagem dos alunos. Além disso, o fato de a Motivação Extrínseca ser apresentada como preponderante na amostra dessa pesquisa, ligada especialmente à utilização dos meios eletrônicos como recompensas e punições, nos permitiria adentrar em uma nova discussão sobre a prática pedagógica dos professores.

Proporcionar um ambiente estimulador e interessante perante a uma era tecnológica, onde o acesso à informação está em apenas um “click”, desafia o professor a buscar cada vez mais práticas inovadoras e que por sinal tenham características de um teor eletrônico para assim despertar a atenção. O que não deixa de ser uma dificuldade dos pais/mães também, devido os atos de punições estarem mais ligados a retirada de aparelhos eletrônicos como celular, computador e videogame, dificultando principalmente nesta fase a inserção de uma motivação de teor intrínseco.

Contudo, destacamos a importância do envolvimento na promoção de aspectos motivacionais na área do ensino como ferramenta corroborativa para condições favoráveis a uma aprendizagem significativa e saudável, emocional e fisicamente, que vise o respeito mútuo entre pais/mães e filhos e que proponha um bem-estar familiar que venha repercutir no desempenho e na interação escolar destes indivíduos de maneira positiva.

REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, JESÚS. *Motivar para el aprendizaje.: teorías y estrategias*. Barcelona: Edebe, 1997.

ALVARENGA, Patrícia; WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyi; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. *Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental*. Revista Brasileira de Terapia comportamental e Cognitiva. v. 18, n. 1, p. 4-21, 2016.

ANDRADA, et al. Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, v. 28, n. 3, 2008, p. 536-547. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acessado em: 14 de mar. 2018.

ARAGÃO, Júlio. *Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas*. Revista Práxis, n. 6, 2011, p. 59-62. Disponível em: <https://www.aragao+2011+introducao+aos+estudos+quantitativos+utilizados+em+pesquisas+cientificas>. Acessado em: 24 abr.2016

BALANCHO, M.J.; COELHO, F. *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BARNABÉ, Graziela Cristina Farina Ramos Ribeiro. *O atual conceito de família no Brasil*. Águas de Lindoia/SP, 2012.

BRAGHIROLI, Eliane Maria. *Psicologia Geral*. 9º ed. Porto Alegre: Vozes, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. 1979.

_____. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHIVTCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMACHO Inês; MATOS, Margarida Gaspar de. *Práticas Parentais educativas, fobia social e rendimento acadêmico em adolescentes*. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 3, n. 3, 2007.

CASSONI, Cynthia. *Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2013.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. *Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores*. Educação Pesquisa. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, 2014.

CECCONELLO, Alessandra Marques; ANTONI, Clarissa De; KOLLER, Sílvia Helena. *Práticas educativas, estilo parental e Abuso Físico no contexto familiar*. Psicologia em Estudo, Maringá, n. 8, 2003, p. 45-54. doi: 10.1590/S1413-73722003000300007.

CELESTINO, Joseilma Ramalho. *Orientações motivacionais de alunos do ensino fundamental e médio*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sócias*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. *Impactos de uma Intervenção com Pais: O Desempenho Acadêmico e Comportamento das Crianças na Escola*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 3, 2010, p. 533-543. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acessado em: 14 de mar. 2018.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. *Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos*. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3. Presidente Prudente-SP, 2013, p. 67-80. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>. Acessado em: 01 out.2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 241-267, 2007

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. *Paidéia*, v. 17, n. 36, 2007, p. 21-32.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. *Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana*. In: Tânia Gracy Martins do Valle (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 121- 135.

FERNANDES, Fabiana Soares. *As Famílias no Amazonas: um estudo sobre os Estilos Parentais e a sua influência no Desenvolvimento Vocacional dos Adolescentes*. Tese (Doutorado em Psicologia), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2012.

FERNANDES, Fabiana Soares. *Estilo parental e desenvolvimento vocacional: um estudo sobre a influência na orientação dos adolescentes*. São Paulo: Loyola, 2014.

FERREIRA Susie Helena de Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. *Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil*. v. 41, n. 4, p. 462-47, 2010.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. *Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FRINK J. Elgar. *Alabama Parenting Questionary*. Universidade do Alabama, 1991.

GARCIA, Natália Rodvalho. *Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2013.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (org). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [org.]. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GOMIDE, P. I. C. *Inventário de Estilos Parentais*. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006

GUIDETTI, Andréia Arruda. *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2007.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação Intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCh, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

_____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da Motivação Intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCh, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

GUIMARÃES Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCh Evely. 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, 2004, p.143-150.

