



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO COMO UM ASPECTO
DA MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE NA ESCOLA

ADRIANA CRISTINA DIAS LOCATELLI

Londrina
2004

Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Continuum de autodeterminação, tipos de motivação com os seus loci de causalidade e processos correspondentes. Fonte: Ryan e Deci (2000b).</i>	61
<i>Figura 2 - Distribuição dos participantes de acordo com o gênero.</i>	94
<i>Figura 3 – Número de participantes em cada escola e período.</i>	95
<i>Figura 4 – Distribuição dos participantes de acordo com a idade.</i>	96
<i>Figura 5– Autovalores e componentes principais</i>	101
<i>Figura 6 - Número de participantes em cada grupo</i>	114
<i>Figura 7 – Número de participantes em cada grupo, para cada questão relativa à prospectiva do vestibular</i>	117
<i>Figura 8 - Médias obtidas pelos dois grupos na subescala de avaliação da percepção de instrumentalidade, sendo F3n o grupo dos não definidos e F3 o grupo dos definidos.</i>	121

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com valor próprio maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens do Questionário de Escolha Vocacional.</i>	100
<i>Tabela 2 - Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem o Questionário de Escolha Vocacional, com a rotação varimax.</i>	101
<i>Tabela 3 - Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores.</i>	103
<i>Tabela 4 - Análise da consistência interna das questões que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação à subescala de avaliação de motivação.</i>	105
<i>Tabela 5 - Análise da consistência interna das questões que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação à subescala de avaliação das estratégias pessoais de estudo.</i>	106
<i>Tabela 6 - Análise da consistência interna das questões que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação à subescala de avaliação de percepção de instrumentalidade.</i>	107
<i>Tabela 7 – Correlações de Pearson entre as diferentes variáveis.</i>	118
<i>Tabela 8 – Comparação entre os grupos dos definidos e dos não definidos vocacionalmente, nas três variáveis dependentes.</i>	120
<i>Tabela 9 - Análise de Regressão da variável dependente motivação para cada componente da definição vocacional.</i>	123
<i>Tabela 10– Análise de Regressão da variável dependente estratégias pessoais de estudo para cada componente da definição vocacional.</i>	124
<i>Tabela 11 – Análise de Regressão da variável dependente percepção de instrumentalidade para cada componente da definição vocacional.</i>	124

SUMÁRIO

ADOLESCÊNCIA: UMA INTRODUÇÃO	VI
CAPÍTULO I	7
A Adolescência e a Formação da Identidade	7
1.1 Origens da crise de identidade	10
1.2 Os percursos possíveis na formação da identidade	14
1.3 Fatores sócio-contextuais na formação da identidade	18
CAPÍTULO II	22
Adolescência e Escolaridade	22
2.1 Motivação na adolescência	27
2.2 Enfoques contemporâneos sobre motivação na escola	37
CAPÍTULO III	39
Motivação Intrínseca e Extrínseca	39
3.1 Teoria da Autodeterminação	42
3.2 A Teoria da Autodeterminação e a Adolescência	47
3.3 A Teoria da Autodeterminação e a Motivação Extrínseca	60
3.4 As Recompensas Externas e a Motivação Intrínseca	64
CAPÍTULO IV	71
A Perspectiva de Tempo Futuro e seus Efeitos na Motivação do Adolescente	71
4.1 Valorização	75
4.2 A Percepção de Instrumentalidade e a Perspectiva de Tempo Futuro	76
4.3 Metas Futuras e Motivação Intrínseca	81
4.4 Metas Futuras e Regulação Integrada	87

Objetivos da Presente Pesquisa	91
CAPÍTULO V	92
Metodologia	92
5.1 Descrição da Amostra	93
5.1.1 Descrição dos Participantes de Acordo com o Gênero, Escola e Idade	94
5.2 Instrumento	96
5.3 Procedimentos	107
CAPÍTULO VI	110
Resultados	110
1. Estatística Descritiva	111
2. Estatística Inferencial	119
CAPÍTULO VII	126
Discussão	126
7.1 Adolescentes e a Definição Vocacional	127
7.2 Prospectiva do Vestibular	130
7.3 Autonomia quanto à Definição Vocacional Futura	132
7.4 A Relação entre Motivação, Estratégias Pessoais de Estudo e Percepção de Instrumentalidade e a Definição Vocacional.	135
Limitações e Sugestões para Novas Pesquisas	140
Implicações Educacionais	142
Referências Bibliográficas	145
APÊNDICE	154
Questionário – Motivação e Metas Futuras	155

Adolescência: Uma Introdução



A adolescência tem suscitado ao longo da história investigações, discussões, queixas, questionamentos e muitas reflexões tanto de pais como de educadores e pesquisadores. Este período definido como adolescência inclui a faixa etária entre 12 e 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Nogueira, 1998). Ela começa com a puberdade e termina numa idade em que se presume a aceitação de responsabilidades do mundo adulto.

Na adolescência, uma das questões mais cruciais com que o jovem se defronta é a definição de um sentido de identidade, uma perspectiva sobre sua própria experiência de vida, pela qual busca integração das vivências anteriores, desenvolvimento da individualidade e consciência cada vez maior da necessidade de um projeto de vida (Newcombe, 1999).

Esta fase representa um grande desafio a este jovem, principalmente pelas mudanças que institui tanto físicas, sexuais, psicológicas e cognitivas, quanto de demandas sociais. Este desafio está associado também às necessidades de independência, mudanças nos relacionamentos com outros adolescentes e com os adultos, ajustamento sexual e escolhas do ponto de vista vocacional e profissional, além do empenho na conquista de uma identidade própria. É um período de vida desafiador e às vezes difícil, mas por isso mesmo rico em descobertas e mudanças.

Para Palácios (1995), citado por Coll et al, (1995), a “adolescência é um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez” (p.265). Este mesmo autor afirma ser uma etapa de transição, em que não se é mais criança, mas ainda não se tem o *status* de adulto.

Conforme assinala Erikson (1976), o indivíduo evolui à medida que passa por etapas de crises características, cujas soluções eficazes provocam movimentos ascendentes na escala de maturidade.

O conflito que algumas vezes pode se instalar ocorre porque o adolescente busca a construção de uma nova identidade, mas não pode fazê-lo sem a aquiescência social como um sujeito adulto. Observa-se que as ansiedades, conflitos e desafios próprios desta fase não o são somente para os adolescentes, mas atingem também o contexto familiar e escolar.

Podemos entender a família como a primeira expressão da sociedade na vida do adolescente, e, em grande parte, determinante da conduta do mesmo. A literatura sobre Psicologia do Desenvolvimento mostra que os aspectos relacionados ao bem estar psicológico do adolescente sofrem invariavelmente influências das diversas situações que o adolescente vivencia na sua família. Aponta também que uma família facilitadora do crescimento emocional e promotora de saúde não é aquela com ausência de conflitos, mas aquela que possibilita a busca de soluções para os conflitos (Newcombe, 1999).

Na inquietude de conhecer a vida, o mundo parece multiplicado em sua dimensão ao adolescente. A busca do equilíbrio entre o real e o imaginário é uma das tarefas mais importantes desta fase, onde a escola desempenha um importante papel. Em relação aos aspectos educacionais da adolescência, entendemos que no interjogo das relações interpessoais, a escola e os estudos passam a ter papel fundamental na constituição da identidade deste adolescente.

As experiências construídas pelo adolescente na escola, bem como em todos os círculos sociais aos quais pertence, contribuirão diretamente na sua

formação enquanto adulto, possibilitando a tomada de decisões quanto a relacionamentos, trabalho, escolhas pessoais e vocacionais.

Estudos enfocando a socialização do adolescente têm demonstrado que este período caracteriza-se pela busca da independência e do auto-controle. O direito a uma identidade pessoal, livre e autônoma são aspectos essenciais na independência do indivíduo. Os problemas psicossociais do adolescente podem surgir, de acordo com Witter (1988), pela impossibilidade do cumprimento das tarefas de desenvolvimento esperadas por esta etapa. O que se evidencia, segundo esta autora, é que o meio vivido por este sujeito, que inclui a família, escola e grupos sociais, tem relação direta com o desenvolvimento de comportamentos que levariam ao sucesso ou fracasso na realização das tarefas esperadas, tanto a nível social como escolar. E a incapacidade em responder adequadamente às exigências do período da adolescência pode criar tensões que dificultarão o processo de ajustamento deste adolescente.

A escola é o espaço genuíno para que experiências de afeto, medo, dor, prazer e tantas outras emoções atuem favorecendo um aprendizado fundamental na vida deste jovem.

O que temos visto é que a adolescência tem sido retratada como uma época de irresponsabilidades, ausência de comprometimento, imediatismo, além de inseqüências e desinteresse pelos estudos. A escola e o professor, muitas vezes, não estão preparados para atender às exigências impostas por esta fase do desenvolvimento. E isto pode refletir na motivação ou desmotivação tanto do aluno quanto do professor em relação ao trabalho acadêmico.

Salles (1995) em um estudo sobre a representação social do adolescente e da adolescência comenta que, em uma entrevista realizada com professores, diretores e inspetores dos alunos, as respostas mais freqüentes estavam centradas na concepção de que os adolescentes vêm à escola para encontros sociais com amigos e namorados, para sair e passear e não para estudar. É por esta razão, segundo estes depoimentos, que são tão indisciplinados e desinteressados pela escola.

Para Zagury (1996) formar e informar, atender aos objetivos dos conteúdos de ensino, ter bom relacionamento com os alunos, pode ser tarefa difícil para o professor, principalmente quando aumenta a responsabilidade da escola na relação com o adolescente diante da displicência ou falta de envolvimento da família neste processo de desenvolvimento. Esta autora descreve em sua pesquisa alguns casos em que os alunos dizem não gostar de ir à escola e que consideram a escola uma coisa chata.

Em resumo, o envolvimento com os estudos, o prazer ou desprazer em estudar, a identificação com pares, a influência da família e da cultura nas escolhas vocacionais, a formação da sua identidade, a busca de autonomia dos pais, são questões que estão permeando a vida e a mente deste adolescente de forma contínua e intensa.

Diante deste quadro, interessei-me em verificar se há motivação para os estudos no adolescente enquanto todas estas mudanças estão ocorrendo. E, principalmente, se este adolescente percebe-se como definido em relação a sua escolha em termos vocacionais enquanto está cursando o ensino médio. A partir de minha experiência como psicóloga, muitas vezes me deparei com jovens

adolescentes que estavam indecisos quanto ao vestibular, qual curso superior escolher, e se poderiam esperar algo quanto ao próprio futuro profissional. Observando a relação da escola com a definição de um futuro para o adolescente, questionei-me se este era capaz de perceber os estudos como importante para realizar seus projetos futuros.

A presente pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: há uma relação entre a escolha vocacional e a motivação do adolescente na escola? Este adolescente percebe a escolarização como válida para seus projetos futuros ou não? E, será que a definição vocacional garante um maior empenho para estudar hoje?

Uma outra proposta deste estudo é contribuir para a formação docente, entendendo que o professor das licenciaturas, assim como o do ensino médio, tem em seu ambiente de sala de aula o adolescente, e é fundamental que conheça sobre a motivação deste aluno para estudar, bem como suas características em termos de identidade e definição profissional.

Para tanto, inicialmente a adolescência será descrita em termos de formação da identidade pessoal e profissional. Em seguida, outro capítulo tratará da adolescência e a escolaridade, dando ênfase aos aspectos motivacionais nesta fase e destacando os enfoques mais utilizados nas pesquisas sobre este tema.

O terceiro capítulo destacará a motivação intrínseca e a motivação extrínseca no contexto de sala de aula, tendo sido esta abordagem definida para embasar teoricamente este estudo.

No quarto capítulo a ênfase é dada aos aspectos da escolha futura do adolescente e seus efeitos na motivação acadêmica, destacando a valorização e a utilidade dos estudos e a relação com a motivação intrínseca e extrínseca.

CAPÍTULO I

A Adolescência e a Formação da Identidade



Uma das tarefas mais importantes a ser cumprida pelo adolescente é a formação da sua identidade pessoal, incluindo aí os aspectos de sua sexualidade e de orientação para o futuro.

Erikson (1971; 1976), um grande teórico do desenvolvimento sob o enfoque psicanalítico, caracteriza a adolescência como um período de autodefinição e de formação de uma identidade, tendo este tópico como um dos mais importantes nos estudos sobre o desenvolvimento da personalidade. Entre as oito idades do indivíduo que este autor descreve, a 5ª fase, da puberdade e adolescência, caracteriza-se por um conflito inicial entre identidade e confusão de papéis. Uma falha em resolver este conflito poderá resultar em papéis difusos de identidade.

Marcia (1966), que continuou a desenvolver as idéias de Erikson, identificou três áreas nas quais a crise da identidade se apresenta, e que são: definição de carreira, religião e política. Estas três áreas foram identificadas através de entrevistas realizadas em sua tese de doutorado. Na descrição das áreas, Marcia agrupou as duas últimas áreas (religião e política) em outra área chamada ideologia. Porém é importante ressaltar que esta divisão em áreas deve ser considerada relativa à cultura daquela época em que o trabalho de doutorado foi realizado. A definição de ideologia hoje, em nossa cultura, pode não ser a mesma percebida por este autor.

Hidi e Ainley (2002) relatam que, segundo outros autores, decisões quanto a “sexo antes do casamento, planos de vida e papéis sexuais” também fazem parte da crise de identidade.

Não se deve pensar que a chamada crise de identidade representa para todos o mesmo nível de perturbação. De acordo com Powell (1986), os indivíduos

situam-se num continuum de crise, que varia desde uma transição suave e sem nenhuma perturbação, passando por fases intermediárias de conflito, até um modo de revelar-se que é altamente conflitivo, perturbador, tempestuoso, sendo caracterizada por uma crise aguda e prolongada. Esse mesmo autor observa que os psicólogos clínicos tendem a generalizar a última forma como a mais comum, ou seja, que todos os adolescentes vivem uma crise intensa de definição de identidade.

A crise, em qualquer dos níveis, revela-se através de um questionamento que os adolescentes se fazem: “Quem sou eu? “Qual meu destino?”, e esta preocupação é inconsciente, mas em alguns momentos vem à consciência na forma deste questionamento. Em alguns jovens chega até a manifestar-se em forma de sentimentos depressivos ou de perplexidade diante dos amigos que conseguem se decidir por uma carreira ou emprego. Neste contexto encontramos jovens com as chamadas “crises de identidade”, que tem como tarefa o definir-se como uma pessoa com identidade própria. Mas, numa cultura em que os valores são tão variados e contraditórios, ter consciência plena do “quem sou eu, qual o papel que devo desempenhar, onde quero chegar e como” torna-se fundamental e, ao mesmo tempo, difícil.

1.1 Origens da crise de identidade

O desenvolvimento do senso de identidade não tem seu início e nem seu término na adolescência, pois é formada ao longo da vida deste indivíduo. Entretanto, todos os autores, como por exemplo Erikson (1971; 1976), Mussen, Conger, Kagan e Huston (2001) e Newcombe (1999) salientam que o questionamento sobre a própria identidade na adolescência tem origem em três grandes categorias de fatores: as mudanças biológicas (representadas por um corpo novo, a genitalidade), as exigências e expectativas sociais e o desenvolvimento cognitivo. Os dois fatores mais críticos são as exigências e expectativas sociais e o desenvolvimento cognitivo.

Em relação às exigências e expectativas impostas socialmente ao adolescente, é esperado pela sociedade que este adolescente apresente comportamentos mais maduros em relação aos outros. Mas as incongruências do próprio adulto, que ora o trata como adulto, ora o trata como criança, ajuda a aumentar a confusão de papéis assumidos por este jovem. Outra tarefa social é a própria definição vocacional, que seria pensar no seu futuro e se preparar com os estudos. A cobrança familiar e social muito grande com relação a isso muitas vezes causa um conflito de desejos neste indivíduo, que já não sabe mais se estuda porque quer ou porque é exigido. Há também outra exigência, que é a necessidade de uma definição sexual, para a qual se espera um interesse pelo sexo oposto e a busca de envolvimento adequado socialmente.

Neste amadurecimento associado à formação da identidade, a família e os colegas tanto podem ajudar como podem atrapalhar. Os relacionamentos ajudam

o adolescente a estabelecer uma percepção de si mesmo, que pode ser de autoconfiança ou de insegurança, dependendo da forma como se dão estas influências e da leitura que este faz das informações que recebe a respeito dele (Mussen et al., 2001).

No que se refere à escolha vocacional e a influência que esta pode sofrer das exigências sociais, muitas vezes o adolescente escolhe uma carreira já esperando a aprovação do meio e isto pode ser a causa de posteriores conflitos.

A terceira categoria de fatores que respondem pela crise de identidade tem relação com o desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento cognitivo e as características de pensamento do adolescente foram descobertas e descritas por Piaget (Piaget e Inhelder, 1968). Segundo esse autor, os adolescentes passam a pensar de forma qualitativamente diferente de uma criança. Eles são capazes de pensar e raciocinar como adultos, facilitando assim o enfrentamento das exigências educacionais e vocacionais cada vez mais complexas. Piaget chamou esta forma de raciocinar de pensamento operatório formal. Algumas capacidades são características deste período, como a capacidade de raciocinar sobre problemas hipotéticos, refletindo sobre como são as coisas e como elas poderiam ser; outra capacidade é a de pensar de forma abstrata e de utilizar regras abstratas para solucionar problemas; a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Este adolescente já pode usar uma ampla variedade de operações cognitivas e estratégias para resolver problemas, sendo mais versátil e flexível em seu pensamento e raciocínio. Como consequência desta nova forma de pensar, sua perspectiva de futuro é maior do que a das crianças pequenas, e apresenta também uma consciência da necessidade de

sondar a realidade a partir de muitos pontos de vista, explorando alternativas na busca de soluções aos problemas com os quais se defronta.

Elkind (1972) elaborou um conjunto de conseqüências derivadas do desenvolvimento cognitivo do adolescente segundo Piaget. Em síntese, estas são as conseqüências. Primeiro, o adolescente é capaz de lidar com a lógica combinatória, ou seja, problemas que apresentam muitos fatores operando ao mesmo tempo. Isso significa que, em situações sociais, este adolescente pode identificar uma série de alternativas para solucionar um determinado problema, e sua dificuldade é tomar uma decisão. Não aceita mais de forma passiva a escolha dos pais e as confronta com as opções de soluções apresentadas por seus colegas.

Segundo, o adolescente é capaz de encarar seu próprio pensamento como um objeto, o que significa que pode agora usar da introspecção. É capaz de pensar sobre os próprios pensamentos, de olhar para dentro de si, de avaliar a si mesmo, tomando consciência de si, isto é, de refletir sobre os seus próprios traços mentais e de personalidade. Seu pensamento é mais flexível e as palavras podem ter duplo sentido, o que permite, por exemplo, o entendimento de metáforas. Mas isto também provoca uma preocupação com a reação dos outros em relação a si próprio, ao perceber uma discrepância entre o que é e o quer ser, entre o seu eu real e o seu ideal. Por vezes, já não compartilha mais seus pensamentos e, para facilitar sua inclusão no mundo social, cria disfarces sociais para obter uma imagem pública mais favorável.

A terceira característica do pensamento do adolescente é a capacidade de construir ideais, e de raciocinar em situações contrárias à realidade. Essa

capacidade de lidar com o possível tanto quanto com o real libera o pensamento do adolescente para enfrentar situações-problema cada vez mais complexas, que não são possíveis à forma de pensar das crianças. Essa capacidade de lidar com o possível o faz perceber que o futuro é tão real quanto o presente, e pode ser pensado. Portanto, este jovem está habilitado a pensar em uma família ideal, uma religião ideal e numa sociedade ideal. Por esse motivo ele é facilmente levado a criticar a realidade em que vive: seus pais, as organizações religiosas, o sistema político e social, e a ter uma autopercepção algo negativa de si próprio, por não corresponder ao seu ideal.

Ainda segundo Elkind (1972), todos esses modos de pensar representam formas de egocentrismo do adolescente. Essa característica será superada mediante a integração de dados da experiência real ao longo dos anos, com o que saberá avaliar as dificuldades e limitações do ser humano para atingir o ideal.

Considerando que a presente pesquisa tem como foco a escolha vocacional e suas possíveis influências sobre a motivação do adolescente na escola, convém aqui ter presente que a dificuldade da definição ocupacional deriva, ao mesmo tempo, de alguns fatores.

Primeiro, configura-se a multiplicidade de opções percebidas, em cima das quais o adolescente aplica a lógica combinatória. Isto pode torna-lo confuso e exigir mais tempo para a decisão. Em segundo lugar, é possível que a idealização de carreiras socialmente destacadas pode obscurecer a avaliação das próprias potencialidades. Não é raro o caso de adolescentes ou jovens repetirem o vestibular inúmeras vezes até se dar conta de sua verdadeira vocação, de modo realista.