HAIR et al. *Análise Multivariada de dados*. trad. Adonair Schlup Santa'Anna. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALL, Calvin Springer. *Teorias da personalidade*. São Paulo: EPU, 1984.

HESKETH, José Luiz; COSTA, Maria T. P. M. *Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho*. *Rev. Adm. Emp.*, Rio de Janeiro,20(3): 59-68, 1980.

HUERTAS, J. A. *Motivación – Querere aprender*. Buenos Aires: Aique, 2001.

JOVCHELOVITCh, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. GUARESCHI, Pedrinho A. (trad.) - 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

- KAULFUSS, Marco Aurélio; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 20, n. 2, São Paulo, p. 321-328, 2016.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LEME, Vanessa Barbosa Romera; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. *Habilidades sociais parentais e comportamentos de pré-escolares*. Estudos de Psicologia, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010. Disponível em: www.scielo.br/epsic. Acessado em: 18 dez. 2016
- LERNER, Carine Eloísa; HORN, Cláudia Inês. *A Importância da organização de rotinas na educação infantil envolvendo crianças de até três anos*. Revista Destaque Acadêmico. v. 7, n. 2, 2015.
- LIBANEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Ed. alternativa. Goiânia, 2001.
- LOPES et al. Aspectos da Motivação Intrínseca e Extrínseca: Uma Análise com Discentes de Ciências Contábeis da Bahia na Perspectiva da Teoria Da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, UNEB, Salvador, v. 5, n. 1, Edição Especial: 5º ano da RGFC, p. 21-39, 2015.
- LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida De. *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Ciências & Cognição, v. 15, n. 2, 2010, p. 132-141.
- MAIA, Ana Elisabete Duarte Dias. *ATITUDES EDUCATIVAS PARENTAIS, RESILIÊNCIA E RENDIMENTO ACADÊMICO DO ADOLESCENTE*: análise de relações e contributo de variáveis demográficas. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, 2014.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, Editora UFPR. Curitiba n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014
- MARTINELLI, Selma Cássia; GENARI, Carla Helena Manzini. *Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais*. Estudos em Psicologia, Natal, v. 14, n. 1, 2009, p. 13-21.
- MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. *Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- MARTINI, Mirella Lopez. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. *Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental*. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 149-156, jul./dez. 2002.

MARTURANO, Edina Maria. *O inventário de recursos do ambiente familiar*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza; BRUNONI, Decio. *Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar*. [online]. São Paulo: Editora Mackenzie, v. 11, 2015, 84 p. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acessado em: 14 de mar. 2018.

MINAYO, Maria Cécilia de Souza (org.). *Pesquisa Social*. DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa, Org. pelo Instituto Antônio Huiass de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MONCORVO, Maria Cecília Ribeiro. *Criando filhos sozinha: a perspectiva feminina da família monoparental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-RIO, 2008. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12054@1. Acessado em: 27 abr. 2016.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. *Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos*. *Psicol. Argum.*, v. 26, n. 54, p. 233-244, 2008.

MONTANDON, Cléopâtre. *As práticas educativas parentais e a experiência das crianças*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 29 dez.2016

Murray, E.J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; TRINDADE, Zeidi Araujo. *Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 62, n. 2, 2010, p. 187-200. Disponível em: www.psicologia.ufrj.br/abp/. Acessado em: 23 de nov. 2018.

NASCIMENTO Jr. et al. SUPORTE PARENTAL E MOTIVAÇÃO DOS JOGADORES DA SELEÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, São Paulo. v.9. n.34. p.229-237, 2017. Disponível em: www.ibpefex.com.br/www.rbff.com.br Acessado em: 23 de nov. 2018.

NUNES et al. *Problemas externalizantes e internalizantes: contribuições do apego e das práticas parentais*. *Psicologia e Reflexão Crítica* [online]. v. 26, n. 3, p. 617-625, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010278722013000300022>. Acessado em: 20 de jan. 2018.

OSORIO, Luiz Carlos. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS, CRENÇAS EDUCACIONAIS E DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010.

PATIAS Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DIAS, Ana Cristina Garcia. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 4, Universidade de São Paulo, São Paulo, 981-996, 2012. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acessado em: 14 de mar. 2018.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. *Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública*. São Paulo: Saúde Pública, vol.29, n.4, 1995. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S003489101995000400010&script=sci_arttext&tlng. Acessado em: 23 abr.2016

PRATA et al. *O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes*. *Análise Psicológica*, v. 3, n. 31, p. 235-243, 2013. DOI: 10.14417/S0870-8231201300030002

RODRIGUES, Yara. *Autoridade familiar, autoconceito e valores: um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação Especialidade de Formação Pessoal e Social), Universidade de Lisboa, 2011.

SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes; GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Inventário de estilos parentais (IEP) – Gomide (2006) percurso de padronização e normatização*. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 25, n. 48, p. 15-26, 2007.

SAPIENZA, Graziela; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. *Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 2, p. 208-213, 2009. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acessado em: 09 jan. 2017.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SCHWARTZ, Suzana. *A motivação para ensinar e aprender: teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Cláudia Maria Rinhel. *Família, adolescência e os estilos parentais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis-UNESP, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TONI, Caroline Guisantes de Salvo; HECAVEÍ, Vanessa Aparecida. *Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças*. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 511-521, 2014.

TRÉZ, Thales de A. *Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa*. (Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME), v. 7, n. 4, dez. 2012, p. 1132-1157. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1132>>. Acessado em: 01 out.2017.

VEIGA, Feliciano; ANTUNES, Julia. Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*, p. 1093-1101, 2005.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj *et al.* *Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, 2004, p.323-331.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj. (org). *Família e desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. 22. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

WINTERSTEIN, Pedro. *A Motivação para a Atividade Física e para o Esporte*. Livro Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar - Dante De Rose Jr e colaboradores. Artmed Editora - Porto Alegre/RS 2002.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBERLAN, Terezinha de Paula Machado. *Psicologia e prevenção: Modelos de intervenção na infância e na adolescência*. Londrina: EDUEL, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE ANUÊNCIA



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE ANUÊNCIA

Prezado Sr (a). Gestor (a)

Venho por meio desta, solicitar autorização para a participação da Escola dirigida pelo Sr. (a) no Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas, que tem como objetivo conhecer as “Interferências das Práticas Parentais na Motivação Escolar e no Processo de Ensino e Aprendizagem” de alunos do Ensino Fundamental.

A recolha de dados para este projeto de pesquisa será realizada com o uso de Questionários elaborados para o objetivo específico. Os dados são confidenciais (ou seja, nem os alunos nem a escola serão identificados) e serão usados **exclusivamente** para fins de pesquisa.

Os alunos, após autorização para participação da pesquisa assinada pelos pais e/ou responsáveis, serão convidados a responder os questionários, de maneira individual, em sala, com apoio das pesquisadoras. Assim solicitamos, em um primeiro momento, autorização para ter acesso aos alunos e enviar aos pais a documentação necessária. Após a devolutiva, solicitamos a disponibilização de tempo de aula para os alunos poderem efetivamente participar da pesquisa, respondendo aos questionários.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e estamos ao seu dispor para maiores informações.

Greicy Oliveira Nascimento
 Mestranda da UFAM - Pesquisadora Responsável

Profª. Drª. Fabiana Soares Fernandes Leal
 Profª. Orientadora - UFAM

Se estiver DE ACORDO com tudo isso, solicitamos que assine no espaço abaixo.

Assinatura do(a) Gestor (a) da Escola

Humaitá/AM, / / .

APÊNDICE 2 – TCLE REPONSÁVEL DO MENOR



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



Pág. 140 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL DO MENOR (ALUNO)

Senhores pais/mães e responsáveis,

Venho através deste, solicitar a sua **AUTORIZAÇÃO** para que **SEU FILHO** possa participar de um estudo denominado “INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM” de alunos do Ensino Fundamental. Esta pesquisa está sendo realizada por: Greicy Oliveira Nascimento (Pesquisadora responsável, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidade); Fabiana Soares Fernandes Leal (Orientadora, Profª Dra da Universidade Federal do Amazonas), ambas vinculadas a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada à Rua 29 de agosto, 786, Centro, Humaitá/AM, telefone: (97) 3373-1180. Você poderá manter contato com as pesquisadoras também pelo telefone/celular (97) 984018073 e pelo e-mail: greicyoliveiran@hotmail.com a qualquer momento para retirar algumas dúvidas, se caso houver.