Em suma, a tarefa de resolver a crise de identidade em relação à escolha vocacional aparece como particularmente difícil, consideradas as condições sociais e as características do pensamento do adolescente.

1.2 Os percursos possíveis na formação da identidade

O ponto de chegada na definição da identidade do ego é a conquista da identidade em todos os seus aspectos. Segundo Erikson (1971), para que o adolescente experimente a completude, precisa sentir uma continuidade progressiva entre aquilo que ele se tornou durante os longos anos de infância e aquilo que ele promete se tornar em seu futuro. Na realidade, para este autor, a verdadeira identidade consiste na consistência entre como o adolescente acredita ser e como ele percebe que os outros o vêem, sendo então a identidade um processo tanto pessoal quanto social.

Erikson (1971; 1976) descreveu que o processo ideal de formação de identidade se concretiza quando o adolescente avança em seu desenvolvimento através de um período inicial de questionamento e exploração, que ele chamou de período de *moratória*, até uma fase de conquista de sua identidade. Neste período de *moratória* os adolescentes fazem uma escolha provisória, ou seja, escolhem algo, mas o mesmo não é definitivo e tem um caráter experimental. Isto permite uma exploração vocacional positiva, dando a este jovem uma definição de identidade provisória sem as pressões de uma escolha imposta pelos pais ou

outros adultos, enquanto ele ainda não tem claro dentro de si o que deseja e o que pode realizar.

Quando é possível ao adolescente essa exploração, se chega com mais segurança à conquista da identidade. Erikson (1971; 1976) afirma que os indivíduos que conquistaram um forte senso de identidade tendem a ser mais autônomos, criativos e complexos em seu raciocínio em comparação com outros adolescentes. Revelam uma maior capacidade para a intimidade, definindo sua identidade sexual com mais segurança, e até desenvolvendo um autoconceito mais positivo e um raciocínio moral amadurecido. Observa-se nestes adolescentes um relacionamento melhor com seus pais, o que resultará numa independência com relação às suas famílias.

Pesquisas mostram que estes jovens que conquistaram um senso claro de identidade tiveram a chance de avaliar uma variedade de opções ocupacionais e ideológicas, podendo se comprometer com uma definição a que tiveram chegado. Quando sua opção o exigir, buscam cursos universitários até relativamente difíceis e manifestam menos sentimentos negativos, como ansiedade, hostilidade ou depressão, em comparação com adolescentes com uma identidade não tão firme (Mussen et al, 2001; Newcombe, 1999).

Para Erikson (1971; 1976), na formação da identidade, além do percurso ideal há outras duas formas pelas quais a busca da identidade pode dar errado: uma identidade fechada prematuramente (pré-fechamento de identidade) ou um fechamento adiado indefinidamente (difusão de identidade).

O pré-fechamento da identidade é uma interrupção no processo de formação da identidade. Estes adolescentes não passam pela fase de

questionamento e exploração, mas se definem por forças externas, e suas escolhas são imposições feitas por seus pais ou outros adultos. Não questionam e também não sabem definir os próprios valores, ocorrendo um impedimento no desenvolvimento de suas capacidades de pensar e escolher. De acordo com Erikson (1971;1976), os adolescentes em pré-fechamento são orientados para a obtenção de aprovação e baseiam seu senso de auto-estima em grande parte no reconhecimento dos outros, sendo mais conformados e menos autônomos do que os outros jovens. Ainda em relação a isto, são menos reflexivos e mais superficiais em seus raciocínios, não procurando relações de proximidade com as pessoas e seus pares. Essa fixação precoce de identidade os impede de reagir de forma apropriada quando confrontados com tarefas cognitivas estressantes, já que não aprenderam a pensar por si na busca de soluções de novos problemas (Mussen et al., 2001; Newcombe, 1999).

Há um lado positivo do pré-fechamento, que é uma menor ansiedade nestes adolescentes e um alto grau de respeito pelas autoridades. Tendem a ter relações mais próximas com seus pais, e se conformam em relação aos valores familiares (Erikson, 1971; 1976; Marcia, 1966; Newcombe, 1999).

Em oposição aos adolescentes em pré-fechamento, alguns nunca desenvolvem um senso forte e claro de identidade, permanecendo num período de difusão de identidade. Estes adolescentes não conseguem “se encontrar” mantendo-se desligados do mundo e conseqüentemente desapegados. Isto pode até provocar uma crise de identidade patológica e prolongada, não adquirindo noção de compromisso ou lealdade. Muitas vezes estes jovens têm uma auto-imagem muito baixa e um raciocínio moral imaturo. São impulsivos, com grande

desorganização de pensamento e dificuldade de assumir responsabilidades por sua própria vida. Em função desta desorganização, são voltados para si próprios e suas relações são superficiais e esporádicas. Por mais que questionem e sejam insatisfeitos com o estilo de vida de seus pais, são incapazes de criar seu estilo próprio (Mussen et al, 2001; Newcombe, 1999).

Um estudo desenvolvido por Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003) procurou conhecer a construção da identidade em 25 adolescentes estudantes (com idade entre 15 e 17 anos), baseado na teoria psicossocial de Erikson. Como resultados verificou que a maioria destes jovens encontra-se nos estágios iniciais da formação da identidade e, portanto, não preparados para uma definição vocacional madura.

Segundo Steinberg e Morris (2001), as pesquisas mais recentes têm confirmado ainda hoje a teoria de Erikson sobre os possíveis percursos da formação do senso de identidade, mas há um aspecto novo quanto à época da vida. Os estudos citados por esses autores apontam que a conquista da identidade não é de se esperar que ocorra durante o período da adolescência, ou até aos 18 anos, mas tem-se estendido para mais tarde. Desta forma, as pesquisas sobre o desenvolvimento da identidade do adolescente têm ampliado as idéias propostas por Erikson, restringindo-se ao desenvolvimento das idéias sobre si próprio, e de auto-concepções. Mas, para Hidi e Ainley (2002), apesar deste processo de definição de identidade ter-se estendido para além dos anos da adolescência, essas decisões e compromissos ainda são as tarefas importantes a serem enfrentadas já nessa fase de desenvolvimento.

1.3 Fatores sócio-contextuais na formação da identidade

A tarefa de construir a própria identidade, à partir da adolescência, não se limita a um esforço puramente subjetivo, mas sofre influências do contexto.

Assim, de acordo com Nurmi (1993), entre outros, na busca de suas realizações pessoais, os planos que os adolescentes constroem sofrem influência dos vários ambientes dos quais fazem parte, como escola, amigos, relacionamentos entre pares, trabalho e outros contextos da sociedade. Yoder (2000), por sua vez, conclui que a formação da identidade do ego deve ser vista como uma junção dinâmica da personalidade com as realidades do mundo social.

Ainda para Yoder (2000), a consideração das limitações sócio-culturais oferece uma descrição mais realista e compreensiva das experiências de formação da identidade. Em sua pesquisa sobre as barreiras na formação da identidade do ego, propõe que se devam considerar os aspectos ambientais, sócio-econômicos e sócio-culturais que podem constituir barreiras que os indivíduos experimentam ao longo de seu processo de desenvolvimento e que podem comprometer esta formação da identidade. As barreiras refletem as limitações externas impostas sobre o processo de formação da identidade, e os indivíduos têm pouco ou nenhum controle sobre elas, mas podem ser afetados às vezes profundamente por elas. Podem ser citadas como exemplos de barreiras o status sócio-econômico, o isolamento geográfico, oportunidades educacionais, limitações físicas etc. Mas, enquanto muitos adolescentes são incapazes de selecionar o ambiente no qual eles funcionam, muitos podem construir alternativas

individuais e estruturas físicas e mentais que oferecem um contexto para produzir e controlar eventos futuros da vida.

Uma amostra evidente dessas limitações aparece em pesquisas recentes no Brasil sobre adolescência e educação, de acordo com Bzuneck e Boruchovitch (2003). Assim, Sarriera, Silva, Kabbas & Lopes (2001) em seu estudo com 36 adolescentes de ambos os sexos, de baixo nível sócio-econômico e educacional, descobriram que eles revelaram dúvidas e incertezas no que se referia a suas escolhas vocacionais por não se sentirem identificados com uma profissão que eles pudessem realmente almejar e alcançar em seu futuro. Esta indefinição acabou significando um atraso na definição da identidade vocacional.

Foi salientado pelos autores que, para jovens de baixo nível sócio-econômico são mais limitadas as oportunidades de trabalho, juntamente com uma escolaridade mais reduzida. Portanto, é particularmente mais difícil para jovens nesta condição a definição de sua identidade ocupacional.

Outras duas pesquisas brasileiras relacionaram a condição sócio-econômica, evidenciada no tipo de escola que freqüentam (particular ou pública), e a expectativa ou perspectiva quanto ao futuro profissional. A primeira, desenvolvida por Günther e Günther (1998), em 335 adolescentes com uma média de idade de 16 anos, verificou que os jovens que freqüentavam uma escola particular revelaram melhores chances de vida e maiores expectativas quanto ao futuro, em comparação com os adolescentes de escolas públicas. A segunda pesquisa, realizada por Oliveira, Pinto e Oliveira Júnior (2002), também procurou verificar a expectativa de adolescentes de diferentes contextos sociais quanto ao ingresso na universidade. Foram participantes dessa segunda pesquisa 48

adolescentes cursando o 3º.ano do ensino médio, de quatro escolas diferentes, sendo duas escolas públicas e duas particulares. Como resultado, os alunos de escolas particulares apresentaram melhores perspectivas de ingresso numa universidade do que os de escola pública, confirmando a hipótese dos autores que as diferenças sócio-econômicas influenciam negativamente a perspectiva de futuro dos jovens.

Outra influência na formação da identidade do adolescente vem de pais e pares. O adolescente precisa sentir que os pais continuam próximos a ele, mesmo em seu processo de independência e busca de autonomia. Para se independar não é necessário que este abandone seus laços familiares, pois o desenvolvimento de uma autonomia adequada implica separação, individualidade e auto-exploração, além de ligação familiar, encorajamento e apoio mútuo (Mussen et al., 2001).

As dificuldades ou facilidades surgidas no relacionamento entre pais e filhos na transição da infância para a adolescência podem ser determinadas pela comunicação entre seus membros. De acordo com Mussen et al. (2001), estudos sobre famílias apontam que as que apresentam maior coesão familiar possuem melhor comunicação entre pais e filhos. A boa comunicação também tem o poder de favorecer a formação da identidade do adolescente.

Ainda de acordo com Mussen et al. (2001), da mesma forma, os pares têm um papel cada vez mais importante no processo de desenvolvimento psicológico e social do adolescente, assim como uma certa influência na escolha vocacional. Em função dos vínculos estabelecidos com os pares, as amigas podem ter um papel muito importante no desenvolvimento do senso de identidade, refletido pelo

destaque dado pelo adolescente à opinião que seu grupo de iguais tem a respeito dele e de suas idéias. Isso implica que, em condições favoráveis de amizade, estas podem ajudar este jovem a definir sua identidade e a ter uma maior confiança em si.

No contexto de definição da identidade do ego e da escolha vocacional, surge um questionamento sobre a relação do adolescente com a escola. Ele estaria percebendo a escolarização como preparação válida para seu futuro profissional? E há relação entre escolha vocacional e motivação na escola? Este assunto será apresentado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

Adolescência e Escolaridade



É na escola que o indivíduo desenvolve suas potencialidades e capacidades e se prepara para o futuro. O potencial de cada pessoa, em termos cognitivos e de habilidades, é desenvolvido em seu processo de escolarização. A escola tem papel determinante na formação de indivíduos mais competentes e conscientes de sua cidadania. Em poucas palavras, a escola tem por função primordial preparar pessoas para o futuro.

No sistema educacional brasileiro, o tempo de estudo inclui oito anos de educação fundamental, mais três anos de ensino médio, antes de se alcançar o ensino superior, com a entrada na universidade. Quando a adolescência se inicia, os alunos estão com idade em torno dos 11-12 anos. As meninas, que iniciam sua puberdade mais precocemente que os meninos, em geral estão cursando a 5ª série, enquanto que nos meninos este processo se inicia mais pela 6ª ou 7ª série. De qualquer modo, apesar das diferenças em relação à maturação biológica, no 2º grau todos, meninos e meninas, já estarão em plena adolescência.

De acordo com a LDB, é finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho. Especificamente no Art. 35, ao tratar do ensino médio, essa legislação aponta que este deve ter duração mínima de três anos, e que tem por finalidades consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental e prepará-lo para o trabalho, tornando-o capaz de adaptar-se a condições novas de ocupação e produtividade. Outra finalidade é aprimorar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando, desenvolvendo seu pensamento crítico e orientando a contextualização dos conhecimentos para relacionar teoria e prática.

Para direcionar as políticas educacionais e facilitar a organização do processo de escolarização dos educandos, em todos os seus níveis, o Ministério da Educação Brasileira criou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são propostas curriculares gerais para toda a educação básica ao longo dos anos escolares. O objetivo maior dos PCNs é assegurar qualidade na educação de forma que todos os cidadãos brasileiros possam adquirir conhecimento igualmente. Uma das maiores tarefas da escola, de acordo com os PCNs, é levar os estudantes a entender a cidadania como a participação nos processos políticos e sociais do país, que são praticados através de atitudes individuais de cooperação e respeito mútuos, além de justiça em relação aos outros e a si próprios. Para tanto, estas propostas curriculares enfatizam que a escola precisa ajudar crianças e adolescentes a construir valores saudáveis de vida e a agir com responsabilidade em relação a si e aos outros.

A escola tem por função o ensinar e é um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento da criança e do adolescente. No Brasil, o problema sobre escolarização tem sido percebido no grande número de crianças e jovens fora da escola. O Censo de 2000, realizado pelo IBGE apontou que 13,3 % da população brasileira com mais de 15 anos, ainda são analfabetos, com uma concentração maior desta porcentagem na região nordeste (26,6%).

Uma pesquisa realizada pelo MEC (Brasil-MEC, 2003) mostrou que é grande o número de estudantes que não completam o ensino médio. De acordo com o secretário de Ensino Médio e Tecnológico Antonio Ibañez Ruiz, numa entrevista sobre este assunto, o governo tem tentado resolver o problema do ensino médio brasileiro traçando a meta de tornar este ensino obrigatório aos

jovens. Os números desta pesquisa e do censo 2000 apontam para um grande número de jovens entre 15 e 17 anos que não estão cursando o ensino médio. O censo 2000 identificou que dos 10,5 milhões de jovens nesta idade, 8 milhões e 700 mil alunos estão matriculados em escolas públicas, mas quase a metade ainda está cursando o ensino fundamental. Isto quer dizer que, além de encontrarmos um grande número de jovens fora das escolas, uma quantidade ainda maior está defasada em seus estudos. Diante desta constatação, é função do governo trazer as crianças e jovens para a escola.

O processo de escolarização tem uma relação direta com a definição da identidade pessoal e até com a escolha vocacional futura, pois facilita e estimula o desenvolvimento cognitivo do adolescente, que aprende a pensar e a conhecer suas capacidades e potencialidades. Além disso, a escola como um todo pode oferecer informações relevantes acerca de várias profissões e seus requisitos mínimos e prepará-los para o mercado de trabalho.

No que se refere à realidade brasileira, Zagury (1996) desenvolveu uma extensa investigação com adolescentes, num total de 943 participantes de ambos os sexos e de diferentes níveis sócio-econômicos, na faixa etária de 14 a 18 anos, em várias cidades do país, procurando avaliar as idéias dos adolescentes sobre escola, drogas, sexualidade, família, lazer, religião e política. As descobertas desta pesquisa revelam que a grande maioria considera a escola como muito importante para suas vidas. Mas esta autora também descobriu que as propostas recebidas fora do contexto escolar muitas vezes são mais atraentes que as exigências acadêmicas, e isto aumenta o desejo de estar fora da sala de aula o máximo possível, o que representa uma queda na vontade de estudar e uma

conseqüente falta de concentração nas tarefas escolares. Algumas das razões para isto, segundo o estudo desta autora, referem-se ao conteúdo das disciplinas, que julgam pouco interessantes, às exigências de um bom desempenho, além do fato do adolescente ser mais crítico em relação ao estilo do professor, à metodologia de ensino, e ao conteúdo ministrado.

Por outro lado, o levantamento realizado por Bzuneck e Boruchovitch (2003) ressalta uma quantidade considerável de pesquisas brasileiras envolvendo crianças e adolescentes que vivem nas ruas. Esta situação se repete em muitas cidades do país e, por isso, tem sido alvo de interesse por parte dos pesquisadores e educadores em geral. Os dados mostram que as crianças que vivem nas ruas na maioria das vezes abandonaram a escola, e, conseqüentemente, deixam de receber a formação educacional que a escola proporciona. Eles se tornam mais vulneráveis às influências dos amigos e companheiros de rua, e menos de pais e educadores. Especificamente quanto à formação de uma identidade pessoal e vocacional, tais adolescentes de rua são prejudicados em seu processo de socialização, o que inclui uma considerável perda de conhecimentos acerca de profissões promissoras e, mais do que tudo, estão deixando de preparar-se eficazmente para um futuro melhor. Não é de estranhar que, em tais contextos, se entreguem a comportamentos de violência e agressividade, ou de furto, até mesmo por questão de sobrevivência. Que expectativa se pode alimentar de que um dia deixarão esse modo de vida?

Já que todo adolescente deve freqüentar escola, até por força de lei ou de exigências sociais, surge a grande questão: como está sua motivação para aprender, entre aqueles que ainda freqüentam a escola? Stipek (1998), apoiando-

se em pesquisas, aponta que existem problemas motivacionais diferentes de acordo com a série em que o aluno se encontra. À medida que a escolaridade avança, há uma diminuição do interesse pelo estudar e um aumento da dúvida quanto à própria capacidade de aprender. Considerando que a questão é complexa, será descrito brevemente o conceito de motivação escolar e os possíveis problemas nessa área, especialmente quanto ao adolescente em seu processo de escolarização. Serão apontadas também as principais abordagens motivacionais que têm sido a base de pesquisas nestas duas últimas décadas.

2.1 Motivação na adolescência

A motivação foi definida por Pintrich e Schunk (1996) como “um processo pelo qual uma atividade dirigida para um objetivo é instigada e sustentada” (p. 4). É possível inferir que existe motivação através de comportamentos observáveis, como esforço, persistência, escolha da tarefa. Para Stipek (1998), a motivação determina o tipo de escolha feita e o nível de persistência e de atividade para se obter uma meta específica. Na escola, pode ser entendida como o desejo de conhecer mais sobre um certo assunto, sendo este motivo o que leva o indivíduo a aplicar esforços na obtenção deste conhecimento, ou o querer se superar em alguma coisa.

De acordo com Bzuneck (2002) a motivação tornou-se um problema de destaque na educação, simplesmente, ou principalmente porque sua ausência representa uma queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. O fato é que sem motivação os alunos apresentam um rendimento

abaixo de seu potencial. Problemas relacionados à motivação, para Stipek (1998), normalmente se revelam no comportamento dos alunos, e em grande parte em seus desempenhos acadêmicos.

Na identificação dos problemas motivacionais, Bzuneck (2002), apoiado em outros autores, propõe que a motivação deve ser considerada sob dois aspectos, o quantitativo e o qualitativo. Em termos quantitativos, a motivação pode ser maior ou menor, ou mesmo ser mais ou menos intensa. Tanto um aluno apático e indiferente às atividades propostas, quanto um aluno com níveis excessivos de motivação, que se apresenta altamente ansioso diante das exigências escolares, são considerados problemas de motivação em sala de aula. De acordo com Brophy (1983), a motivação deve ser branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade. Já o aspecto qualitativo se manifesta na variação de tipos de motivação dos alunos. Como exemplo, podemos citar alunos que são motivados para fazer logo as tarefas e não para fazê-las bem, não se preocupando com sua qualidade. Outros se concentram nas notas e diplomas, e outros ainda com a opinião que os colegas e professores têm de sua competência e capacidade. Essa variedade de razões move o aluno não somente para o aprender, mas para outros objetivos que desviam seu esforço e energia da direção indicada para seu aprendizado.

Stipek (1998) faz um alerta para as dificuldades de se identificar o aluno que sofre de problemas de motivação e de qual problema. Essa identificação real depende de um conhecimento bem mais profundo do aluno, de seu nível de capacidade, suas habilidades e limitações, e também da metodologia adotada por este professor e escola, assim como de outras características do contexto em que

ele vive. Por isso, fica mais clara a compreensão das dificuldades motivacionais de salas de aula do ensino médio, sendo que os professores não conseguem ter acesso ou mesmo interagir com a grande maioria de seus alunos adolescentes em função do número de alunos em sala, da pressão em relação ao vestibular, da carga horária a ser cumprida, das exigências das novas disciplinas, além das dificuldades e características específicas de cada aluno.