Esta pesquisa tem como objetivos: (**geral**) Analisar quais as possíveis influências das Práticas Parentais na Motivação e no rendimento escolar em duas escolas públicas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Seguidos dos **específicos a)** avaliar se existe uma relação entre as práticas parentais adotadas pelos pais e a motivação escolar (intrínseca ou extrínseca); **b)** verificar qual a motivação prevalecente entre os alunos – intrínseca ou extrínseca; **c)** Compreender quais as possíveis consequências da relação entre as variáveis (Motivação x Práticas Parentais) no rendimento escolar; e **d)** Constatar se o professor percebe a existência de relações entre as variáveis (Práticas Parentais x Motivação x Rendimento Escolar) e a repercussão destas em sua prática pedagógica.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores

suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

A participação do seu filho neste estudo será no sentido de estar disponível para responder alguns questionários, comprometendo-se em preencher os dados corretamente e de maneira verdadeira. O **benefício** principal da participação para o seu filho será ele perceber a importância das relações familiares no seu desenvolvimento e a influência delas no seu desempenho escolar. De forma geral o benefício será a colaboração para o avanço da ciência no Brasil, principalmente na área do ensino em Humaitá-AM. E também nos auxiliarmos na compreensão das diversas maneiras que a família pode colaborar para a promoção de aspectos motivacionais dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome do seu filho ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Também informamos que você ou seu filho pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

É assegurada a assistência ao meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação do meu filho.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo deve ligar para o CEP UFAM (92) 3305-1181, ramal 2004, ou mandar um *e-mail* para cep.ufam@gmail.com. O CEP está localizado na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus/AM

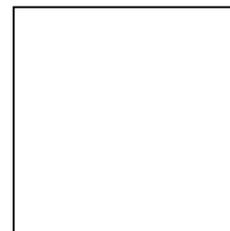
Consentimento Pós-Informação

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, **autorizo a participação do meu filho na referida pesquisa e também a divulgação do boletim do meu filho (com os referidos bimestres finalizados) para as pesquisadoras, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.**

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma VIA com você e outra com o pesquisador.

Nome do participante da pesquisa/aluno menor de idade:

(Assinatura do **representante legal** do sujeito da pesquisa)



Impressão Dactiloscópica

Greicy Oliveira Nascimento
(Pesquisadora)

Prof^a. Dra. Fabiana S. Fernandes Leal
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



UFAM

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Pág. 143 de 2

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM”. O objetivo dessa pesquisa é analisar quais as possíveis influências das Práticas Parentais na Motivação e no Rendimento escolar em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

O estudo será coordenado por: Greicy Oliveira Nascimento (Pesquisadora responsável, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidade); e Fabiana Soares Fernandes Leal (Orientadora, Profª Dra da Universidade Federal do Amazonas), ambas vinculadas a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada à Rua 29 de agosto, 786, Centro, Humaitá/AM, telefone: (97) 3373-1180. Você ou seu responsável poderá manter contato com as pesquisadoras também pelo telefone/celular (97) 984018073 e pelo e-mail: greicyoliveiran@hotmail.com a qualquer momento para retirar algumas dúvidas, se caso houver.

A sua participação no referido estudo será no sentido de estar disponível para responder alguns questionários, se comprometendo em preencher os dados corretamente e de maneira verdadeira. O **benefício** principal da sua participação será perceber a importância das relações familiares no seu desenvolvimento e a influência delas no seu desempenho escolar. De forma geral o benefício será a colaboração para o avanço da ciência no Brasil, principalmente na área do ensino em Humaitá-AM. E também nos auxiliaremos na compreensão das diversas maneiras que a família pode colaborar para a promoção de aspectos motivacionais dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Esteja ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, o seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Informamos a você que seus pais ou responsáveis já autorizaram sua participação mas, **caso você, mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada**, podendo também retirar seu assentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não

sofrerá qualquer prejuízo.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo deve ligar para o CEP UFAM (92) 3305-1181, ramal 2004, ou mandar um *e-mail* para cep.ufam@gmail.com. O CEP está localizado na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus/AM.

Consentimento Pós-Informação

Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma **via** deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor/aluno

Greicy Oliveira Nascimento
(Pesquisadora)

Prof^a. Dra. Fabiana S. Fernandes Leal
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE 4 – TCLE PARA OS PROFESSORES



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

Pág. 145 de 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Senhor(a) **Professor(a)** venho através deste, solicitar a sua **AUTORIZAÇÃO** para participar de um estudo denominado “INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM” de alunos do Ensino Fundamental. Esta pesquisa está sendo realizada por: Greicy Oliveira Nascimento (Pesquisadora responsável, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidade); e Fabiana Soares Fernandes Leal (Orientadora, Prof^a Dra da Universidade Federal do Amazonas), ambas vinculadas a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada à Rua 29 de agosto, 786, Centro, Humaitá/AM, telefone: (97) 3373-1180. Você poderá manter contato com as pesquisadoras também pelo telefone/celular (97) 984018073 e pelo e-mail: greicyoliveiran@hotmail.com a qualquer momento para retirar algumas dúvidas, se caso houver.

Esta pesquisa tem como objetivos: (**geral**) Analisar quais as possíveis influências das Práticas Parentais na Motivação e no rendimento escolar em duas escolas públicas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Seguidos dos **específicos a)** avaliar se existe uma relação entre as práticas parentais adotadas pelos pais e a motivação escolar (intrínseca ou extrínseca) presente nos filhos; **b)** verificar qual a motivação prevalecente entre os alunos – intrínseca ou extrínseca; **c)** Compreender quais as possíveis consequências da relação entre as variáveis (Motivação x Práticas Parentais) no rendimento escolar; e **d)** Constatar se o professor percebe a existência de relações entre as variáveis (Práticas Parentais x Motivação x Rendimento Escolar) e a repercussão destas em sua prática pedagógica.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o

acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

A sua participação no referido estudo será no sentido de estar disponível para responder alguns questionários, se comprometendo em preencher os dados corretamente e de maneira verdadeira. O **benefício** principal da sua participação será compreender a relação intrínseca existe entre as relações familiares e o desempenho acadêmico dos estudantes e, a partir disto perceber que o baixo rendimento escolar pode estar relacionado a questões familiares e não necessariamente a problemas didático-pedagógicos. De maneira geral, o benefício da sua participação consta em colaborar para o avanço da ciência no Brasil, principalmente na área do ensino em Humaitá-AM E também nos auxiliarmos na compreensão das diversas maneiras que a família pode colaborar para a promoção de aspectos motivacionais dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Esteja ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar você, será mantido em sigilo. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que você precisava saber antes, durante e depois da sua participação.

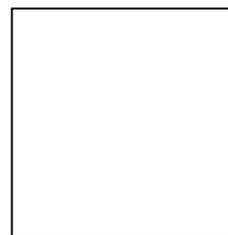
Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo deve ligar para o CEP UFAM (92) 3305-1181, ramal 2004, ou mandar um *email* para cep.ufam@gmail.com. O CEP está localizado na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus/AM.

Consentimento Pós-Informação

Enfim, após ser orientado quanto ao teor de tudo 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.**

Ao aceitar participar da pesquisa, o participante terá direito a **uma via** do referido termo.

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão Dactiloscópica

*Greicy Oliveira Nascimento
(Pesquisadora)*

*Profª Dra. Fabiana S. Fernandes Leal
(Orientadora da pesquisa)*

Humaitá/AM, ... de de .

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

<h3>QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO</h3>
--

Quem é o responsável legal por você?: (1) Mãe (2) Pai (3) Avó ou Avô (5) Tio ou Tia (6) Madrasta ou Padrasto (7) Irmão ou Irmã mais velho (8) Outra pessoa responsável pela criança (quem?) _____

Qual sua idade? _____ Sexo: (1) feminino (2) masculino

Quantas pessoas moram na sua casa? _____

Quantos irmãos você tem? _____

Todos moram nessa mesma casa? (1) sim (2) não

Quem é o responsável financeiro pela família? _____

Qual a renda da família? (somando a renda de todos que contribuem com as despesas da casa)?
até 02 salários mínimos (R\$ 1090,00)

de 02 à 04 salários mínimos (R\$ 1090,00-R\$2180,00)

de 05 à 10 salários mínimos (R\$ 2725,00 – R\$ 5450,00)

de 11 à 17 salários mínimos (R\$ 5995,00 – R\$ 9265,00)

mais de 18 salários mínimos (R\$ 9800,00)

Os seu pai e a sua mães são: Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a)/Separado
 Viúvo(a) Vivem juntos

Qual a Escolaridade do seu pai e da sua mãe ou de quem cuida de você?