Com a identificação deste quadro dos problemas motivacionais em sala de aula, é evidente a necessidade de manter e direcionar a motivação do adolescente para os estudos.

A propósito dos possíveis fatores que explicam a falta de motivação, Anderman e Maehr (1994) examinaram pesquisas na adolescência com alunos do ensino médio e constataram que é grande a evidência de que os ambientes escolares contribuem para este quadro porque não consideram as necessidades motivacionais da juventude. Estes autores concordam que a motivação dos adolescentes é uma questão crítica, ou seja, de fato um problema que deve ser resolvido. Segundo esses autores, alguns estudos têm sugerido que as mudanças de relacionamento com a escola, no início da adolescência, podem ser atribuídas às alterações da estrutura das escolas na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, em consequência das diferenças nas práticas instrucionais e das políticas educacionais.

Num estudo longitudinal, desenvolvido por Gottfried, Fleming e Gottfried (2001), foram avaliados 107 alunos dos 9 até os 17 anos, procurando verificar como a motivação intrínseca se apresentava ao longo dos anos escolares, em matérias específicas, como leitura, ciências, matemática e estudos sociais. Este

estudo revelou uma certa estabilidade na motivação intrínseca dos alunos quando avaliaram estas matérias específicas. A motivação intrínseca permaneceu estável até a adolescência final, porém esta estabilidade foi relativa apenas a cada sujeito em relação ao próprio grupo, e não se verificou fora dele. Na avaliação da motivação intrínseca nessas matérias específicas, houve um declínio desta em relação a leitura, ciências e matemática, além de um decréscimo quanto à escola em geral, confirmando a conclusão de Anderman e Maher (1994) sobre a desmotivação dos adolescentes na escola. A motivação intrínseca somente manteve-se estável na matéria de estudos sociais, e a suposição dos autores é que isto se explique pela maior autonomia que a matéria de estudos sociais oferece aos alunos, diferentemente de matemática e ciências, que são mais dirigidas pelos professores. Também neste estudo longitudinal, a explicação possível para o declínio da motivação intrínseca se deva a força dos controladores do ambiente escolar e do uso de incentivos extrínsecos, além do clima competitivo criado em sala de aula. É interessante destacar, diante das descobertas deste estudo que, na passagem dos 16 para os 17 anos, os alunos acusaram uma leve elevação na motivação intrínseca. O questionamento possível que os autores fazem em relação a isto é se este aumento se justifica pela proximidade da entrada em cursos superiores, ou se há nestes alunos uma maior definição quanto a seu futuro.

É fato que o declínio na motivação durante a adolescência está associado a fatores do ambiente e que a motivação não é simplesmente uma função das mudanças da puberdade e as pesquisas têm mostrado isso (Anderman & Maehr, 1994; Bzuneck, 2002; Gottfried et al., 2001). Observa-se uma diminuição do

envolvimento com as atividades acadêmicas e um aumento do investimento em atividades não acadêmicas durante o ensino médio. Para Henderson e Dweck (2000), essas mudanças são características da adolescência. O que se sabe é que internamente, importantes mudanças biológicas e cognitivas estão ocorrendo. E externamente há diferentes e novas relações sociais sendo vivenciadas por estes adolescentes. Estas mudanças provocam novas pressões sociais e acadêmicas e movem os adolescentes em direção a diferentes papéis, o que muitas vezes envolve o crescimento da responsabilidade pessoal. É na busca deste novo que este jovem pode diminuir o tempo que gasta com as tarefas acadêmicas, podendo alterar sua motivação.

Nas duas últimas décadas, cresceu muito o número de pesquisas e estudos específicos sobre motivação no contexto escolar, em nível internacional. No Brasil, são bem poucos os estudos que focalizaram a motivação no ambiente escolar e quase nenhum com a participação de adolescentes. Entre estes últimos, Caldas e Hübner (2001) demonstraram que o interesse pelo aprender e o prazer na escola parecem diminuir nas crianças ao longo dos anos escolares. Os dados desta pesquisa foram coletados em alunos da pré-escola até a 8ª série, e os resultados apontaram um decréscimo na motivação com o passar dos anos. As autoras questionam o que pode estar acontecendo com o encantamento das crianças pela escola e com o aprender, pois, conforme vão se distanciando dos primeiros anos escolares e se aproximando da adolescência vão perdendo a motivação para os estudos, vão se desencantando com o aprender. As conclusões mostram que, dentre os muitos fatores que contribuem para a motivação na escola, a relação dos professores com os alunos apareceu como um fator determinante para o

desencantamento dos alunos de séries mais adiantadas. Há um distanciamento gradativo entre professores e alunos com o passar dos anos, e modificam-se também as concepções que cada um tem sobre a relação professor e aluno. Um outro fator identificado pelas autoras que também implica na desmotivação de alunos mais velhos é a utilização de ameaças, punições e reforçadores arbitrários pelos professores. Elas afirmam que é necessário se rever as práticas escolares.

Uma outra pesquisa brasileira recente foi desenvolvida por Ramos (2003), focalizando a motivação de adolescentes para matemática, e que procurou identificar seu perfil motivacional em termos da orientação a metas de realização, auto-percepção de capacidade e estratégias de aprendizagem, valorização da matéria, além da percepção que os pais e os colegas têm da importância da matemática. Os resultados indicam que, nas variáveis valorização da matéria, auto-percepção de capacidade e a meta aprender, um perfil motivacional positivo pôde ser verificado através das médias elevadas encontradas no grupo total de participantes. Entretanto, o resultado mais saliente foi a elevada correlação significativa entre a orientação à meta aprender e percepção do valor atribuído à matemática pelos pais e amigos, bem como entre meta aprender e autopercepção de capacidade.

Já a pesquisa realizada por Neves (2002) com 160 estudantes de 2ª 4ª 6ª e 8ª série de uma escola pública estadual, não encontrou um declínio na motivação intrínseca nas séries mais elevadas. Diante das pranchas apresentadas aos alunos (instrumento utilizado), estes demonstraram valorizar mais os estudos e o esforço, mesmo entre os alunos de séries mais avançadas, fazendo supor uma motivação intrínseca também nesta população específica. De certa forma estes

resultados diferem das pesquisas estrangeiras na área e talvez se explique pelo contexto sócio econômico específico, ou mesmo pelo instrumento utilizado.

No contexto internacional, Zusho e Pintrich (2001), baseados na perspectiva cognitivo-social, também relatam o declínio na motivação acadêmica na adolescência quando o aluno deixa o ensino fundamental e avança para o ensino médio. Os autores afirmam que pais e professores se espantam com este declínio do interesse, curiosidade e energia para assuntos relacionados ao aprender em sala de aula. Mais do que isso, muitos alunos tornam-se apáticos e mal humorados em contextos escolares. Felizmente essa tendência geral não atinge todos os alunos, e é possível encontrar os que são motivados para os estudos, e que têm prazer em suas tarefas acadêmicas, não gastando todo seu tempo com a agitação social própria da adolescência. Os mesmos autores identificaram variações individuais nas trajetórias de desenvolvimento da motivação, mais do que um declínio geral, ou seja, a motivação depende consideravelmente de características pessoais e dos múltiplos contextos escolares em que este adolescente pode estar envolvido.

Um outro aspecto essencial relativo à motivação na escola diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, ou, genericamente, métodos adequados de estudo. De acordo com Weinstein e Mayer (1986), estratégias de aprendizagem são técnicas utilizadas pelos estudantes durante o processo de aprendizagem, sendo conceituadas como comportamentos e pensamentos nos quais os alunos se envolvem durante a aprendizagem, influenciando a forma como estes processam a aprendizagem. As estratégias de aprendizagem podem afetar o

estado afetivo ou motivacional do estudante, ou seja, a forma pela qual ele seleciona, adquire, organiza, e integra novos conhecimentos.

Para Bzuneck (2001), o uso de estratégias de aprendizagem está associado a fatores motivacionais, já que todo o esforço de um aluno deriva basicamente de uma motivação. Um aluno motivado, necessariamente aplica esforço nas atividades escolares, e para que este esforço seja eficaz e relevante, ele deve incidir sobre o uso de estratégias positivas e adequadas de aprendizagem.

De acordo com Pintrich e Garcia (1989), inspirados nos estudos de Weinstein e Mayer (1986), as estratégias de aprendizagem podem se agrupar em três grandes categorias: cognitivas, metacognitivas e gerenciamento de recursos. As categorias cognitivas estão relacionadas à utilização de estratégias relacionadas com a aprendizagem de um conteúdo e as que são utilizadas para recuperação da informação armazenada na memória. As categorias metacognitivas referem-se às estratégias relacionadas com o planejamento, regulação, monitoramento e modificação de processos cognitivos. As de gerenciamento de recursos são as utilizadas pelo estudante para otimizar o tempo, esforço e espaço físico, bem como valer-se das diferentes formas de apoio.

Para Pintrich (1989), é fundamental a relação que o aluno faz entre o uso de estratégias de aprendizagem e as metas de realização, ou seja, entre a motivação que possui para realizar as tarefas escolares e o esforço aplicado para dar conta da tarefa. Este autor afirma também que o esforço sem a utilização de estratégias adequadas de aprendizagem pode não levar a resultados satisfatórios.

Portanto, é fundamental o papel do professor na apresentação desta relação ao estudante. Este deve ensinar a seus alunos como estudar sua matéria de forma eficiente, o que inclui a proposição de atividades desafiadoras, encorajá-los a ter persistência nas tarefas, ensiná-los a aplicar esforço aliado ao uso de estratégias de aprendizagem, e não deixar de fornecer *feedback* adequado e contingente, orientação esta dada também por Bzuneck (2001).

São vários os estudos que corroboram esta ligação entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem. Uma pesquisa que aponta para esta relação foi a desenvolvida por Ames e Archer (1988). Realizada com estudantes com idade entre 8 e 11 anos, pela aplicação de um questionário com quinze itens adaptados do *Learning and Study Strategies Inventory - LASSI* (Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem, de Weinstein, C.E.; Palmer, D.R.; e Schulte, A.C., 1987), os autores queriam verificar como as percepções dos alunos estão relacionadas com a seleção e o uso efetivo de estratégias de aprendizagem, e identificar quais estratégias eram utilizadas pelos alunos (processamento de informação, auto-planejamento e auto-monitoramento). Descobriram que, quando a meta aprender é mais enfatizada na sala de aula, há um uso mais freqüente e efetivo de estratégias de aprendizagem, por parte dos alunos, que passam a preferir tarefas que envolvam desafios e a acreditar que seu esforço poderá levá-los ao sucesso acadêmico.

No Brasil, já se evidencia um interesse por este tema em pesquisas recentes, embora não sejam em número muito expressivo. Boruchovitch (1999), realizou uma revisão crítica da literatura nacional, com destaque para a relação existente entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar dos

alunos. A autora associou o fracasso escolar de muitos alunos brasileiros à falta de conhecimento e de adoção de tais métodos de estudo. Em suas conclusões, aponta para a necessidade de uma reflexão por parte dos professores no sentido de promover, nos alunos, a capacidade de aprender que muitos pensam não ter, e por não terem recebido uma orientação adequada quanto ao uso de estratégias de aprendizagem ou pela falta de motivação, chegam a fracassar na escola ou mesmo a abandoná-la. Em suma, é fundamental que os alunos conheçam e sejam orientados a como fazerem uso de estratégias adequadas de aprendizagem, e assim melhorarem seus desempenhos na escola.

Uma pesquisa brasileira foi realizada por Cardoso (2002), com 106 estudantes universitários, em duas disciplinas de dois cursos específicos, procurando verificar a relação entre a percepção dos alunos do contexto de aprendizagem, a orientação a metas de realização e o uso de estratégias de aprendizagem. A autora constatou diferenças significativas quanto ao uso de estratégias de aprendizagem em um dos grupos de alunos, além de uma relação significativa entre as metas de realização adotadas e também entre o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente em cada disciplina.

Em sua pesquisa, Ramos (2003) teve por objetivo, entre outros, verificar o grau de esforço relatado por alunos adolescentes em relação ao uso de estratégias de aprendizagem de gerenciamento de recursos, na disciplina de matemática. O resultado encontrado apresentou uma correlação positiva e significativa entre a meta aprender e as estratégias de gerenciamento de recursos.

Estas descobertas confirmam a idéia de Bzuneck (2001) quanto a associação do esforço em aprender, resultando em motivação acadêmica, e a aplicação de estratégias adequadas de estudo.

2.2 Enfoques contemporâneos sobre motivação na escola

No processo de conhecer a motivação no contexto de sala de aula, Bzuneck (2002) afirma que não se pode contar com uma teoria geral sobre motivação humana, muito menos sobre motivação acadêmica. O que se tem são várias abordagens que se concentram em algum constructo ou aspecto da motivação, a partir de pressupostos filosóficos e de pesquisas pessoais.

Graham e Weiner (1996), observando a tendência mais marcante das pesquisas sobre as tendências contemporâneas nos estudos da motivação do aluno, apontam um destaque para as abordagens cognitivistas. A ênfase especial tem sido aos componentes cognitivos ou pensamentos, como metas, crenças, atribuições, percepções, todas essas variáveis afetivas e ligadas ao *self*. Assim, nos últimos anos, as abordagens cognitivistas e sócio-cognitivistas têm orientado pesquisas sobre motivação na escola.

Seguindo as tendências contemporâneas dos estudos sobre motivação, algumas linhas de pesquisa sobre motivação escolar têm-se consolidado. De acordo com as classificações de Graham e Weiner (1996), Pintrich e De Groot (1990), Pintrich e Schunk (1996), Schutz (1994), Stipek (1998), as pesquisas têm enfatizado as seguintes cognições: atribuições causais, autovalorização, crenças de auto-eficácia, metas nos diferentes sentidos, incluindo as de realização,

motivação intrínseca e motivação extrínseca, e a teoria da expectativa e valor. Mais recentemente, Linnenbrink e Pintrich (2002) propuseram que quatro componentes devem ser considerados nos estudos que visem compreender a motivação do aluno: crenças de auto-eficácia, atribuições causais, motivação intrínseca e metas de realização. Portanto, as abordagens que contemplam esses componentes devem ser privilegiadas nas pesquisas que pretendam relacionar motivação com sucesso acadêmico. Dentre estas possibilidades de pesquisa, a abordagem da Motivação Intrínseca, contraposta à Motivação Extrínseca será destacada, e servirá de base para a presente pesquisa.

CAPÍTULO III

Motivação Intrínseca e Extrínseca



A motivação intrínseca refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, do interesse individual e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Um indivíduo intrinsecamente motivado está sempre buscando novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio, experimentando grande prazer em suas descobertas e conquistas (Csikszentmihalyi, 1992; Guimarães, 2002; Ryan e Deci, 1985).

Ainda segundo Ryan e Deci (1985; 2000a) e Guimarães (2002a), no contexto escolar, é extrínseca a motivação quando o aluno considera as atividades como um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno as realiza porque acredita que o envolvimento nelas trará resultados desejados como, por exemplo, elogios, notas, prêmios ou ajudará a evitar problemas como o de ser punido. A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, ou de reconhecimento, com o objetivo de atender aos comandos ou pressões de outros, e até mesmo para demonstrar competências ou habilidades.

A motivação intrínseca é considerada por Ryan e Deci (2000a) como o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, e, de acordo com estes autores, entre outros, é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Apresenta-se como uma tendência natural para buscar novidades, desafios, para obter e exercitar as próprias capacidades.

Reconhecendo que grande parte das atividades humanas são orientadas extrinsecamente, Csikszentmihalyi (1992) propõe que, para avaliar a existência de motivação intrínseca, deve ser questionado se o indivíduo continuaria exercendo a mesma tarefa caso não recebesse nada em troca. A resposta positiva para a questão indicaria uma orientação motivacional intrínseca e, nesse caso, a participação na tarefa seria a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por sua realização.

Em situações escolares, segundo a literatura revista por Guimarães (2002a), há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho. Neste caso, o aluno procura envolver-se naquelas atividades que apontem para a oportunidade e o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções dadas, busca novas informações, procura organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de buscar aplicá-lo a outros contextos. Além disso, frente a novas situações de aprendizagem, demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, sente-se confiante, freqüentemente completa as tarefas escolhidas e mostra-se satisfeito em realizá-las. A percepção de progresso produz um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade.

Portanto, o conhecimento por parte dos professores dos determinantes da motivação intrínseca é fundamental para a organização do ambiente de sala de aula.

Na busca de compreender esses determinantes motivacionais e identificar contextos que sejam promotores da motivação intrínseca e formas

autodeterminadas da motivação extrínseca, Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação. Esta teoria será apresentada a seguir.

3.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação tem como base a concepção do ser humano como um organismo ativo, que busca seu crescimento e seu desenvolvimento integral. Neste sentido, busca destacar as experiências com atividades interessantes para desenvolver habilidades e exercitar capacidades (Deci e Ryan, 1985).

De acordo com Ryan e Deci (2000b), a Teoria da Autodeterminação (TAD) é uma abordagem da personalidade e motivação humana, que tem o objetivo de compreender a energia e a direção do comportamento motivado.

A Teoria da Autodeterminação, diante de seu objetivo, postula a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem estar e de um efetivo funcionamento do organismo. (Deci e Ryan, 1985; 1996; Ryan e Deci, 2000b).

São destacadas três necessidades psicológicas inatas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três necessidades é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica.

Para esta proposta teórica, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Portanto, a figura do professor tem um papel essencial na organização de um clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais.

As três necessidades psicológicas básicas serão descritas brevemente, entendendo sua importância na compreensão das necessidades psicológicas dos indivíduos e sua relação com os investimentos que estes devem fazer em seus estudos.

3.1.1 Necessidade de Autonomia

Para a Teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia refere-se à vontade ou ao desejo do organismo para auto-organizar a experiência e o próprio comportamento, e para ter a atividade de acordo com o sentido integrado do eu. Está ligada à experiência de integração e liberdade, que são aspectos centrais do funcionamento humano saudável (Deci e Ryan, 1985).

Baseados nos estudos de DeCharms (1984) sobre a causalidade pessoal, autores como Ryan, Connel e Deci (1985), Deci e Ryan (1985; 2000), destacam a autodeterminação ou autonomia como sendo uma necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca, pois, dentro desta perspectiva, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, ou seja, por assim o desejarem, e não em função de

forças externas que as obrigam. Para esses autores, os comportamentos intrinsecamente motivados representam o protótipo da auto-determinação, ou seja, comportamentos intrinsecamente motivados são baseados nas necessidades das pessoas sentirem-se competentes e autodeterminadas.

Os hábitos e os conhecimentos aprendidos são capazes de guiar a ação do indivíduo, e se estes vêm associados à motivação, este indivíduo percebe que foi sua ação que causou a mudança desejada, ou seja, ele foi origem de seu comportamento. Este indivíduo é denominado “origem” ou como tendo *locus* de causalidade interno. Ele atribui as mudanças produzidas em seu contexto a si próprio, ou seja, possui fortes sentimentos de ser causa de suas ações. Apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e erros, sendo capaz de planejar as ações que poderão viabilizar seus objetivos, avaliando seu progresso. O objetivo é sempre produzir alguma mudança (Deci e Ryan, 1985).

Quando a pessoa percebe um outro agente interferindo na causação pessoal, configura-se o *locus* de causalidade externo, que resulta no sentimento negativo de a pessoa ser externamente guiada, considerando-se uma espécie de “marionete”. Ela atribui as causas de seus comportamentos a fatores externos, como a pressão ou o comportamento de outras pessoas. Daí, desenvolve sentimentos de fraqueza e ineficácia, afastando-se de situações que promoveriam desempenho, e com isso não desenvolve as habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente. Por sentir-se obrigado a realizar algo, o indivíduo acaba desviando sua atenção da tarefa a ser realizada, o que acarreta prejuízo à sua motivação intrínseca (deCharms, 1984; Deci e Ryan, 1985; 2000).

Podemos entender, na compreensão desta necessidade do indivíduo, que o *locus* de causalidade não é uma característica fixa nos indivíduos, mas varia de acordo com os tipos de situações experienciadas. Este fato foi revelado nas pesquisas que indicam que mudanças no ambiente podem alterar a atribuição de causalidade e assim facilitar ou prejudicar a motivação intrínseca (Guimarães, 2002).