Analfabeto / Fundamental Incompleto (até o 5^a. ano) _____

Fundamental Completo (até ao 9^o. Ano) _____ Médio incompleto _____

Ensino Médio completo (até o 3^o. Ano) _____ Ensino Superior Completo _____

Qual a profissão dos pais/mãe ou de quem cuida de você?

APÊNDICE 6 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Projeto: **INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO ESCOLAR E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Formação:

Idade:

Disciplina que ministra:

Tempo de atuação:

1. Como você analisa a participação da família dos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem?
2. Na sua opinião, qual seria o papel dos pais como agentes motivadores no processo de ensino e aprendizagem?
3. Qual a sua percepção referente ao tipo de motivação (extrínseca ou intrínseca) que os pais mais utilizam?
4. A relação que os alunos possuem com os seus pais pode afetar o seu rendimento?
5. Como você percebe a relação dos alunos com a disciplina? São motivados? Ou só prestam atenção quando chamados atenção ou quando participam de algum tipo de jogo?
6. Você percebe se há diferença entre a motivação dos meninos das meninas?
7. Você utiliza algum tipo de metodologia/recurso com o intuito de motivar seus alunos?
8. Para a sua disciplina, como você percebe o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado? Ou só estudam para passar?
9. Qual o papel do professor como um agente motivador? E a escola em si, a gestão, pode ser um agente motivador? De que forma?
10. O nível socioeconômico dos alunos pode interferir em seu rendimento? De que maneira?
11. Ao longo do ano, os alunos modificam o grau ou tipo de motivação?

ANEXOS

ANEXO 1 - ALABAMA PARENTING QUESTIONNAIRE



Alabama Parenting Questionnaire (APQ) - Versão Filhos

Identificação do aluno: _____ Idade: _____

Instruções: Apresentamos abaixo algumas afirmações sobre a sua família. Por favor, classifique de que forma estas situações ocorrem normalmente em sua casa. As respostas podem ser: 1) **Nunca**, 2) **Quase Nunca**, 3) **Às vezes**, 4) **Muitas Vezes**, 5) **Sempre**.

Sempre. POR FAVOR, RESPONDA A TODAS AS AFIRMAÇÕES.

		Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Tem conversas amigáveis com sua mãe?					
	1.1 E com seu pai?					
2	Seus pais dizem que você está fazendo um bom trabalho.					
3	Seus pais ameaçam que vão te castigar mas não chegam a fazer isso.					
4	Sua mãe te oferece ajuda em atividades especiais nas quais você está envolvido (como esporte, garotos/garotas, grupos de igreja)					
	4.1 E seu pai?					
5	Seus pais te recompensam ou te dão algo em troca quando você se comporta bem ou lhes obedece.					
6	Você deixa algum recado ou avisa seus pais onde você está ou para onde você está indo.					
7	Você brinca ou faz outras coisas divertidas com sua mãe?					
	7.1 E com seu pai?					
8	Você tenta convencer seus pais a não te castigarem depois de você ter feito algo errado.					
9	Sua mãe te pergunta como foi o seu dia na escola.					
	9.1 E seu pai?					
10	Você fica fora de casa à noite até mais tarde o que era esperado.					
11	Sua mãe te ajuda a fazer os deveres/tarefas de casa.					
	11.1 E seu pai?					
12	Seus pais desistem de tentar fazer com que você os obedeça porque é muito difícil, você dá muito trabalho.					
13	Seus pais te elogiam quando você faz alguma coisa bem.					
14	Sua mãe te pergunta sobre o que você planeja fazer no dia seguinte.					
	14.1 E seu pai?					
15	Sua mãe te leva para atividades especiais.					
	15.1 E seu pai?					
16	Seus pais te elogiam por você se comportar bem					

		Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
17	Seus pais não conhecem os amigos com quem você está.					
18	Seus pais te abraçam ou te beijam quando você faz alguma coisa bem.					
19	Você não tem hora definida para voltar para casa.					
20	Sua mãe conversar com você sobre os seus amigos.					
	20.1 E seu pai?					
21	Você sai à noite sem a companhia de um adulto.					
22	Seus pais tiram você do castigo mais cedo do que o combinado (te deixa fazer coisas mais cedo do que tinha dito inicialmente).					
23	Você ajuda a planejar atividades familiares.					
24	Seus pais ficam tão ocupados que se esquecem de onde você está e o que está fazendo.					
25	Seus pais não te castigam quando faz alguma coisa mal feita ou errada.					
26	Sua mãe vai à reuniões de pais da escola.					
	26.1 E seu pai?					
27	Seus pais dizem que eles gostam quando você os ajuda nas coisas de casa.					
28	Você fica na rua até mais tarde do que o combinado com seus pais e eles não ficam sabendo disso.					
29	Seus pais saem (de casa) e não diz a você para onde estão indo.					
30	Você chega da escola em casa mais de uma hora atrasado do que era esperado por seus pais.					
31	Os castigos que seus pais te dão dependem do humor deles.					
32	Você fica em casa sem supervisão de um adulto.					
33	Seus pais te batem quando você faz algo de errado					
34	Seus pais te ignoram quando você está se comportando mal.					
35	Seus pais te dão uma bofetada quando você faz algo errado.					
36	Seus pais retiram privilégios ou dinheiro de você para poder te castigar.					
37	Seus pais mandam você para o quarto para te castigar.					
38	Seus pais te batem com um cinto, chicote ou outro objeto quando você faz algo de errado.					
39	Seus pais falam alto ou gritam com você quando faz algo de errado.					
40	Seus pais explicam calmamente para você porque é que aquele comportamento é errado quando você se comporta mal.					
41	Seus pais usam um tempo determinado ou mandam você ficar no canto sentado ou ficar de pé virado para a parede para te colocar de castigo.					
42	Seus pais te dão tarefas domésticas extras para te castigar.					

ANEXO 2 - ESCALA PARA AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ESCOLAR INFANTO-JUVENIL



Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-J) (MARTINELLI; SISTO, 2011)

Identificação do aluno: _____ Idade: _____

Você vai ler algumas frases sobre como você pode se comportar na sua vida escolar. Você deve marcar com um X o quanto você faz as coisas descritas nas frases. Todas as frases dizem respeito à sua vida escolar e não há respostas certas ou erradas, por isso, responda com sinceridade.

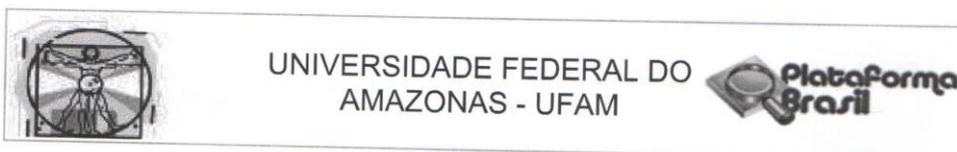
Abaixo você encontrará duas questões como exemplo. Responda e veja se você entendeu bem o que fazer.

	Sempre	Às vezes	Nunca
(MI) Aprender coisas novas na escola é interessante para mim.			
(MI) Eu só me esforço na escola quando eu recebo boas notas.			

Agora, responda ao questionário:

	Sempre	Às vezes	Nunca
1.(MI) Quando eu estou melhorando no meu trabalho escolar, eu me esforço ainda mais.			
2.(MI) Eu sou inteligente o suficiente para passar de ano.			
3.(ME) Eu vou a escola porque meus pais me obrigam.			
4.(ME) Eu só faço as tarefas para que o professor não fique bravo comigo.			
5.(MI) Sinto vontade de estudar porque gosto de aprender.			
6.(ME) Eu me esforço mais durante a aula só para ganhar um prêmio.			
7.(ME) Eu me esforço porque eu quero que a professora preste atenção em mim.			
8.(MI) Eu leio para aprender coisas novas.			
9.(ME) Eu só estudo para ser o melhor da classe.			
10.(MI) Eu me saio bem nas provas que eu faço na escola porque eu gosto de estudar.			
11.(MI) Quanto mais difícil o trabalho escolar, mais eu me esforço para fazê-lo.			
12.(ME) Eu só estudo para poder passar de ano.			
13.(ME) Eu só gosto de ser um bom aluno para ser admirado pelos meus amigos.			
14.(ME) Eu me esforço bastante na escola para ganhar presente dos meus pais.			
15.(ME) Na escola eu trabalho melhor quando sou elogiado.			
16.(MI) Eu me esforço na escola porque gosto de estudar.			
17.(ME) Ganhar presentes me faria estudar mais.			
18.(MI) Eu quero fazer o melhor possível no meu trabalho escolar.			
19.(MI) Eu estudo em casa o que o professor ensinou para saber mais.			
20.(MI) Eu me sinto feliz quando vejo que estou melhorando na escola.			

ANEXO 3 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERFERÊNCIAS DAS PRÁTICAS PARENTAIS NA MOTIVAÇÃO, NA AUTO EFICÁCIA E NO RENDIMENTO ESCOLAR.