3.1.2 Necessidade de Competência

A segunda necessidade básica é a necessidade de competência. A motivação para competência é um motivo de base biológica, por ser inata, mas, em muitas situações, os sentimentos de competência necessitam de interação social, que se demonstram nos elogios e encorajamentos para determinados padrões de desempenho (Deci e Ryan, 1985; 2000; Guimarães, 2002).

O trabalho antecessor direto da Teoria da Autodeterminação em relação às necessidades foi o de White, ao final da década de 50, com a publicação de um artigo que se tornou clássico, no qual destacou como força motivacional inata a necessidade do ser humano agir de modo competente em seu ambiente. Ele sugeriu que há uma fonte de energia nos seres humanos que seria a manifestação direta de uma motivação voltada para a realização, uma propensão inata para a competência. Portanto, o termo competência significa a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. E para tal, é necessário que o mesmo aprenda e desenvolva suas capacidades, ao enfrentar uma tarefa desafiadora. O aumento de competência decorrente do sucesso nesta tarefa traz

ao indivíduo, criança ou adolescente, emoções positivas, denominadas por White (1975) como “sentimentos de eficácia”, podendo ser observados no sorriso da criança ou jovem no momento que alcança seu objetivo (Guimarães, 2002).

No entanto, somente o sentimento de competência não é suficiente para promover o aumento da motivação intrínseca. É necessário que venha acompanhado da percepção de autonomia. A pessoa precisa sentir que tem um desempenho competente sem sentir-se sufocado em seu senso de liberdade individual.

3.1.3 Necessidade de estabelecer vínculos

A terceira necessidade psicológica inata determinante da motivação intrínseca é a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. Conceitualmente, seria a necessidade de estabelecer um vínculo emocional ou de estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas.

Nos anos 50, segundo Reeve e Sickenius, (1994), Harlow já afirmava que, para um desenvolvimento adequado as pessoas necessitariam sentir-se amadas e de manter contato interpessoal.

Baumeister e Leary (1995), citados por Guimarães (2003) apontam a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos como sendo universal, aplicável a uma ampla diversidade de situações e fonte de influência para padrões emocionais e cognitivos. Diante desta perspectiva, todas as pessoas seriam compelidas a estabelecer e manter relacionamentos interpessoais positivos, duradouros e significativos.

Pertencer, segundo Ryan e Deci (2000b), refere-se ao desejo de se sentir ligado a outros, de amar e cuidar, de ser cuidado e ser amado. E esta necessidade é central no campo do apego. Quando esta necessidade não é suprida, ou pelo menos parte dela, as conseqüências afetam o equilíbrio emocional e o bem estar geral do indivíduo. Isso ressalta a necessidade de se promover em sala de aula um ambiente seguro, que reforce a interação professor/aluno, percebida através do interesse e disponibilidade por parte do professor a respeito de suas necessidades e de sua individualidade. Pesquisas relatam que alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva seus fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos (Deci e Ryan, 1996; 2000).

A teoria da Autodeterminação tem sido a base de pesquisas escolares no que se refere ao desenvolvimento do adolescente, enfatizando as necessidades psicológicas básicas como central na formação da identidade deste. Neste momento, esta relação será destacada.

3.2 A Teoria da Autodeterminação e a Adolescência

La Guardia e Ryan (2002) desenvolveram uma análise inovadora da adolescência contemporânea à luz da Teoria da Autodeterminação. Assim, esses autores ressaltam que são claramente universais as mudanças associadas com a puberdade, a maturação física e a transição da infância para papéis adultos, que caracterizam a adolescência. Mas, por outro lado, a estrutura da sociedade

moderna tem prolongado esse estágio de desenvolvimento e tornado mais difícil o cumprimento de algumas dessas tarefas e desafios. Hoje em dia, para a maioria dos adolescentes, há mais opções nas maneiras de eles cumprirem as tarefas evolutivas e formularem uma identidade, ao contrário da sociedade em épocas anteriores, nas quais os papéis sociais, a situação econômica, o casamento e redes de apoio social eram automaticamente definidos ou muito mais predeterminados.

Os adolescentes destes novos tempos devem “descobrir seu lugar”, isto é, explorar pessoalmente quais valores, estilos de vida, amigos, identificação com grupos e vocação adotar. Esse processo de autodefinição está demandando um período mais longo de tempo e, em muitos casos, faz com que o cumprimento das tarefas da adolescência extrapole essa faixa etária (La Guardia e Ryan, 2002). Steinberg e Morris (2001) também ressaltam este prolongamento no processo de formação da identidade e da definição vocacional do adolescente.

A sociedade moderna propõe ao jovem muitas possibilidades de felicidade e sucesso, através da mídia e mesmo do que esta sociedade entende por modelo ideal de profissão, carro, corpo, roupa, enfim, valores. Esta influência social tem desenvolvido nos jovens os chamados “possíveis eus”, que são identidades assumidas temporariamente para agradar ou ser aceito nos grupos sociais que se apresentam ao adolescente. O conceito de “possíveis eus” (*possible selves*) foi desenvolvido por Markus (1994) e representa as idéias que o jovem tem do que ele poderia ser, o que ele gostaria de se tornar, ou mesmo o que ele tem medo de se tornar, e é visto como uma manifestação cognitiva do envolvimento de metas,

aspirações, motivos, medos e ameaças (Cross e Markus, 1994; Husman e Lens, 1999).

As novas e excitantes mensagens que a cultura popular transmite a este jovem falam de imagem, dinheiro, prazeres momentâneos que são muito valorizados socialmente, e levam a uma identificação que tem aumentado os riscos e as confusões na escolha que este jovem fará de seu “eu”. As pesquisas, tanto em nível mundial como no Brasil, têm demonstrado que identidades formadas neste contexto de falsos valores e não suporte das necessidades básicas podem levar a comportamentos de risco e a escolha de outros caminhos, como o uso de drogas, gravidez na adolescência, violência nas escolas, etc (La Guardia e Ryan, 2002; Bzuneck e Boruchovitch, 2003).

A formação de identidade é a tarefa considerada por muitos teóricos do desenvolvimento como a mais central na vida dos adolescentes, e que implica na definição de quem são e o que querem ser. Esta identidade se desenvolve a partir dos papéis estabelecidos nas relações com a família, na socialização com os pares, nos interesses acadêmicos descobertos, nas atividades em que se envolvem, na vocação que escolhem, na cultura da qual fazem parte. Para a Teoria da Autodeterminação, a identidade formada pode ser entendida em termos das necessidades psicológicas deste jovem.

Ocorre que muitos papéis assumidos ao longo da adolescência servem para incluí-los em grupos sociais, ou mesmo para fortalecer relacionamentos importantes com outros significativos a estes jovens. A necessidade de sentir-se pertencendo a um grupo, ou de ser competente e autônomo em suas escolhas e atitudes pode proporcionar sentimentos agradáveis de inclusão. Mas o contrário

também provoca sentimentos de exclusão e não aceitação social, de incompetência ou mesmo falta de autonomia e capacidade acadêmica. Tudo isso reforça a relação que pode ser identificada na identidade desenvolvida e nas necessidades psicológicas supridas ou não.

São muitos os caminhos que podem frustrar as necessidades psicológicas e assim dificultar o processo de desenvolvimento de uma identidade saudável. A própria pressão sofrida pelo adolescente para definir sua identidade e escolher sua profissão ou carreira pode frustrar sua autonomia nesta escolha. Por exemplo, é sabido que muitos jovens são pressionados por seus pais, professores ou mesmo amigos para definirem-se por certas carreiras que estes consideram interessantes, como ser médico como o pai, ou seguir uma profissão rentável financeiramente. Esta pressão impede o adolescente de experimentar ou mesmo avaliar seus valores e pode levá-lo a um pré-fechamento desta identidade, como já relatado em um capítulo anterior. O desejo de agradar e /ou o medo de perder o amor dos pais, professores ou grupo de pares aumenta a insegurança e impede o processo de autonomia e capacidade de escolha pessoal. Em consequência disso, estes adolescentes têm menos energia e recursos internos disponíveis neste processo de exploração e descoberta pessoal (La Guardia e Ryan, 2002).

Na visão da Teoria da Autodeterminação (TAD) sobre o desenvolvimento do adolescente, o processo de individualização consiste na internalização de valores, desenvolvimento de identidade e relacionamento extrafamiliar. Porém, é importante ressaltar que nenhuma destas tarefas de desenvolvimento exige a separação, independência ou mesmo o rompimento com os pais. A idéia dominante de que todo adolescente tende a desvincular-se dos pais é equivocada.

Na verdade, os adolescentes precisam sentir-se vinculados e cuidados pelos pais para que tenham suas necessidades psicológicas básicas supridas e, então, busquem sua autonomia e independência.

Diante de tais desafios, é interessante notar que a maioria dos adolescentes negocia com sucesso esse período e amadurece de modo relativamente saudável. Muitos permanecem vinculados aos pais, mas constroem uma identidade razoavelmente satisfatória, têm sucesso em novos relacionamentos e internalizam e integram alguns valores permanentes. No entanto, essa maioria permanece ao lado de um número significativo de adolescentes que descobre os desafios como excessivamente altos, que experimentam maior conflito e ficam alienados ou comprometidos na sua entrada para o mundo adulto (Ryan e Deci, 2000b).

Entre as mudanças críticas evolutivas e psicológicas que os adolescentes enfrentam estão as tarefas de relacionamento, que consistem em transformar vínculos infantis em relações familiares saudáveis e também o estabelecimento de relacionamentos extrafamiliares duradouros e satisfatórios. Os adolescentes tornam-se, também, mais pressionados a tarefas relevantes para a competência como atender às demandas da escola e trabalho, escolher e desenvolver interesses vocacionais com sucesso, internalizar normas e valores. Este quadro geral compõe a tarefa central para a formação da identidade e passagem para a adultez (La Guardia e Ryan, 2002).

Pesquisadores como La Guardia e Ryan (2002) destacam que os jovens se separam dos pais principalmente quando estes são excessivamente controladores, frios ou rejeitadores, frustrando a necessidade de autonomia e de

relacionamento/vínculo, ou quando são tão exigentes que frustram a necessidade de competência. Assim, se os pais fracassam em ser suporte dessas necessidades, os adolescentes terão mais necessidade de romper ou separar-se deles.

Para um funcionamento ótimo, o processo de desenvolvimento psicológico e a experiência de saúde e bem estar requerem que necessidades psicológicas básicas sejam apoiadas, pois do mesmo modo como o desenvolvimento orgânico de uma planta depende de nutrientes do solo, de luz do sol e água, o desenvolvimento psicológico saudável da pessoa requer alguns nutrientes básicos em forma de apoio social para o crescimento psicológico. Para a TAD, estes nutrientes básicos, como já citados anteriormente, são a necessidade de autonomia, competência e pertinência (Baumeister e Leary, 1995; Deci e Ryan, 2000; La Guardia e Ryan, 2002). A mesma literatura explicita em que sentido se dão essas influências.

Pertencer refere-se aos sentimentos de vinculação e ligação com outras pessoas. A experiência de pertencer ou de ser intimamente vinculado com os outros oferece o requisito de segurança emocional para se aventurar ativamente no mundo e explorá-lo (Baumeister e Leary, 1995; Deci e Ryan, 2000). A necessidade de pertencer oferece um motivo central para internalizar regulações sociais e adaptação às circunstâncias interpessoais e culturais.

Competência representa a necessidade de se sentir efetivamente o dono da ação. O suporte para competência inclui estrutura e direção, assim como o preparo para tarefas desafiadoras e responsabilidades (La Guardia e Ryan, 2002).

Autonomia se refere ao desenvolvimento da necessidade de atividades auto-reguladas mais que atividades controladas externamente (Deci e Ryan, 1985; 2000). Descreve também a total aprovação e a participação no próprio comportamento, e é dependente de motivos internos, emoções e demandas externas. Deci e Ryan (2000) defendem de forma enfática, com base em suas pesquisas, a posição de que a autonomia se desenvolve efetivamente em situações nas quais as crianças e adolescentes se sentem pertencendo ou ligados a adultos significativos. A autonomia não significa se desvincular de adultos, mas refere-se ao senso individual de auto-determinação no contexto social. Estudantes que experimentam autonomia percebem a si mesmos como tendo escolha e, conseqüentemente, identificam uma ligação entre suas ações e as metas pessoais.

Osterman (2000) realizou uma revisão das pesquisas que procuraram examinar o significado do senso de pertencer como uma necessidade psicológica individual e a importância dessa necessidade na situação escolar, além da experiência de pertencer dos estudantes na escola. Ela descobriu que a maioria das pesquisas trata esse conceito explorando sua relação e contribuição com resultados motivacionais e de desempenho. A experiência de pertencer é associada com importantes processos psicológicos. Crianças ou adolescentes que experimentam um senso de pertencer têm um maior suprimento de recursos internos. Percebem a si mesmas como mais competentes e autônomas e têm níveis mais altos de motivação intrínseca. Apesar de um senso de identidade mais forte, são mais conformados com as normas e valores estabelecidos.

Os dados das pesquisas relatadas por Osterman (2000) reforçam a verificação de que os alunos que experimentam esse senso de pertencer ou de ser vinculado comportam-se de modo diferente em comparação com os que não o têm. São mais positivos em suas atitudes para com a escola, trabalhos escolares, professores e colegas. Por gostarem da escola envolvem-se mais nas atividades e investem mais em seu próprio processo de aprendizagem. Já os sentimentos de rejeição ou alienação são o lado oposto deste pertencer. A rejeição ou o sentimento de exclusão do grupo aparece consistentemente associado com problemas comportamentais em sala de aula, menor interesse na escola, além de baixo desempenho e evasão. Transportando estes resultados aos adolescentes, considerando a grande necessidade de vinculação com pares e grupos de iguais que os mesmos apresentam em seu processo de desenvolvimento, fica evidente o reflexo disto em sua formação de identidade ou até na motivação para o estudo.

Goodenow (1993) pesquisou a influência de sentir-se pertencer à sala de aula sobre as expectativas de sucesso dos alunos e o valor intrínseco dos conteúdos acadêmicos, do esforço e desempenho. Seu estudo identificou três fatores do pertencer: relações positivas com os colegas, apoio do professor e um senso geral de fazer parte. O fator preditor mais forte da expectativa e valor foi o apoio do professor, seguido do apoio dos colegas.

Além disso, as pesquisas destacadas por Osterman (2000) sugerem que é particularmente importante considerar o apoio por parte dos professores em sala de aula. Enquanto o apoio da família e dos colegas tem uma influência importante sobre as percepções e comportamentos dos estudantes, o apoio dos professores tem um impacto mais direto sobre o envolvimento dos alunos com as atividades

acadêmicas. Estas descobertas alertam para a importância da escola no envolvimento dos alunos com os estudos, mais do que a família e os colegas. A ligação entre o pertencer e o envolvimento também são particularmente significativos por preverem as ligações entre envolvimento na tarefa e desempenho escolar.

Chirkov e Ryan (2001) citados por La Guardia e Ryan (2002), examinaram a percepção do suporte dos pais em estudantes do ensino médio em duas populações específicas, da Rússia e dos Estados Unidos. Os dados obtidos mostram que a importância da escola foi associada com um grande suporte de autonomia dos pais, nas duas nações e em igual proporção.

Em um estudo com 606 alunos de escola pública, de 7^a e 8^a séries, Ryan, Stiller e Lynch (1994, apud Osterman, 2000) examinaram a relação entre a representação dos alunos de suas relações com professores, pais e colegas e as medidas de auto-estima e motivação acadêmica. Os resultados mostraram que os alunos que se sentiam seguros em relação a pais, professores e amigos apresentaram importantes desempenhos acadêmicos. O sentido de segurança com pais e professores foi significativamente correlacionado com autonomia e controle, enquanto que a segurança relacionada a pais e amigos relacionou-se com auto-estima e integração de identidade. Uma das descobertas foi que a qualidade da vinculação com os pais foi preditora de uma boa vinculação com professores e pares, pois o grande suporte dos pais foi associado a relações mais consistentes com estes pares e professores.

Wentzel (1997) também confirmou que o cuidado do professor contribui para as mudanças positivas na motivação dos alunos, em um estudo realizado

com alunos de 6^a a 8^a série. Neste estudo, a autora sugere que o apoio é importante independentemente de raça ou status sócio-econômico.

Em outro estudo, Wentzel (1998) conclui que pais, colegas e professores têm papéis relativamente independentes nas vidas dos adolescentes e os efeitos destas múltiplas origens de apoio são sentidos em seus resultados acadêmicos. Em seu estudo, a autora avaliou as formas nas quais o apoio dos pais, professores e colegas podem ser relacionadas ao desempenho acadêmico e às variáveis medidoras da motivação do adolescente, que incluíam a angústia psicológica, interesse na escola, orientações de metas acadêmicas e sociais e interesse nas aulas. Em uma amostra de 167 alunos, foi possível perceber que, enquanto os professores têm influência mais forte e direta sobre o comportamento acadêmico, especificamente o interesse e envolvimento nas aulas e na escola, o apoio dos pais e colegas tem efeito sobre a angústia psicológica, percepção de competência social e auto-estima.

Ainda em relação à percepção do ambiente como apoiador que facilita a motivação e o envolvimento acadêmico dos adolescentes, Ryan e Patrick (2001) desenvolveram uma pesquisa com 233 alunos de uma mesma escola, na passagem da 7^a. para a 8^a. série. Eles procuraram verificar a relação entre a percepção sobre o ambiente social de sala de aula e as mudanças na motivação e no envolvimento acadêmico, na matéria de matemática, e descobriram que quando os alunos percebem um apoio por parte dos professores há um aumento na comunicação entre eles e maior envolvimento em aprendizagens auto-reguladas.

De modo geral, os alunos que se sentem aceitos e seguros são mais prováveis de evidenciar autonomia e auto-regulação do que os que experimentam rejeição, que freqüentemente se mostram relutantes ou incapazes de se conformar com as regras e normas sociais, e menos capazes de agir de modo independente (Wentzel e Asher, 1995; Ryan e Lynch, 1989).

Estas pesquisas sugerem que quando crianças e adolescentes experimentam este pertencer em um envolvimento positivo com outras pessoas, são mais capazes de demonstrar motivação intrínseca, aceitar a autoridade de outros, e, ao mesmo tempo, estabelecer um forte senso de identidade, experimentando sua própria autonomia e regulando seu comportamento em sala de aula de acordo com as normas sociais (Osterman, 2000; La Guardia e Ryan, 2002).

Por outro lado, a falta de suporte das necessidades básicas pode provocar insegurança nos jovens adolescentes e também conduzi-los a valores, metas e estilos de vida alternativos, desenvolvidos em atividades que conduzem a um menor bem estar. Uma pesquisa desenvolvida por Kasser, Ryan, Zax e Sameroff (1995, citados por La Guardia e Ryan, 2002) numa amostra de adolescentes mais velhos mediu a orientação para metas intrínsecas (o valor atribuído nos relacionamentos) e extrínsecas (sucesso financeiro), e o ambiente social e familiar em que eles estavam envolvidos. Os resultados mostraram que os adolescentes que valorizavam metas extrínsecas tinham mães que não ofereciam muito suporte de autonomia e vinculação, em comparação com aqueles que apontaram mais metas intrínsecas. Estes autores concluíram que o fracasso dos pais em ser suporte das necessidades básicas dos filhos provoca neles insegurança e a

adoção de valores excessivamente materiais. Outras pesquisas também acrescentam que pais mais controladores podem contribuir para o envolvimento de seus filhos em comportamentos de auto-risco, como o uso de drogas e práticas sexuais de risco.

Estudos também têm salientado os efeitos da promoção de autonomia na motivação. Ryan e Stiller (1991) descobriram que quando os professores oferecem soluções que consideram a autonomia dos alunos para escolha, estes mostram maior motivação para aprender, maior curiosidade e mais desejos por desafios. Ao contrário, quando os professores são mais controladores, ou seja, utilizam punições, comparações sociais, pressões externas, os alunos são menos motivados para aprender, apresentam menos confiança em suas capacidades e se valorizam menos.

Salas de aula que alimentam a autonomia tendem a promover a motivação intrínseca e a percepção de competência, enquanto que aquelas situações que promovem a realização através de regulações externas conseguem minar a motivação intrínseca dos alunos e ainda diminuir sua confiança pessoal para a aprendizagem (La Guardia e Ryan, 2002).

Pesquisas recentes têm confirmado esta proposição teórica, como a desenvolvida por Gagné, Ryan e Barghman (2001) e citada por La Guardia e Ryan (2002), com uma amostra de jovens ginastas femininas. Descobriu-se que as ginastas que percebiam seus pais e técnicos como suporte de autonomia apresentaram mais identificação e motivação intrínseca para ginástica, além de um grande bem estar. Elas sentiam que estes eram mais envolvidos em termos de dedicação de tempo com elas, de recursos e mesmo de um suporte amplo. Mas

as que percebiam seus técnicos e pais como mais controladores relataram maior regulação externa para a ginástica e um menor bem estar. A conclusão desta pesquisa confirma que a percepção de suporte teve relação direta com a profundidade da internalização de suas identidades como ginastas.

A necessidade de competência também é afetada pelas palavras ou *feedbacks* positivos e negativos recebidos pelo adolescente neste momento de formação de sua identidade. Conseqüentemente, escolhas ou possibilidades que os impeçam de sentirem-se competentes dificilmente serão assumidas.

A identidade assumida pelo adolescente pode ter sido influenciada de várias formas. Pode ser motivada intrinsecamente e originada de uma vocação pessoal; também pode ser formada em função do valor instrumental ou importância pessoal; ou até não se referir nem a interesses intrínsecos e nem a importância, mas escolhida por ser valorizada pelo ambiente, ou porque outros também a preferem, ou seja, é internalizada do ambiente social. Ainda segundo La Guardia e Ryan (2002), cada identidade definida pelo adolescente tem suas próprias metas, valores, crenças, ou seja, múltiplos componentes.

Como conclusão, quanto mais o jovem puder ter suporte em suas necessidades ao longo de seu desenvolvimento, mais ele será capaz de se envolver neste mundo de modo seguro, com energia e comportamento auto-regulado, que refletirá em sua motivação para estudar e em sua identidade autonomamente construída. Em contrapartida, uma identidade formada pela limitação de oportunidades e pela internalização de valores impostos por outros que não se apresentam como suporte das necessidades naturais deste jovem, levará o mesmo a uma insegurança, falta de energia e de motivação para

escolhas e definição de metas pessoais presentes e futuras, determinando poucas perspectivas de sucesso em seu futuro (La Guardia e Ryan, 2002).

Passaremos agora a considerar a teoria da Autodeterminação e sua relação com motivação extrínseca.

3.3 A Teoria da Autodeterminação e a Motivação Extrínseca

Uma questão que se apresenta é se a motivação extrínseca pode coexistir com o senso de autodeterminação, ou seja, existe a possibilidade de um indivíduo motivado extrinsecamente, por exemplo, para chegar a uma profissão futura rendosa, ser também autodeterminado? A resposta a esta questão se encontra nos desenvolvimentos mais recentes da Teoria da Autodeterminação.

Na perspectiva dessa teoria, a motivação extrínseca é vista ao longo de um *continuum* de autonomia ou autodeterminação (ver figura 1), demonstrando que o comportamento extrinsecamente motivado também pode se tornar autodeterminado (Deci e Ryan, 1985; Ryan e Stiller, 1991; Rigby et al., 1992; Ryan e Deci, 2000b; Guimarães, 2002).

Comportamento	Ausência de determinação		autodeterminado			
Motivação	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	sem regulação	regulação externa	regulação introjetada	Regulação identificada	regulação integrada	Regulação intrínseca
Locus de causalidade percebido	impessoal	externo	algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	Interesse, prazer e satisfação inerente

Figura 1 - *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus loci de causalidade e processos correspondentes. Fonte: Ryan e Deci (2000b).

Este *continuum* se apresenta em quatro diferentes níveis de interiorização: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Ryan e Stiller, 1991; Guimarães, 2002). Em um extremo do *continuum* tem-se a regulação externa, representando o padrão clássico da motivação extrínseca, ou seja, o comportamento que é voltado para a obtenção de recompensas ou evitação de pressões externas. Esta motivação é frágil,

controladora e mantida por suas conseqüências. É movida pelo questionamento “posso ter problemas se não fizer esta tarefa”.

A regulação introjetada é interna ao indivíduo mas ainda não é autodeterminada. Não necessita de controle externo, pois as conseqüências são controladas pelo próprio sujeito, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do mesmo, resultando em comportamentos que não são autodeterminados. O aluno pensa “vou me sentir culpado se não o fizer”.

Na regulação identificada, o comportamento esperado é percebido e aceito como pessoal, pois o sujeito concorda com sua importância. Há uma identificação com a pessoa que propõe a importância do comportamento, o que facilita a valorização do mesmo. O comportamento resultante desta regulação ainda tem o objetivo de obter um resultado externo, mas é mais autônomo, comprometido e de regulação mais estável (“decido me envolver porque considero importante fazê-lo”).

A regulação integrada é o nível mais elevado do *continuum* do desenvolvimento, e refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são percebidos como fontes de informação e não de coerção sobre as ações importantes a serem cumpridas. As ações externamente motivadas são reguladas de modo autônomo, assim como a motivação intrínseca. Os comportamentos regulados de forma integrada são similares aos comportamentos intrinsecamente motivados, pois apresentam características positivas em relação à aprendizagem, ou seja, esforço, persistência, criatividade e processamento profundo de informações. Entretanto, é

de se salientar que a motivação intrínseca não contém, por definição, qualquer influência de incentivos externos, sendo a forma mais autônoma de escolha.

Relacionando a formação da identidade do adolescente com este *continuum* de regulação da motivação extrínseca, é possível localizar que as identidades que são identificadas ou integradas são aquelas que são mais reguladas autonomamente e adquiridas em contextos de suporte das necessidades psicológicas básicas. Já as identidades reguladas externamente ou introjetadas são aquelas que tem sido pré-fechadas ou exploradas inadequadamente, e são frutos de contextos que são menos suporte das necessidades de autonomia e competência do jovem (La Guardia e Ryan, 2002).

Por outro lado, é importante enfatizar o papel do professor como uma das principais fontes de influência sobre a motivação de seus alunos. Para a aprendizagem e para o desempenho escolar adequado é necessária a promoção de condições facilitadoras da motivação intrínseca bem como de formas autodeterminadas da motivação extrínseca, como foi exposto anteriormente (Guimarães, 2002; 2003; Ryan e Stiller, 1991). Para Ryan e Stiller (1991), a motivação intrínseca pode ser melhorada ou prejudicada por práticas de pais e professores.

Assim, cabe agora analisar o papel de motivadores extrínsecos no contexto de sala de aula e sua relação com a motivação intrínseca. Essa questão é importante para o presente estudo porque a proposta é avaliar a motivação dos adolescentes e a relação com suas metas futuras.

3.4 As Recompensas Externas e a Motivação Intrínseca

O uso de recompensas externas e seus efeitos prejudiciais ou não sobre a motivação intrínseca têm sido foco de discussões de estudiosos ao longo dos anos. O oferecimento de recompensas com o objetivo de manter ou aumentar o comportamento esperado tem sua ocorrência registrada desde o início dos estudos sobre motivação humana, nos anos 60 e 70. Gradualmente, diversos resultados de pesquisas foram indicando que, sob certas condições, as recompensas externas ou outros tipos de incentivos prejudicariam a motivação intrínseca. Os estudos foram mostrando, de acordo com Stipek (1998), que pessoas às quais foram oferecidas recompensas para executar uma atividade apresentaram diminuição no interesse e envolvimento quando estas não estavam presentes. Conseqüentemente, o que se percebe é um prejuízo potencial para o interesse intrínseco na tarefa quando se usam estratégias extrínsecas.

Com o aumento de estudos sugerindo prejuízos relativos ao uso das recompensas externas, diferentes interpretações foram surgindo, originando um desacordo entre os estudiosos sobre a oportunidade do uso de tais estratégias.

Nos anos 80, Deci e Ryan (1985) formularam a Teoria da Avaliação Cognitiva, parte integrante da Teoria da Autodeterminação, com base nos dados obtidos nas diversas investigações e nas hipóteses levantadas com relação aos efeitos das recompensas externas sobre a motivação intrínseca, para tarefas inicialmente interessantes. Propuseram que, para compreender tais efeitos, seria necessário primeiro conhecer as interpretações que a pessoa que recebe dá às recompensas ou, em outras palavras, o significado funcional das recompensas

externas. Na perspectiva da Teoria da Avaliação Cognitiva são apresentadas três proposições para descrever como as recompensas externas influenciam a motivação intrínseca.

A primeira proposição baseia-se no conceito de *locus* de causalidade, que refere-se às percepções que a pessoa tem sobre as razões para o seu envolvimento na atividade: razões externas (*locus* de causalidade externo) e razões internas (*locus* de causalidade interno). De acordo com Deci e Ryan (1985) as situações que promovem o *locus* de causalidade interno aumentam a motivação intrínseca. No caso das recompensas externas, elas funcionariam como um sinal de que as ações necessárias para a realização da atividade são externamente controladas (*locus* externo de causalidade) havendo, como consequência, diminuição da motivação intrínseca.

Ainda de acordo com Deci e Ryan (1985), a segunda proposição da Teoria da Avaliação Cognitiva trata da percepção que o indivíduo tem de sua competência para determinada tarefa, isto é, sua avaliação pessoal de ser ou não capaz de interagir satisfatoriamente com o ambiente. Desta forma, nas situações em que as exigências do meio possibilitam um *feedback* positivo e relevante para os resultados de desempenho há um aumento da motivação intrínseca. De modo contrário, *feedback* negativo, que aponte para a incompetência do indivíduo na situação, prejudica a motivação intrínseca. Além disso, no caso de apresentação de *feedback* não relacionado ao esforço ou ao desempenho, não ocorrem efeitos positivos sobre o senso de competência deste indivíduo.

Por último, a terceira proposição elaborada pela Teoria da Avaliação Cognitiva, refere-se ao significado funcional de um evento relevante que afeta a

motivação intrínseca, sendo este significado dependente da natureza do contexto inter e intrapessoal. Os fatores interpessoais ou ambientais são classificados em três tipos de eventos: eventos *informativos*, consistindo naqueles provedores de *feedback* importante para os resultados em um contexto de escolha ou de autonomia; em eventos *controladores*, considerados principalmente como pressão no sentido de desempenhar, pensar ou sentir de acordo com padrões pré-estabelecidos; e em eventos *não motivadores*, ou seja, aqueles livres de informação referente aos resultados, impossibilitando o estabelecimento de percepções de competência ou de causalidade pessoal.

Entre os fatores intrapessoais, o fundamental é o interesse que influencia de modo significativo a aquisição de informação e aprendizagem no ambiente naturalístico. Os autores adotaram o termo “aprendizagem espontânea” para denominar a aprendizagem resultante de processos internos, de prontidão e tendência, sem pressões externas, obrigações ou orientações. Esse tipo de aprendizagem é associada ao interesse ou ao envolvimento na tarefa e a outros processos afetivos componentes da motivação intrínseca. Outros fatores intrapessoais, apontados como possíveis influências no aumento ou enfraquecimento da motivação intrínseca são, respectivamente, o envolvimento na tarefa e o envolvimento do ego, conceituação utilizada por Nicholls, Patashnik e Nolen (1985, apud Guimarães, 2002a).

Em síntese, de acordo com a Teoria da Avaliação Cognitiva, as recompensas possuem dois aspectos: o informativo, quando oferecem informações sobre o desempenho na atividade, promovendo *locus* de causalidade interno; e o controlador, que facilitando a percepção do *locus* de causalidade

externo para as ações exigidas no cumprimento daquela atividade. O caráter informativo, implícito no recebimento de uma recompensa, após o desempenho em uma atividade, alimenta a percepção de competência pessoal, aumentando potencialmente a motivação intrínseca. Quanto ao caráter controlador, a recompensa pode ser percebida como uma pressão externa para a apresentação de determinado comportamento (Deci e Ryan, 1985).

Com o que foi apresentado anteriormente, pode-se perceber em certos casos, que as recompensas externas podem frustrar a necessidade de autonomia e competência dos alunos, à medida que os impede de desenvolverem aprendizagens sem pressões, a não ser pelo próprio desejo de aprender.

Assim, quando a necessidade psicológica de autonomia é frustrada, pode haver um prejuízo para a motivação intrínseca. No entanto, os aspectos informativos e controladores das recompensas são ressaltados ou atenuados de acordo com o contexto interpessoal no qual elas são administradas, ou seja, situações sociais que influenciam positiva ou negativamente as experiências pessoais de autonomia, competência e pertencer ou estabelecer vínculos (Ryan, Connel e Deci, 1985). Aqui poderíamos incluir o processo de escolha profissional futura pelo qual é submetido o adolescente. Muitas vezes ele se vê pressionado externamente a realizar escolhas e não o faz por opinião própria ou desejo, mas pela necessidade de pertencer e agradar aos outros, resultando em experiências negativas de controle e a conseqüente diminuição da motivação intrínseca.

O problema das recompensas reside no fato do ambiente ser controlador ou informativo, pressionando a pessoa a comportar-se ou sentir-se de um modo específico ou, ainda, acentuando as características do desempenho naquela

atividade. A percepção do caráter controlador ou informativo do contexto interpessoal é, em grande medida, determinada pelo estilo motivacional de professores, pais ou líderes. Novamente há uma referência ao contexto escolar como ambiente controlador.

Brophy (1983) assinala que o uso de incentivos ou recompensas vinculados ao desempenho satisfatório em tarefas de aprendizagem pode motivar os alunos a executarem o solicitado somente para garantir a obtenção de tais recompensas, não chegando a desenvolver a motivação para aprender. Para evitar isso, a liberação das recompensas deveria ser associada à qualidade do trabalho, e não à quantidade ou à simples participação na tarefa, mostrando aos alunos que o importante é a tarefa em si e não a recompensa. Este mesmo autor propõe, com base em pesquisas, algumas regras para a utilização dos elogios e de outras formas de recompensas, como, por exemplo, o elogio ser apresentado de forma simples, justa e criativa, e individualmente. Deve também ser vinculado ao desempenho e dar informações quanto à competência, persistência e esforço do aluno. Mas o que deve estar claro é que o conjunto destas regras propicia situações que valorizam o processo de aprender (Brophy, 1983).

Outros autores, como Pintrich e Schunk (1996) apontam os aspectos positivos da atribuição de recompensas quando estas sinalizam os progressos efetivos em uma atividade de aprendizagem. Para eles, elogiar um aluno por ter aprendido uma nova habilidade ou por ter adquirido um novo conhecimento fortalece seus sentimentos de eficácia e promove a autodeterminação, sustentando o interesse mesmo quando for retirada a contingência de reforçamento.

Ryan e Stiller (1991) sinalizam que as recompensas ou controles externos prejudicam a motivação intrínseca somente em situações nas quais é negada ou colocada em conflito a experiência pessoal de autodeterminação ou autonomia.

Várias análises que se propuseram a criticar as descobertas e propostas da Teoria da Avaliação Cognitiva, e que procuraram sugerir o uso das recompensas externas como estratégia motivacional só ajudaram a fortalecer a idéia de que o emprego desse tipo de incentivo precisa ser, no mínimo, cuidadosamente ponderado (Guimarães, 2002).

Segundo Deci, Koestner e Ryan (2001), a conclusão é que mais importante do que motivar os estudantes por meio de recompensas é promover situações educativas que facilitem o surgimento e a manutenção da motivação intrínseca, seja por meio do planejamento de atividades interessantes e desafiadoras como pelo cuidado com os interesses e escolhas dos alunos. Desse modo, pode-se favorecer o envolvimento criativo dos estudantes nas atividades, a flexibilidade cognitiva e o entendimento de conceitos, que são características desse tipo de motivação. Na verdade, há boas razões para os professores refletirem bem sobre a utilização das recompensas externas em sala de aula.

Na mesma linha, Stipek (1998) assinala que o ambiente social criado em sala é resultado de diversas ações do professor como, por exemplo, as propostas de atividades, as formas de avaliação, as informações sobre o desempenho dos alunos, entre outras, e que podem estar relacionadas com a orientação motivacional dos alunos. O oferecimento de recompensa nestas situações é apenas um dos elementos desse conjunto de ações que depende do professor e, nessa perspectiva, não oferecer as mesmas pela simples participação nas

atividades ou mesmo como suborno, mas manter outras ações controladoras ou contrárias à percepção de competência, não altera os prejuízos para a motivação intrínseca.

Em suma, o uso de recompensas externas em situações escolares deve ocorrer de forma criteriosa, mas não precisa ser abolido, pois há que se considerar os benefícios do uso adequado dessas estratégias. Deve-se considerar sempre as necessidades básicas do indivíduo, ressaltando a necessidade de autonomia para a manutenção de sua motivação para aprender. E, em relação aos adolescentes, a aplicação destes princípios é fundamental na compreensão da sua motivação acadêmica. A seguir, será apresentado um aspecto novo da motivação do adolescente, que é a perspectiva de tempo futuro, ou seja, a definição de uma meta futura ou objetivo de vida.

CAPÍTULO IV

A Perspectiva de Tempo Futuro e seus Efeitos na Motivação do Adolescente



A complexidade do estudo da motivação dos alunos é também relacionada à multiplicidade de metas que um estudante pode ter no contexto escolar. Muitos alunos não são orientados somente para metas intrínsecas imediatas, ou seja, por motivação intrínseca, ou por recompensas externas mais ou menos próximas, mas também para metas futuras (Husman e Lens, 1999). Para explicar o significado de metas futuras para a motivação no presente, será descrito o conceito de Perspectiva de Tempo Futuro, que diz respeito ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente através do processo motivacional (Husman e Lens, 1999; Lens, Simons e Dewitte, 2002).

A importância de se imaginar o futuro para se entender a motivação e o comportamento humano presentes já vem de muito tempo, desde os anos 30, com Frank e Lewin, segundo Husman e Lens (1999) e Lens, Simon e Dewitte (2002). Àquela época, o entendimento era de que a situação presente de um indivíduo inclui não só seu presente, mas também seu passado e futuro. Isto é, considerou-se a perspectiva de tempo como uma orientação para metas futuras, o que supõe a capacidade de se antecipar resultados ou conseqüências futuras no comportamento presente. Atualmente, muitos teóricos têm organizado suas idéias e pesquisas a partir da definição da chamada Perspectiva de Tempo Futuro (PTF) (Husman e Lens, 1999; Lens, Simons e Dewitte, 2002; Nuttin e Lens, 1985; Nurmi, 1993; Nurmi et al., 2003).

A consideração da perspectiva de tempo futuro desenvolveu-se no contexto de motivação a metas e focaliza a antecipação presente de metas que estão localizadas no futuro. Deve-se levar em conta a maior ou menor distância que as metas têm de um objeto presente e que são processadas pelo indivíduo, daí

surgindo diferenças individuais na extensão ou profundidade da perspectiva de tempo futuro. Um indivíduo com perspectiva de tempo futuro curta define suas metas num futuro próximo, pois somente um futuro cronológico bem perto é parte de seu mundo (por exemplo, estudar logo para poder ir à piscina mais tarde). Já uma pessoa que vive com uma perspectiva de tempo futuro longa tem mais metas de longo prazo do que de curto prazo, e não apresenta problemas em motivar-se para eventos ou ações em que os resultados se encontram num futuro distante, como por exemplo, estudar para o vestibular porque pretende ser um cirurgião (Husman, e Lens, 1999; Lens et al., 2002).

As diferenças individuais na extensão da perspectiva de tempo futuro apresentam conseqüências motivacionais, pois as pesquisas têm demonstrado que as mesmas afetam a intensidade do esforço na motivação para a aprendizagem escolar presente. Comparando-se indivíduos em função da distância psicológica da perspectiva de tempo futuro, Zaleski (1994, apud Lens et al., 2002) descobriu que as pessoas que apresentam uma perspectiva de tempo futuro longa são mais persistentes em suas metas e mais satisfeitos nas ações orientadas a metas presentes. Esta motivação se explica pelo fato de as pessoas estabelecerem submetas próximas, que levam para a meta final no futuro mais distante.

A formação da perspectiva de tempo futuro é moderada por variáveis como idade cronológica, nível sócio-econômico e também possivelmente inteligência. Assim, segundo Lens, Simons e Dewitte (2002), no início da adolescência, os jovens começam a desenvolver uma perspectiva de tempo futuro realista, que se expande até o meio da vida, em geral. Daí por diante, pela própria diminuição da

perspectiva de vida, esta perspectiva de tempo futuro tende a diminuir. Por outro lado, jovens de nível sócio-econômico mais baixo tendem a ter uma perspectiva de tempo futuro mais curta que os de nível social médio.

Para se explicar tal influência, é importante distinguir dois aspectos da perspectiva de tempo futuro, o cognitivo e o dinâmico, apontados por De Volder e Lens (1982, citados por Husman e Lens, 1999). O aspecto cognitivo refere-se à percepção de instrumentalidade, ou seja, a capacidade do indivíduo de antecipar no presente não somente as conseqüências imediatas de uma ação (chamada instrumental), mas também as de longo alcance. Isso quer dizer que os alunos que apresentam uma perspectiva de tempo futuro longa podem antecipar de modo mais fácil as implicações de suas tarefas presentes para alcançar suas metas futuras e elaborar seus planos e projetos. Conseqüentemente, aumentará o valor de instrumentalidade ou de utilidade das ações presentes, incrementando a motivação para aprender e realizar as tarefas na escola. Para a compreensão deste aspecto da motivação do aluno, este tópico será apresentado mais adiante, através da relação entre o que o indivíduo percebe como instrumental para alcançar suas metas futuras e a sua perspectiva quanto ao próprio futuro.