Pesquisador: Greicy Oliveira Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84445618.5.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.598.961

Apresentação do Projeto:

Resumo: O rendimento escolar, especificamente o desempenho escolar insatisfatório, o conhecido fracasso escolar, é uma temática recorrente na literatura científica, problema para o qual até o momento não foi encontrada uma solução. De acordo com Martinelli e Genari (2009), são muitos os fatores que podem estar relacionados com o fracasso escolar, "dentre eles, os fatores orgânicos, emocionais e sociais, bem como os de ordem pedagógica" (p.15). As autoras destacam ainda que a motivação parece estar associada ao desempenho acadêmico, de forma que os alunos motivados apresentam melhores resultados acadêmicos quando comparados com os alunos menos motivados. Percebemos assim o quanto o aluno motivado e auto eficaz nas tarefas que desempenha pode apresentar um melhor desempenho escolar. Tanto a família como o professor são agentes que podem desencadear e promover tanto o senso de auto eficácia quanto aspectos motivacionais sejam eles extrínsecos ou intrínsecos. Diante disto, este estudo pauta-se em analisar quais as possíveis relações entre estas variáveis. Para alcance dos nossos objetivos optamos por uma abordagem metodológica de caráter transversal, exploratório e descritiva, na qual será realizada através de uma pesquisa mista. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas, sendo a primeira responsável pela coleta de dados quantitativos, com o uso dos seguintes instrumentos: 1) questionário sócio demográfico; 2) Alabana Parenting Questionary (FRICK, 1991), tanto a versão para pais quanto para os filhos; e 3) escala de avaliação da motivação escolar infanto-juvenil - EAME-IJ (MARTINELLI; SISTO, 2011); (4) O Roteiro de Avaliação do Senso de Auto-

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.598.961

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1076170.pdf	24/03/2018 12:42:44		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2545671.pdf	24/03/2018 12:41:35	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_2V.pdf	24/03/2018 12:37:49	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_2Versao.pdf	24/03/2018 12:37:19	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Autorizacao_PAIS_2v.pdf	24/03/2018 12:36:17	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
Outros	Instrumentos_CEP_complementado.pdf	24/03/2018 12:34:37	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
Outros	Termo_Anuencia_Escola.pdf	24/03/2018 12:33:33	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_MENOR_2V.pdf	24/03/2018 12:30:41	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_2V.pdf	24/03/2018 12:29:13	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
Orçamento	Orcamento_Complementado.pdf	24/03/2018 12:26:17	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_pdf.pdf	09/02/2018 20:00:39	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/02/2018 19:35:10	Greicy Oliveira Nascimento	Aceito

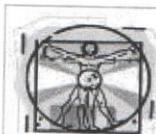
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 495
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS E-mail: cep.ufam@gmail.com
 Telefone: (92)3305-1181



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.598.961

sequencial, em que o pesquisador explora os dados coletados em uma abordagem, como por exemplo um levantamento sobre a temática em questão, para então ampliar o leque de informações como por exemplo com uma entrevista para complementar e fortificar os dados relevantes. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas, sendo a primeira responsável pela coleta de dados quantitativos, com o uso dos seguintes instrumentos: 1) questionário sócio demográfico; 2) Alabana Parenting Questionary (FRICK, 1991), tanto a versão para pais quanto para os filhos; e 3) escala de avaliação da motivação escolar infanto-juvenil - EAME -IJ (MARTINELLI; SISTO, 2011); (4) O Roteiro de Avaliação do Senso de Auto-Eficácia . Para a segunda etapa da pesquisa que refere-se a uma abordagem qualitativa, utilizar-se-á a entrevista semiestruturada. A pesquisa será realizada em duas escolas estaduais da rede pública de Humaitá-AM que atenda o 9º ano do ensino fundamental. O público alvo desta pesquisa consiste em aluno que estejam devidamente matriculados e frequentando o 9º ano do ensino fundamental, assim como seus pais, e posteriormente os professores que ministram aulas nestas respectivas turmas. O objetivo nessa fase é verificar se o professor percebe as possíveis diferenças encontradas entre os alunos, em sua prática diária, relacionando ainda em que medida os pais podem influenciar esses comportamentos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Instrumentos de pesquisa: adequados
2. Orçamento: adequado
3. Termo de anuência: adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu parcialmente as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com