Já o aspecto dinâmico da perspectiva de tempo futuro é a disposição para se valorizar uma meta, seja ela próxima ou distante. Quando se trata de valorização, faz-se necessário recorrer à teoria da Expectativa-valor (Wigfield e Eccles, 2000), que tem servido de estrutura para os estudos que relacionam motivação e valorização das tarefas. Para a teoria da Expectativa-valor, as pessoas são mais motivadas quando elas podem esperar que seus comportamentos tragam resultados sobre os quais haja algum interesse

(instrumentalidade) e em que o valor atribuído aos resultados é alto. Este tópico será mais detalhado a seguir.

4.1 Valorização

A teoria Expectativa x Valor, proposta inicialmente por Atkinson (), foi expandida por Wigfield e Eccles (2000), e enfatiza que a aprendizagem é influenciada não apenas pelas metas específicas da tarefa e pelas crenças quanto ao êxito, mas também pela importância dada ao conteúdo. As expectativas e valores influenciam diretamente o desempenho, persistência e escolha de tarefa. As pessoas escolhem envolver-se em tarefas nas quais esperam obter sucesso e porque as valorizam (Steinberg e Morris, 2001; Stipek, 1998; Wigfield e Eccles, 2000).

Wigfield e Eccles (2000) distinguiram três tipos de valor atribuídos a uma tarefa, e que têm sido muito utilizados nas pesquisas atuais: valor de realização ou importância, valor intrínseco ou de interesse e valor de utilidade ou proveito. O valor de importância consiste na importância percebida de fazer bem uma tarefa, ou ter um bom desempenho numa dada tarefa em função da relevância para o autoconceito ideal ou atual do indivíduo. Para Zusho e Pintrich (2001), a importância tem relação com a persistência do indivíduo nas tarefas bem como na sua escolha.

O segundo tipo de valor refere-se ao prazer imediato que o indivíduo obtém ao executar uma tarefa ou pelo interesse pessoal que tem no assunto. O interesse é uma atitude geral do indivíduo e é estável ao longo do tempo em função das

características pessoais (Zusho e Pintrich, 2001). Este componente de valor é semelhante ao constructo de motivação intrínseca, como foi definido por Deci e Ryan (1985).

O terceiro tipo refere-se à utilidade que o indivíduo percebe na tarefa para a realização de planos futuros ou imediatos. Consiste no valor que se dá a uma tarefa porque ela facilita o alcance de metas futuras importantes. É a motivação instrumental, ou seja, uma tarefa é vista como meio para se atingir um objetivo futuro. Este componente captura as razões mais extrínsecas para se engajar em uma tarefa, e também se relaciona com metas individuais de curto e de longo prazo (Steinberg e Morris, 2001; Zusho e Pintrich, 2001).

Há ainda um quarto componente do valor, segundo Wigfield e Eccles (2000), que é o componente custo, mas pouco tem sido pesquisado a este respeito. Este componente aponta que a decisão de se engajar em uma atividade limita o acesso a outras atividades. Avalia também o esforço e o investimento emocional requerido para uma tarefa específica.

4.2 A Percepção de Instrumentalidade e a Perspectiva de Tempo Futuro

Retomando o aspecto cognitivo da perspectiva de futuro do aluno, salienta-se que pesquisas ao longo dos últimos 15 anos relacionando a perspectiva de tempo futuro e a percepção de instrumentalidade com a motivação, segundo Lens, Simon e Dewitte (2002), têm apontado para o impacto destes fatores na motivação e interesses intrínsecos do aluno. Muitas delas têm procurado comprovar a

relação entre a motivação instrumental e a perspectiva de tempo futuro, considerando que essa perspectiva pode variar em extensão (longa ou curta).

De Volder e Lens (1982, apud Husman e Lens, 1999) pesquisaram a relação entre a motivação para o estudo e a extensão da perspectiva de tempo futuro, em alunos adolescentes com idade variando entre 17 e 18 anos. Os resultados mostraram que estudantes mais motivados atribuíram mais valor em grau significativo a metas futuras em comparação com os menos motivados, assim como deram maior valor instrumental para seus trabalhos acadêmicos que os ajudariam a alcançar metas próximas e também futuras.

Uma pergunta que os pesquisadores têm procurado responder diz respeito ao efeito da valorização ou utilidade da escola na motivação do aluno e no interesse intrínseco para aprender. Um estudo de Van Calster, Lens e Nuttin (1987), desenvolvido com 230 alunos do sexo masculino do ensino médio na Bélgica, com idade entre 17 e 19 anos, mostrou que quando os adolescentes percebem a escolarização como importante para o sucesso no futuro são significativamente mais motivados do que os que percebem a escolarização como menos importante. Em outras palavras, a motivação escolar é afetada pela percepção de instrumentalidade. Entretanto, o estudo também apontou que a atitude afetiva para com o próprio futuro é uma variável crucial para a percepção de instrumentalidade. Isto é, quando o aluno tem alta percepção de instrumentalidade (de que fazer o melhor na escola conduz a um futuro pessoal), juntamente com uma atitude positiva para com o futuro pessoal, é maior a motivação e são melhores os resultados acadêmicos. Ao contrário, uma atitude muito negativa quanto ao futuro torna-se fator de desmotivação.

Em outro estudo para verificar a motivação e desmotivação de alunos do ensino médio, Lens e Decruyenaere (1991) mediram a motivação dos alunos para aprender em termos de algumas variáveis motivacionais, entre as quais, a atitude afetiva dos alunos em relação ao futuro, seguindo o trabalho de Van Calster, Lens e Nuttin (1987). Como resultado, confirmaram a hipótese de que a aprendizagem de boa qualidade e as altas realizações na escola possuem um valor instrumental elevado para o futuro de cada indivíduo, levando a um aumento da motivação para estudar. Os professores e alunos percebem a aprendizagem e a realização escolares como instrumentais ou meios para alcançar objetivos intrínsecos e extrínsecos colocados no futuro. Entendem também e principalmente que o estudo e a aprendizagem estão orientados para o futuro. Portanto, pesquisas têm apontado para diferenças individuais entre os estudantes que percebem os diversos aspectos da perspectiva de futuro que envolve seu trabalho escolar e que afetam sua motivação para o estudo.

Já a pesquisa de Moreas e Lens (1991, citados por Lens, Simons e Dewitte, 2002) mediu a distância psicológica da perspectiva de tempo futuro em alunos adolescentes de 15 e 16 anos. Os autores concluíram que os alunos com uma perspectiva de tempo futuro longa percebiam como significativamente mais alta a instrumentalidade do estudo presente, em comparação com os alunos com uma perspectiva de tempo futuro curta. Além disso, os autores descobriram que a extensão da perspectiva de tempo futuro se relacionava positivamente e de modo significativo com a valorização antecipada das metas, e com a percepção de que o comportamento de estudar é um meio para alcançar as metas futuras.

Citando outra pesquisa, Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wigfield e Blumenfeld (2001) verificaram em seus estudos que os planos futuros do aluno, especificamente em relação à sua carreira profissional, recebem influência do senso de valor atribuído às diferentes disciplinas, ao longo dos ensinamentos fundamental e médio. E mais do que isso, caso haja desinteresse por uma matéria específica, esta poderá levar o aluno a excluir de suas possibilidades de escolha as carreiras a ela relacionadas. Este é o caso típico do aluno que, por não gostar de matemática, exclui os cursos e profissões que incluam esta matéria. Zusho e Pintrich (2001) se referem ao declínio no interesse pelas atividades acadêmicas na adolescência, mas apontam que estes começam a apresentar um interesse mais individual em atividades específicas, como matemática, ciências ou atletismo, de acordo com as preferências e valorizações próprias. De modo geral, segundo esses autores, os alunos do ensino fundamental são mais ligados aos trabalhos escolares do que os do ensino médio, mas não se pode afirmar que não haja interesse no aluno de idade mais avançada. Ocorre que este começa a escolher como gastar seu tempo e pode definir melhor seu interesse acadêmico, apesar das crianças aprenderem desde cedo que bons resultados na escola têm importância para a vida adulta.

Em uma pesquisa realizada em uma escola vocacional na Bélgica, Cretens, Lens e Simons (2001) procuraram verificar o papel da percepção de instrumentalidade numa escola vocacional, que corresponderia aproximadamente ao ensino técnico aqui no Brasil, em uma amostra de 733 participantes. Os autores haviam constatado que nas escolas regulares de ensino médio havia sérios problemas quanto à motivação, principalmente em matérias teóricas, tais

como matemática, história e línguas. Diante das dificuldades nestes conteúdos, os alunos eram forçados a mudar suas aspirações educacionais para uma educação mais técnica e, em seguida, para outra escola de nível educacional menos exigente. Neste estudo, os autores procuraram verificar se estes alunos de uma educação mais técnica que percebiam, por exemplo, a relevância de uma segunda língua para o futuro (Francês), foram mais motivados para este curso do que os alunos que não viam tal relevância. Foram apresentadas correlações significativas entre instrumentalidade e motivação para metas próximas e distantes. Tanto em relação a metas próximas quanto distantes, alunos com baixa percepção de instrumentalidade apresentaram uma motivação significativamente menor para os estudos. Quanto à utilidade das disciplinas, os alunos que descreveram mais utilidade em seus cursos práticos foram mais motivados para estas disciplinas do que para as disciplinas mais teóricas ou mesmo para o francês como uma segunda língua, apesar de atribuírem alto valor de utilidade para o francês. Isto se explica pela necessidade de se saber esta língua na região flamenga da Bélgica, um país bilíngüe, onde o francês é fundamental para o futuro e a carreira profissional de todos. Diante dos resultados, os autores concluíram que a percepção de instrumentalidade é um critério importante, mas não uma condição suficiente para o entendimento e desenvolvimento da motivação acadêmica, já que fatores mais específicos, como questões culturais, também interferem. Para Husman e Lens (1999), a percepção de instrumentalidade não é capaz de sustentar o interesse em conteúdos acadêmicos, sendo somente uma parte do grande quebra-cabeça que é a motivação do aluno para aprender.

Em linhas gerais, as descobertas destas pesquisas esclarecem a constatação do dia a dia, apontadas por Lens e Decruyenaere (1991), Husman e Lens (1999), de que muitos alunos vão à escola não pelo prazer intrínseco em aprender, mas porque eles “têm que” ou porque imaginam que a educação é importante para seu futuro profissional. Os pais e professores reforçam constantemente essa idéia neles, e assumem que é papel da escola preparar o jovem para seu futuro. Nesse sentido, é razoável que os pais motivem seus filhos fazendo referência à utilidade ou instrumentalidade da escola para o seu futuro, com frases do tipo “faça seu melhor na escola, isso é muito importante para seu futuro”.

Buscando responder ao questionamento de como as metas futuras podem afetar a motivação intrínseca e a orientação à meta aprender do aluno, é necessário compreender que há uma distinção dos diferentes tipos de relação instrumental com as metas ou tarefas presentes e as metas localizadas num futuro próximo ou distante. A relação entre metas futuras e a motivação intrínseca será apresentada a seguir.

4.3 Metas Futuras e Motivação Intrínseca

Embora a perspectiva de tempo futuro ou as metas futuras possam aumentar a motivação do aluno, esta motivação muitas vezes pode apenas ser caracterizada como motivação extrínseca. Isso ocorre porque na medida em que os alunos estão motivados para suas tarefas escolares presentes em função da utilidade para seu futuro próximo ou distante, eles são extrinsecamente motivados.

Tenha-se presente que, conceitualmente, existe a motivação extrínseca quando uma ação é executada não como um fim em si mesmo, mas em função de algo externo à tarefa (como recompensas, vantagens, entre outros aspectos).

A questão que os pesquisadores deste tema buscaram responder diante desta constatação foi se as metas futuras podem afetar a motivação intrínseca da mesma forma negativa que as recompensas externas mais imediatas o fazem (Deci e Ryan, 1985; 2000; Eisenberg e Cameron, 1996; Husman e Lens, 1999).

Lens, Simons e Dewitte (2002) propõem que, em contraste com os tipos de motivação extrínseca que consistem em recompensas externas e punições, alguns tipos de instrumentalidade não têm um efeito tão negativo na motivação intrínseca e na orientação à tarefa, como se espera do uso indiscriminado das recompensas externas. Para se compreender esse aspecto da percepção de instrumentalidade, é preciso responder a duas questões básicas: a primeira é se o valor de utilidade da aprendizagem e do desempenho na escola pode minar ou diminuir a motivação intrínseca da mesma forma que as recompensas externas o fazem em algumas circunstâncias. A segunda questão é: a aprendizagem orientada ao futuro é controlada externamente e, portanto, não pode ser auto-regulada?

Em resposta à primeira questão, sobre implicações motivacionais da percepção de instrumentalidade, Lens et al. (2002) propuseram ser necessário distinguir quatro tipos de instrumentalidade, a partir da combinação de duas dimensões específicas. A primeira dimensão refere-se a dois tipos possíveis de condições que regulam o comportamento: condições externas ou internas, de modo que os comportamentos podem ser externamente ou internamente

regulados, na mesma linha das proposições de Deci e Ryan (1985; 2000). Comportamentos são regulados externamente quando o que motiva a pessoa tem origem fora dela, como promessa de recompensa ou ameaça de punições. Já um comportamento regulado internamente tem um motivo que é interno ao indivíduo, como nos casos de motivação intrínseca ou de projetos de vida (por exemplo, entrar na Faculdade).

A segunda dimensão refere-se aos tipos de competências exigidas agora e no futuro como, por exemplo, no exercício de uma profissão. As competências exigidas num e noutra caso podem ser diferentes, como na hipótese de uma aluna ter que aprender matemática para ser enfermeira no futuro. Mas as competências podem ser as mesmas no presente e no futuro no caso de a mesma aluna ter que estudar anatomia hoje para ser uma enfermeira no futuro. Neste último caso, é maior a instrumentalidade quando as tarefas presentes exigem as mesmas competências futuras.

Da combinação dessas duas dimensões resultam quatro tipos de instrumentalidade.

No primeiro, a tarefa presente e a tarefa futura requerem diferentes competências e as metas ou tarefas futuras regulam externamente as atividades presentes. É o grupo de baixa percepção de instrumentalidade e regulação externa. Um exemplo é o aluno que estuda para uma prova somente para obter boas notas ou para exibir-se aos amigos, ou porque seu pai lhe prometeu uma boa recompensa caso fosse bem sucedido.

O segundo tipo não apresenta relação direta entre as competências exigidas na tarefa presente e o futuro, mas a tarefa ou meta futura regula

internamente as atividades presentes. Portanto, é um caso de baixa percepção de instrumentalidade associada a regulação interna. Como exemplo, é o caso de uma aluna que quer ser enfermeira mas que também se envolve muito nas aulas de psicologia por entender que elas a ajudarão em seu desenvolvimento pessoal. Neste caso, o comportamento de estudar psicologia hoje teve sua origem na própria pessoa, ou seja, não há obrigação para esse estudo, pois psicologia não é vista como instrumento para o exercício futuro de enfermeira.

No terceiro tipo as mesmas competências estão envolvidas tanto na tarefa presente ou futura, mas a tarefa futura regula externamente a tarefa presente. Há, pois, uma alta percepção de instrumentalidade juntamente com uma regulação externa. Seria o caso da aluna que estuda muito a disciplina anatomia porque quer se tornar enfermeira-chefe no futuro e ganhar muito dinheiro.

Já no quarto tipo as mesmas competências e conhecimentos são usados nos dois momentos e a tarefa futura regula internamente a atividade presente. Isto implica que as habilidades e conhecimentos adquiridos agora são os mesmos a serem usados no futuro. Assim, um aluno pode estudar muito a disciplina história porque *ele pretende* se tornar um bom professor de história em seu futuro profissional. Há uma alta percepção de instrumentalidade e regulação interna.

Esses quatro padrões de instrumentalidade foram identificados pelos autores (Lens et al., 2002) num estudo com 293 estudantes voluntários, do 1º ano de um curso superior de formação de professores. Todos receberam um questionário de auto-relato destinado a medir a motivação para as 12 disciplinas a cursar naquele ano, a percepção de instrumentalidade de cada disciplina, as estratégias de aprendizagem preferidas (superficiais ou de profundidade), a

percepção de capacidade, a orientação para meta tarefa ou meta ego, além de seus hábitos de estudo e sua persistência nas dificuldades. Relativamente a cada disciplina, todo aluno era identificado como representante de um dos quatro tipos acima descritos. Isto é, levantou-se em quanto cada disciplina era considerada útil somente para sua educação ou se também o era para seu trabalho futuro, e se o que motivava seus esforços era uma regulação mais interna ou mais externa de seu comportamento. Numa única disciplina, porém, os alunos distribuíram-se em quantidades aproximadas (número de sujeitos entre 67 e 80) pelos quatro tipos. Após análise estatística detalhada, muitas foram as constatações. As análises de variância, focalizando as variáveis dependentes apenas em relação a essa disciplina, concluíram por influências significativamente diferentes dos quatro tipos de combinação sobre cada variável dependente. O resultado mais importante, porém, foi a constatação de que o padrão mais adaptador e positivo emergiu quando os estudantes valorizaram razões intrínsecas e grande utilidade nos cursos relacionados a seu trabalho futuro, ou seja, quando foi alta a percepção de instrumentalidade e a regulação interna.

Como consequência destas descobertas, os autores têm alertado que a motivação extrínseca pode não ser tão prejudicial para a motivação intrínseca como se pensava, podendo até mesmo intensificar a orientação para metas e a motivação para aprender, desde que seja uma escolha autodeterminada. É importante considerar essa motivação extrínseca como derivada das atividades futuras motivadas intrinsecamente ou situações futuras que cobrem as mesmas habilidades e competências das atividades presentes.

Deci e Ryan (1985) já alertavam que quando um aluno define suas próprias metas, ou seja, há uma escolha autônoma, mesmo que estas sejam metas extrínsecas, elas podem não prejudicar a sua motivação intrínseca. Também reforçando esta proposição Manderlink e Harackiewicz (1984, apud Husman e Lens, 1999) descobriram que as metas futuras podem facilitar a motivação intrínseca pois são percebidas como menos controladoras que as metas próximas, permitindo ao aluno experimentar grande autonomia em completar esta tarefa percebida como instrumental. Um aluno pode combinar metas intrínsecas com instrumentalidade de forma positiva, ou seja, ser altamente intrinsecamente motivado e, ao mesmo tempo ser altamente envolvido em sua carreira profissional futura.

A sugestão de Lens et al. (2002) é que a psicologia educacional deveria reconsiderar o papel da perspectiva de tempo futuro na motivação do aluno para aprender. Quando o aluno apresenta uma instrumentalidade caracterizada pela relevância futura de uma tarefa, e sente que esta é regulada internamente, ou seja, por ele próprio, pode sentir-se autônomo e autodeterminado. Como resultado, seu esforço é intensificado e persistente nas atividades presentes no contexto escolar. E esta pode ser a resposta para a segunda questão apresentada, ou seja, um comportamento orientado ao futuro pode ser auto-regulado, desde que este aluno sinta-se autônomo em sua escolha futura. Isso quer dizer que ainda vale a pena, tanto para pais quanto professores, afirmar e alertar o aluno para “fazer seu melhor na escola”, argumentando que isso lhe ajudará a garantir seu futuro profissional e pessoal.

Em síntese, as pesquisas apresentadas ao longo deste capítulo enfatizam que possuir metas em relação ao próprio futuro é fundamental para motivação para estudar e aprender hoje. Especificamente, podemos concluir que: (1) perceber um comportamento presente como meio ou instrumento para se atingir uma meta ou objetivos localizados num futuro próximo ou distante pode despertar e manter a motivação escolar; (2) a perspectiva de tempo futuro longa, mais do que a de tempo curto, influencia positivamente os esforços dos alunos nas tarefas presentes; (3) a atitude positiva em relação ao próprio futuro é importante para a percepção de instrumentalidade; (4) permanece extrínseca a motivação por tarefas executadas com o objetivo de se atingir metas futuras; (5) a perspectiva de metas futuras, juntamente com a percepção de instrumentalidade das atividades de estudo presentes, não necessariamente compromete a motivação intrínseca do aluno, desde que haja alta percepção de instrumentalidade e regulação interna.

4.4 Metas Futuras e Regulação Integrada

Cabe agora buscar uma resposta à pergunta formulada anteriormente: a aprendizagem direcionada a uma meta futura, vista como motivada extrinsecamente, pode ser também auto-regulada? Em caso afirmativo, em que grau?

Para responder a esta questão, Husman e Lens (1999) e Lens, Simon e Dewitte (2002) distinguiram os tipos de instrumentalidade descritos anteriormente. Estes propõem que os efeitos desta instrumentalidade na motivação são evidenciados quando se combinam os quatro tipos de instrumentalidade e os

quatro níveis de regulação externa do *continuum* da autodeterminação, propostos por Ryan e Deci (2000b) e que estão apresentados na Figura 1 (pág. 42).

A regulação externa e a regulação introjetada relacionam-se com os tipos de instrumentalidade que possuem um controle externo, ou seja, situações nas quais o aluno não tem controle sobre suas escolhas e, conseqüentemente, é baixa sua percepção de instrumentalidade das tarefas presentes. Já a regulação identificada relaciona-se com uma alta percepção de instrumentalidade mas com a necessidade de uma recompensa externa, ou seja, o comportamento é instrumental mas é motivado extrinsecamente. É o exemplo da aluna que quer entrar em uma boa universidade e ser engenheira e então decide estudar muito para tirar boas notas e ser capaz de alcançar seu objetivo futuro. Ela está no terceiro nível do *continuum* de regulação externa e no terceiro tipo de instrumentalidade, também chamado por Husman e Lens (1999) de instrumentalidade exógena.

No quarto nível do *continuum* encontra-se a regulação integrada, em que um comportamento é regulado internamente e controlado pelo indivíduo. Este nível, chamado de regulação integrada, representa a base do comportamento autodeterminado, segundo Deci e Ryan (1985; 2000), sendo que a escolha é feita pelo próprio aluno, de forma autônoma. É o aluno que apresenta uma alta percepção de instrumentalidade e uma regulação interna, quarto tipo de instrumentalidade, que Husman e Lens (1999) chamaram de instrumentalidade endógena. Nesse último nível ainda não se atingiu a motivação intrínseca, em que a regulação é totalmente intrínseca. Para estes autores, a percepção de instrumentalidade endógena pode sustentar o interesse e a aprendizagem auto-

direcionada. Um aspecto fundamental da relação entre a instrumentalidade endógena e a regulação integrada é a chamada autonomia.

Resumindo, uma pessoa que visa uma meta futura escolhida de forma autônoma pode não estar intrinsecamente motivada para as tarefas que conduzem a ela. Entretanto, existe um grau de motivação extrínseca pelas metas futuras em que a pessoa tem aquilo que se chama regulação integrada. Nesse nível, as atividades são escolhidas de modo autônomo e ligadas a metas futuras distantes que são tanto valorizadas como parte do sentido do *self*. Neste sentido, as metas futuras conduzem a uma realização acadêmica positiva, além de grande esforço e persistência nas tarefas presentes (De Volder e Lens, 1982; Husman e Lens, 1999; Lens et al., 2002).

Essa conclusão recebe apoio dos resultados de uma pesquisa recente realizada por Conti (2000) com estudantes do primeiro ano do ensino superior. A autora examinou quais eram os objetivos pessoais dos alunos em relação ao ensino superior, além do grau com que haviam pensado sobre tais objetivos e o grau de autonomia na seleção destes. Os resultados revelaram que, tanto o grau de reflexão sobre os próprios objetivos como o grau de autonomia apareceram como preditores de motivação intrínseca e extrínseca, além de determinarem o nível das notas no primeiro semestre do curso. Foi também muito positiva a influência sobre o ajustamento social e emocional destes alunos. A autora concluiu, entre outras coisas, que, já no ensino médio, todos os educadores deveriam encorajar os adolescentes a refletir sobre suas metas pessoais e escolher para si metas que sejam pessoalmente importantes, ou seja, escolhidas com autonomia.

Concluindo, o tipo de instrumentalidade caracterizado pela relevância futura da tarefa e que é eliciada por uma regulação interna é tido como o comportamento motivacional mais adaptador. Metas e tarefas futuras que são experimentadas pelo adolescente como regulando internamente seu comportamento presente intensificam sua motivação e interesse pelo estudar, aumentando até sua persistência nas tarefas difíceis. Adolescentes que são capazes de pensar sobre seu futuro e que percebem o valor de sua educação e estudos presentes para alcançar seus projetos futuros tendem a ser mais empenhados na escola (Husman e Lens, 1999; Lens et al., 2002). Em suma, como Lens et al. (2002) destacam, há uma relação positiva entre a motivação e a perspectiva de tempo futuro e a percepção de instrumentalidade. Esta relação aponta para duas implicações importantes: primeiro, esta relação reduz a necessidade de outros incentivos extrínsecos que influenciam o estudar. Como uma segunda implicação, nas situações em que é muito necessário o auto-controle (por exemplo, deixar de ver televisão para estudar), a percepção de instrumentalidade pode favorecer a decisão de estudar porque lembra o aluno de que é para uma boa causa.

Objetivos da Presente Pesquisa

Diante da problemática dos adolescentes no que se refere a motivação para aprender e quanto a definição vocacional, o presente estudo procurou responder a cinco questões, em uma amostra brasileira de alunos do ensino médio:

1º. Adolescentes da última série do Ensino Médio revelam já haver chegado a uma definição vocacional, ou seja, têm uma perspectiva definida de tempo futuro?

2º. Qual a intenção que eles têm de fazer o vestibular, ou seja, um curso superior, e isto altera sua definição vocacional?

3º. Qual o grau de motivação e de uso de estratégias pessoais de estudos por parte destes adolescentes na escola, e como essas variáveis aparecem relacionadas com a escolha vocacional?

4º. A escolarização é percebida pelos adolescentes como válida para atingir seus projetos futuros, ou seja, ela tem valor de instrumentalidade para a conquista de suas metas futuras?

5º. A perspectiva de futuro, ou seja, a definição vocacional, prediz a motivação para aprender, as estratégias pessoais de estudo e a percepção de instrumentalidade e, em caso positivo, em que grau?

Ao buscar responder a cada uma destas questões, o presente estudo exploratório poderá trazer novos conhecimentos sobre o adolescente e sua motivação acadêmica, bem como a relação desta motivação para estudar e seu momento de escolha vocacional.

CAPÍTULO V

Metodología



A presente pesquisa é descritiva, de natureza exploratória e transversal. Pretende investigar a definição da escolha vocacional de adolescentes do ensino médio em duas escolas, uma da rede pública de ensino e outra particular, e sua relação com a motivação para aprender na escola.

Busca-se com este estudo descobrir dados relevantes sobre essa população específica, no que se refere à temática da motivação acadêmica.

5.1 Descrição da Amostra

Para a realização deste estudo duas escolas foram selecionadas, sendo uma da rede particular de ensino (escola A) e outra da rede pública (escola B). Duas escolas diferentes foram escolhidas porque se pretende comparar se alunos de uma escola particular são mais definidos em relação a seu futuro vocacional do que alunos de uma escola pública. Também foi critério de escolha destas escolas o fato de possuírem aulas no período noturno, para possível comparação entre os alunos que estudam no período matutino e os que estudam no noturno, entre as escolas. Estas duas escolas diferem quanto ao ensino, sendo que a particular dá mais ênfase ao vestibular, e a pública segue a proposta do governo estadual para o ensino médio.

Os participantes são alunos do 3º. ano do ensino médio, sendo 82 alunos da escola A e 124 da escola B, perfazendo um total de 206 participantes.

5.1.1 Descrição dos Participantes de Acordo com o Gênero, Escola e Idade

Conforme demonstrado na Figura 2, o grupo de participantes, quanto ao gênero, distribuiu-se da seguinte forma: 88 participantes do sexo masculino (42,71%) e 118 do feminino (57,28%), perfazendo um total de 206 participantes.

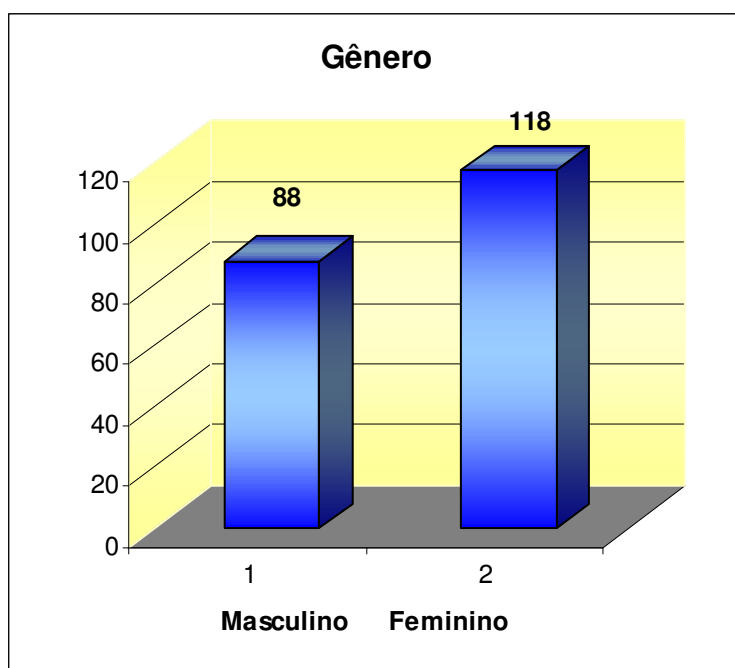


Figura 2 - Distribuição dos participantes de acordo com o gênero.

Estes participantes foram selecionados em duas escolas, sendo a escola A da rede particular de ensino e a escola B da rede pública de ensino. Cada escola possui dois períodos de ensino médio, o matutino (M) e o noturno (N), e o grupo total foi composto de quatro turmas, sendo 82 participantes da Escola A (39,8%) e

124 participantes da Escola B (60,2%), distribuídos nos dois turnos, conforme mostra a Figura 3.

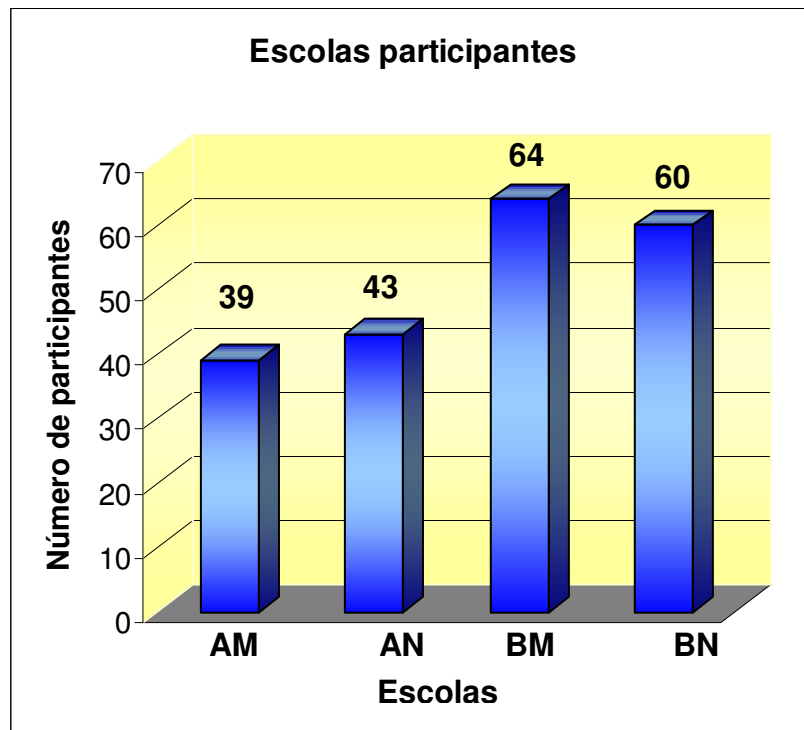


Figura 3 – Número de participantes em cada escola e período.

Na Figura 4 pode-se observar a distribuição dos alunos participantes de acordo com a idade, sendo que a coluna 1 representa os participantes que apresentam idade entre 15 e 16 anos e 11 meses (20,4%); a coluna 2 representa os que possuem entre 17 anos e 18 anos e 11 meses (49,5%) e a coluna 3 os que têm idade acima de 19 anos (30,1%). É possível identificar um número maior de participantes com idade entre 17 e 19 anos.

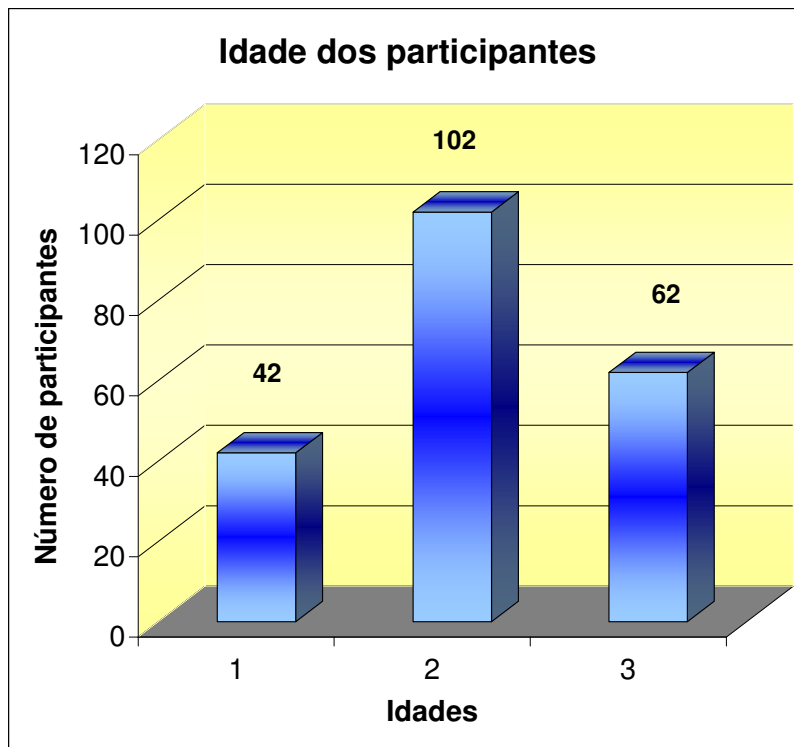


Figura 4 – Distribuição dos participantes de acordo com a idade.

5.2 Instrumento

Utilizou-se como instrumento um questionário de auto relato como escala tipo Likert (Apêndice 2), com um total de 47 questões, sendo quatro questões descritivas. Este instrumento se subdivide em quatro conjuntos de itens e foi organizado por Locatelli e Bzuneck (2003). O primeiro conjunto de itens é relativo a metas futuras e escolha vocacional; o segundo é relacionado a valorização dos estudos; o terceiro compõe-se de questões relativas a valor de instrumentalidade e o quarto conjunto de itens avalia a motivação para estudar, incluindo tempo e esforço gasto nos estudos.

5.2.1 Construção do Instrumento

Este instrumento foi construído com base na literatura disponível na área e também à partir das informações obtidas após a aplicação prévia de parte do instrumento, descrita anteriormente. A construção de cada conjunto de itens será descrita a seguir.

O primeiro conjunto de itens procura avaliar como os alunos se encontram quanto a suas metas futuras e escolha vocacional. Para compô-lo realizou-se uma consulta na literatura disponível sobre pesquisas internacionais ligadas a estes constructos, com o objetivo de captar sugestões do quê avaliar nesta área e como fazê-lo. A partir disto, montou-se o instrumento prévio já descrito, composto de 14 questões, sendo nove fechadas e cinco abertas. Após a aplicação deste instrumento prévio, foi possível definir quais questões permaneciam no instrumento final e quais deveriam ser retiradas ou alteradas. O instrumento final, quanto a este conjunto, denominado *meta futura*, ficou composto de 14 questões também, porém algumas foram retiradas e outras incluídas. Incluiu-se também uma questão sobre a profissão dos pais (questão 1) para uma possível relação com a escolha profissional feita pelos participantes. Este conjunto inclui as questões de 1 a 11 do instrumento final, sendo que as questões 2, 3 e 4 pretendem medir o grau de definição dos participantes quanto a sua profissão futura. Há também três itens que se referem especificamente ao vestibular (questões 8, 9, 11) e um item que pretende verificar se a decisão do aluno é autônoma (questão 6). As questões 12 e 13 são descritivas e pretendem verificar as matérias que o aluno percebe como importante para sua escolha futura.

Os três outros conjuntos foram organizados com base na literatura disponível e adaptados de instrumentos de avaliação já existentes, e serão considerados como as variáveis dependentes iniciais desta pesquisa.

O segundo conjunto, valorização, foi baseado no instrumento criado por Ramos e Bzuneck (2003) e apoiado na Teoria de Expectativa-valor de Wigfield e Eccles (2000). Este conjunto inclui 6 itens (19, 22, 23, 24, 30, 38).

O conjunto instrumentalidade, terceiro conjunto, foi adaptado do instrumento criado por Mac Iver, Stipek e Daniels (1991), que se refere ao valor instrumental que o aluno dá aos estudos para alcançar suas metas futuras. É composto de 4 itens (14, 16, 20, 40).

O quarto conjunto pode ser definido como motivação, e inclui algumas variáveis como: esforço e dedicação; gerenciamento do tempo e meta aprender. Algumas questões foram apoiadas no LASSI (Weinstein, C.E.; Palmer, D.R.; e Schulte, A.C., 1987), que é um instrumento criado para coletar informações acerca das práticas e atitudes dos alunos para a aprendizagem e estudo. O LASSI é um instrumento composto de dez categorias de investigação ou de variáveis, mas no contexto específico desta pesquisa, somente foram utilizadas as variáveis: motivação e gerenciamento do tempo. Outras questões para compor este conjunto foram elaboradas por Locatelli e Bzuneck (2003), com base na literatura sobre motivação para aprender. Os itens que compõem este conjunto são 24 (15, 17, 18, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47).

O instrumento final, incluindo as 47 questões, foi então submetido a uma aplicação piloto, agora em uma turma de alunos de 3º ano do ensino médio, mas na mesma escola onde foi realizada a aplicação do instrumento prévio de

avaliação das metas futuras. O objetivo foi verificar a clareza das questões e a compreensão por parte dos alunos dos itens avaliados, além de identificar outros problemas não contemplados no questionário e identificar se eram necessárias alterações, etc. O grupo participante nesta aplicação piloto foi de 29 alunos e a análise dos dados indicou que o instrumento poderia ser aplicado sem alterações.

5.2.2 Propriedades Psicométricas do Instrumento: Análise Fatorial Exploratória e Análise de Consistência Interna entre os Itens.

Sobre os dados resultantes da aplicação do instrumento, os tratamentos estatísticos previstos e realizados através do programa computacional *Statistica* (versão 5.0), incluem a análise fatorial e extração do alfa de CRONBACH, que serão apresentados a seguir.

Mediante o Método de Análise dos Componentes Principais, inicialmente foram estimados 47 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no instrumento utilizado, com valor próprio acima de 1. Deste procedimento surgiram 8 fatores, que explicaram parte da variabilidade total dos dados, como está demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com valor próprio maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens do *Questionário de Escolha Vocacional*.

Fator	Valor Próprio	Explicação %	Explicação Acumulada	Explicação Acumulada %
1	8,74	25,71	8,74	25,71
2	2,97	8,73	11,71	34,44
3	1,96	5,78	13,68	40,23
4	1,45	4,27	15,13	44,51
5	1,38	4,08	16,52	48,60
6	1,23	3,63	17,76	52,23
7	1,20	3,53	18,96	55,76
8	1,09	3,22	20,05	58,99

Foram selecionados os três fatores com valor próprio mais alto, os quais corresponderam às três subescalas com relevância teórica que explicam, no conjunto, 40,23% do grau da variância dos dados.

A Figura 5 representa os valores próprios e os componentes principais dos fatores (*scree test*), sendo que cada inclinação da reta descreve o ponto de rotação de cada fator encontrado.

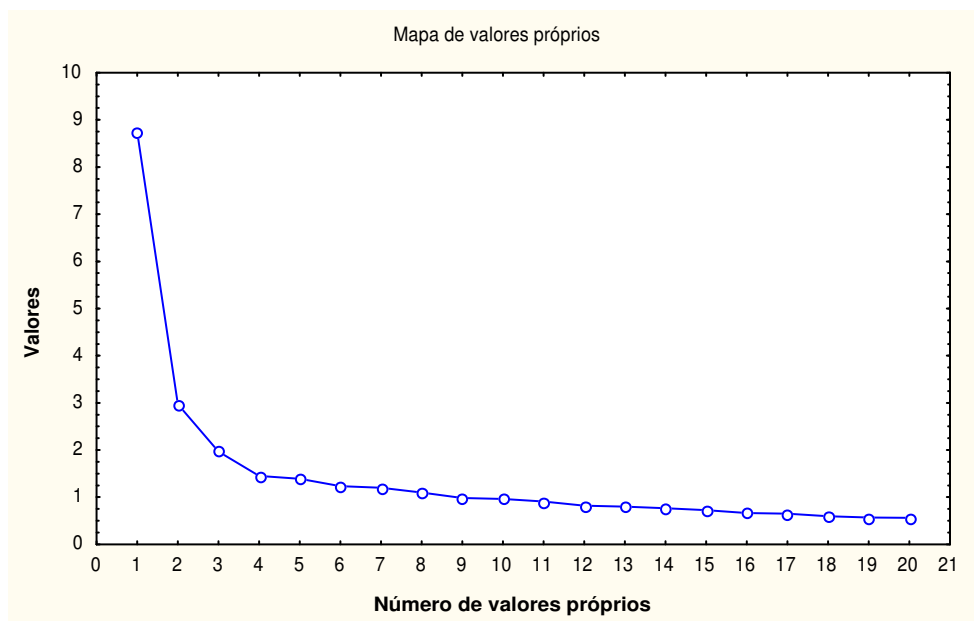


Figura 5– Autovalores e componentes principais

De acordo com Kline (1994), um valor de corte aceitável para um item carregar num fator é de 0,30. Este critério foi adotado nesta análise, e a Tabela 2 descreve a extração das cargas fatoriais dos itens que compõem o questionário aplicado em relação aos fatores descobertos.

Tabela 2 - Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem o *Questionário de Escolha Vocacional*, com a rotação varimax.

Nº do Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Item 14- Qual é o grau de utilidade daquilo que você aprendeu (ou está aprendendo) nas disciplinas citadas na questão 12 para uma profissão que você queira seguir?	0,00	0,13	0,58
Item 15- Eu me sinto realizado quando consigo bons resultados com meu esforço.	0,14	-0,07	0,47
Item 16- A razão pela qual estou na escola é porque isso me ajuda a decidir que carreira ou profissão eu vou seguir no futuro.	0,20	0,07	0,22
Item 17- Quando se trata de estudar, sempre busco um jeito de deixar para mais tarde.	0,36	0,54	0,01
Item 18- Eu me esforço bastante com o objetivo de tirar nota boa, mesmo quando não gosto de alguma matéria.	0,45	0,09	0,37
Item 19- Eu acho interessantes os conteúdos das matérias que estou aprendendo neste ano.	0,33	0,06	0,49
Item 20- O motivo pelo qual eu me dedico a esta(s) matéria(s) é porque eu vou precisar desse conteúdo no futuro.	0,27	0,00	0,61

Item 21- Sou capaz de me privar da TV ou outras diversões para dar conta dos estudos.	0,58	0,14	0,25
Item 22- Eu acho útil o que estou aprendendo nas matérias citadas na questão 12.	0,08	0,13	0,68
Item 23- Eu me esforço nas aulas destas matérias (citadas na questão 12) porque o domínio das mesmas me conduzirá a outras coisas que eu quero para o futuro (ex: dinheiro, curso superior, bom trabalho...).	0,22	0,01	0,55
Item 24- Não estou preocupado com estudar, eu só quero é conseguir um bom emprego.	0,00	0,57	0,18
Item 25- Acho difícil seguir à risca um horário para estudar.	0,14	0,53	0,03
Item 26- Eu estudo as matérias citadas na questão 12 mais do que outras.	0,27	-0,22	0,19
Item 27- Em geral, o que me faz estudar é a proximidade das provas.	0,24	0,66	-0,09
Item 28- Faço com capricho as tarefas de casa descritas pelo professor.	0,48	0,28	0,34
Item 29- Nas aulas, tomo notas para usá-las quando for estudar depois.	0,45	0,08	0,33
Item 30- Penso que é necessário dominar as matérias (citadas na questão 12) para poder dar continuidade aos estudos.	0,28	0,03	0,62
Item 31- Costumo deixar para estudar apenas nas vésperas das provas.	0,28	0,70	-0,08
Item 32- Normalmente ando em dia com as tarefas escolares prescritas.	0,47	0,21	0,34
Item 33- Mesmo quando os conteúdos das matérias são bobos e desinteressantes, eu me dedico a aprender tudo até dar conta.	0,65	0,18	0,24
Item 34- Nas matérias escolares eu só quero ter desempenho de alta qualidade.	0,49	0,15	0,45
Item 35- Quando não faço alguma tarefa prescrita, fico pensando em alguma desculpa.	0,04	0,48	0,00
Item 36- Quando vejo que uma matéria é difícil de estudar, eu deixo de lado ou então estudo só as partes mais fáceis.	0,05	0,54	0,24
Item 37- Eu faço todas as leituras exigidas pelos professores	0,63	0,02	0,14
Item 38- Na minha opinião o que é ensinado nas aulas não merece ser aprendido.	-0,02	0,47	0,25
Item 39- Eu só estudo quando existe a pressão (proximidade) de uma prova.	0,28	0,70	0,16
Item 40- Aquilo que você está aprendendo hoje nessas matérias (citadas na questão 12), que utilidade terá para cursos futuros que você pensa em fazer?	0,03	0,11	0,68
Item 41- Quase para cada prova eu acabo estudando afobado, por causa do curto tempo.	-0,00	0,53	-0,03
Item 42- Para os estudos eu aproveito bem o tempo que tenho fora das aulas.	0,69	0,24	0,17
Item 43- Quando decido estudar, reservo um bom tempo para isso e não largo fácil.	0,71	0,04	0,21
Item 44- Vou estudando as matérias, mesmo que as provas não estejam próximas.	0,73	0,21	0,00
Item 45- Eu estudo mais do que minha obrigação.	0,69	0,12	-0,04
Item 46- Venho para as aulas sem ter lido nada sobre a matéria a ser dada.	0,33	0,23	0,21
Item 47- Costumo ficar tanto tempo com meus amigos que acabo prejudicando os estudos.	0,35	0,46	0,19

Dois itens da estrutura original do instrumento foram excluídos por não atingirem o valor de corte de 0,30: o item 16 (a razão pela qual estou na escola é porque isso me ajuda a decidir que carreira ou profissão vou seguir no futuro) e o item 26 (eu estudo as matérias importantes para meu futuro mais do que as outras). Estes itens já não aparecem na Tabela 3, que mostra a distribuição dos itens em relação a cada um dos três fatores, respectivamente.

Tabela 3 - Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores.

Nº do Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Item 18- Eu me esforço bastante com o objetivo de tirar nota boa, mesmo quando não gosto de alguma matéria.	0,45		
Item 21- Sou capaz de me privar da TV ou outras diversões para dar conta dos estudos.	0,58		
Item 28- Faço com capricho as tarefas de casa descritas pelo professor.	0,48		
Item 29- Nas aulas, tomo notas para usá-las quando for estudar depois.	0,45		
Item 32- Normalmente ando em dia com as tarefas escolares prescritas.	0,47		
Item 33- Mesmo quando os conteúdos das matérias são bobos e desinteressantes, eu me dedico a aprender tudo até dar conta.	0,65		
Item 34- Nas matérias escolares eu só quero ter desempenho de alta qualidade.	0,49		
Item 37- Eu faço todas as leituras exigidas pelos professores	0,63		
Item 42- Para os estudos eu aproveito bem o tempo que tenho fora das aulas.	0,69		
Item 43- Quando decido estudar, reservo um bom tempo para isso e não ligo fácil.	0,71		
Item 44- Vou estudando as matérias, mesmo que as provas não estejam próximas.	0,73		
Item 45- Eu estudo mais do que minha obrigação.	0,69		
Item 46- Venho para as aulas sem ter lido nada sobre a matéria a ser dada.	0,33		
Item 17- Quando se trata de estudar, sempre busco um jeito de deixar para mais tarde.		0,54	
Item 24- Não estou preocupado com estudar, eu só quero é conseguir um bom emprego.		0,57	
Item 25- Acho difícil seguir à risca um horário para estudar.		0,53	
Item 27- Em geral, o que me faz estudar é a proximidade das provas.		0,66	
Item 31- Costumo deixar para estudar apenas nas vésperas das provas.		0,70	
Item 35- Quando não faço alguma tarefa prescrita, fico		0,48	

pensando em alguma desculpa.	
Item 36- Quando vejo que uma matéria é difícil de estudar, eu deixo de lado ou então estudo só as partes mais fáceis.	0,54
Item 38- Na minha opinião o que é ensinado nas aulas não merece ser aprendido.	0,47
Item 39- Eu só estudo quando existe a pressão (proximidade) de uma prova.	0,70
Item 41- Quase para cada prova eu acabo estudando afobado, por causa do curto tempo.	0,53
Item 47- Costumo ficar tanto tempo com meus amigos que acabo prejudicando os estudos.	0,46
Item 14- Qual é o grau de utilidade daquilo que você aprendeu (ou está aprendendo) nas disciplinas citadas na questão 12 para uma profissão que você queira seguir?	0,58
Item 15- Eu me sinto realizado quando consigo bons resultados com meu esforço.	0,47
Item 19- Eu acho interessantes os conteúdos das matérias. que estou aprendendo neste ano.	0,49
Item 20- O motivo pelo qual eu me dedico a esta(s) matéria(s) é porque eu vou precisar desse conteúdo no futuro.	0,61
Item 22- Eu acho útil o que estou aprendendo nas matérias citadas na questão 12.	0,68
Item 23- Eu me esforço nas aulas destas matérias (citadas na questão 12) porque o domínio das mesmas me conduzirá a outras coisas que eu quero para o futuro (ex: dinheiro, curso superior, bom trabalho...).	0,55
Item 30- Penso que é necessário dominar as matérias (citadas na questão 12) para poder dar continuidade aos estudos.	0,62
Item 40- Aquilo que você está aprendendo hoje nessas matérias (citadas na questão 12), que utilidade terá para cursos futuros que você pensa em fazer?	0,68

Analisado o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada fator descoberto, o Fator 1 passa a ser denominado subescala de avaliação da “motivação” e inclui questões que avaliam o quanto de motivação os alunos têm para os estudos, a dedicação, o empenho e o desempenho nas tarefas acadêmicas (itens 18, 21, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 42, 43, 44, 45, 46).

O Fator 2 corresponde à subescala de avaliação do uso de “estratégias pessoais de estudo” e verifica o esforço dos alunos nos estudos, o gerenciamento do tempo, além da forma de lidar com a pressão das provas acadêmicas (itens 17, 24, 25, 27, 31, 35, 36, 38, 39, 41, 47).

Já o Fator 3 foi denominado subescala de avaliação da “percepção de instrumentalidade” e avalia o quanto o aluno percebe os estudos como meio para alcançar sua profissão futura, além da valorização e utilidade que identifica nos estudos hoje (itens 14, 15, 19, 20, 22, 23, 30, 40).

Após a descoberta dos itens que se agruparam em torno dos fatores, mediante análise fatorial exploratória, o grau de consistência interna dos itens de cada subescala foi avaliado pelo alfa de CRONBACH.

A Tabela 4 apresenta os resultados da análise de consistência interna dos itens da subescala motivação. Foi calculada sobre treze itens, com 197 casos válidos, sendo que esta análise de consistência resultou em uma média de 38,45, desvio padrão de 10,09 e um alfa de CRONBACH de 0,87. A média de correlação entre os itens foi de 0,36. Somente a eliminação da questão 46 aumentaria levemente este valor de alfa (0,88), conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Análise da consistência interna das questões que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação à subescala de avaliação de motivação.

Nº do Item	Média se deletado	Variância se deletado	Dp se deletado	Correlação com o total de itens	Alfa se deletado
18	35,03	88,31	9,39	0,48	0,87
21	35,67	86,02	9,27	0,58	0,86
28	35,24	85,52	9,24	0,62	0,86
29	35,18	89,73	9,47	0,47	0,87
32	35,17	86,46	9,29	0,59	0,86
33	35,53	84,59	9,19	0,64	0,86
34	34,80	89,42	9,45	0,56	0,87
37	35,60	87,28	9,34	0,55	0,87
42	35,71	85,90	9,26	0,65	0,86
43	35,41	84,42	9,18	0,66	0,86
44	36,09	87,38	9,34	0,59	0,86
45	36,37	88,73	9,41	0,51	0,87
46	35,57	90,95	9,53	0,35	0,88

Na Tabela 5 estão descritos os resultados da análise de consistência interna da subescala de estratégias pessoais de estudo. Calculada sobre onze itens e com 196 casos válidos, esta análise resultou em uma média de 36,73, um desvio padrão de 8,51, uma média de correlação entre os itens de 0,29 e um alfa de CRONBACH de 0,81, significando também uma boa consistência interna. Nenhum item eliminado aumentaria este valor, conforme demonstrado na tabela.

Tabela 5 - Análise da consistência interna das questões que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação à subescala de avaliação das estratégias pessoais de estudo.

Nº do Item	Média se deletado	Variância se deletado	Dp se deletado	Correlação com o total de itens	Alfa se deletado
17	33,66	60,71	7,79	0,50	0,80
25	33,82	61,86	7,86	0,43	0,80
24	32,76	61,50	7,84	0,46	0,80
27	33,91	59,49	7,71	0,57	0,79
31	33,90	57,86	7,60	0,61	0,79
35	33,25	61,94	7,87	0,39	0,81
36	32,99	61,22	7,82	0,47	0,80
38	32,57	64,07	8,00	0,35	0,81
39	33,30	56,88	7,54	0,67	0,78
41	33,73	63,26	7,95	0,36	0,81
47	33,40	59,26	7,69	0,48	0,80

A análise de consistência interna da subescala percepção de instrumentalidade, foi calculada sobre oito itens, com 196 casos válidos. Esta análise de consistência resultou em uma média de 31,54, desvio padrão de 5,23 e um alfa de CRONBACH de 0,79. A média de correlação entre os itens foi de 0,32. Este valor de alfa representa uma consistência interna razoável entre os itens. Segundo GUAY *et al.* (2000), no caso de escalas de auto-relato, valores de

consistência interna entre 0,70 e 0,80 são considerados aceitáveis para o propósito de pesquisa.

Tabela 6 - Análise da consistência interna das questões que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação à subescala de avaliação de percepção de instrumentalidade.

Nº do Item	Media se deletado	Variância se deletado	Dp se deletado	Correlação com o total de itens	Alfa se deletado
14	27,47	22,01	4,69	0,44	0,77
15	26,93	24,71	4,97	0,32	0,79
19	28,08	21,34	4,61	0,44	0,77
20	27,78	20,91	4,57	0,55	0,75
22	27,58	20,73	4,55	0,61	0,74
23	27,66	21,13	4,59	0,48	0,77
30	27,82	20,15	4,48	0,57	0,75
40	27,47	21,08	4,59	0,53	0,76

Para os itens componentes do instrumento total, questionário de escolha vocacional, foi encontrado um índice de consistência interna (alfa de CRONBACH) de 0,89.

5.3 Procedimentos

Inicialmente foi feita a aplicação de um instrumento prévio de avaliação das metas futuras, composto de 14 itens relativos a escolha vocacional, vestibular e importância dada a profissão futura, elaborado por Locatelli e Bzuneck (Apêndice 1). Esta aplicação ocorreu em duas turmas de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Londrina - Pr, no primeiro bimestre de 2003, com o objetivo de definir a amostra para esta pesquisa, de verificar como os

alunos se encontravam quanto a escolha vocacional e definição de sua profissão no futuro além de identificar possíveis dificuldades de compreensão dos itens. Foi realizada pela própria pesquisadora em um dia de aula normal nesta escola, no período matutino e noturno, totalizando 64 participantes, distribuídos em 29 do sexo masculino e 35 do feminino, com idade variando entre 15 e 19 anos. Apesar dessa variação na idade, a grande freqüência de participantes concentrou-se entre 15 e 17 anos. O tempo médio de respostas dos alunos ao instrumento foi de 15 minutos.

Após uma síntese das respostas de cada participante, optou-se por definir como população-alvo os alunos do 3º ano do ensino médio. Concluiu-se que os alunos do 2º ano, pelo menos neste momento de início de ano, estão de modo geral bastante indecisos quanto à escolha futura, o que não permitiria uma comparação entre os participantes definidos e os indefinidos vocacionalmente, sendo este um dos objetivos desta pesquisa. Portanto, a amostra final será composta de alunos do 3º ano do ensino médio, e será realizada a aplicação do instrumento final de coleta de dados em outra escola da rede pública de ensino, além de uma escola da rede particular. Este instrumento final será composto desta parte que avalia a escolha vocacional, além de outros itens relativos a motivação, valorização dos estudos, tempo gasto e esforço dispendido com os estudos.

A pesquisadora iniciou a coleta de dados com uma conversa informal com a orientadora educacional de cada uma das escolas escolhidas, em um momento anterior ao da aplicação do instrumento, com o objetivo de obter informações acerca da forma como é tratado o assunto escolha vocacional e a preparação para o vestibular em cada uma delas. Estas conversas e informações recebidas

ajudaram a localizar a problemática da definição vocacional nos adolescentes e a pressão sobre os estudos. Também foi possível identificar o problema da motivação dos alunos para os estudos nas diferentes escolas e períodos investigados.

O instrumento final foi aplicado pela autora da pesquisa, nas próprias salas de aula e em períodos normais de aula, durante o mês de maio de 2003. Aos alunos foi esclarecido o propósito da pesquisa, inclusive explicando que a participação era voluntária, e se algum não quisesse participar estava autorizado a deixar a sala naquele momento. Todos se prontificaram a colaborar e solicitaram um retorno com informações quanto aos resultados obtidos. Após uma breve apresentação da pesquisadora, procedeu-se a aplicação do instrumento.

A aplicação ocorreu no período matutino e no período noturno em cada uma das escolas. As orientações dadas na coleta dos dados foram que os alunos dessem uma única resposta para cada questão e que procurassem responder a todas elas, com a maior sinceridade e sem pressa, sendo que não era necessária a identificação do aluno. O tempo médio de aplicação foi de 20 minutos em cada uma das duas escolas.

CAPÍTULO VI

Resultados



Os dados obtidos neste trabalho foram submetidos a análise estatística, através do programa computacional *Statistica* (versão 5.0), e serão apresentados em dois tópicos, subdivididos de acordo com os objetivos definidos para este trabalho.

O primeiro tópico apresenta a estatística descritiva, utilizada para atender ao objetivo de agrupar os participantes de acordo com a definição vocacional, além de verificar possíveis diferenças significativas entre as escolas e turnos quanto ao critério de escolha vocacional e a intenção de fazer vestibular. As correlações entre as variáveis dependentes e independentes também serão apresentadas neste tópico.

Já o segundo tópico inclui a estatística inferencial, que apresenta as comparações entre as variáveis definidas como dependentes e independentes, sendo composta por dois métodos de análise estatística, o Teste t de Student, que mede a variância inter-grupos quanto a uma certa variável, e Análise de Regressão Múltipla, que tem por objetivo verificar, em um certo grupo, qual a predição da variável independente sobre a variável dependente.

1. Estatística Descritiva

1.1 Identificação dos Alunos e Composição dos Grupos em Função da Definição Vocacional ou Perspectiva de Tempo Futuro.

Com o propósito de atender ao primeiro objetivo deste trabalho, que foi verificar se os adolescentes da última série do Ensino Médio revelaram uma definição vocacional, ou seja, uma perspectiva definida de tempo futuro, foi

necessário que, por primeiro, se definisse o critério para a identificação, entre os participantes, do grupo chamado “definidos vocacionalmente”, em contraste ao grupo que seria denominado “não definidos vocacionalmente”.

Para atender a este propósito, inicialmente, foi realizada análise de variância, objetivando verificar se haveriam ou não diferenças entre as médias obtidas nas três subescalas de avaliação (de motivação, de estratégias pessoais de estudo e percepção de instrumentalidade) entre o número total de participantes (N=206), em seus respectivos turnos e escolas, ou seja, entre os quatro subgrupos (escola A matutino; escola A noturno; escola B matutino; escola B noturno). Portanto, trabalhou-se com uma fatorial 3 x 4 (três variáveis e quatro grupos). Os resultados da variância revelaram algumas diferenças significativas, seja em função da variável, seja em função dos grupos, considerados 2 a 2. Não houve, porém, nenhuma diferença significativa consistente nas comparações. Por essa razão, optou-se por tratar os quatro grupos como um único conjunto para as análises estatísticas seguintes.

A seguir, passou-se à definição do critério para que um aluno fosse incluído em um ou outro grupo. A condição para que um aluno fosse incluído no grupo chamado “definidos vocacionalmente” era que tivesse respondido a quatro questões da seguinte forma, acumulativamente: ter respondido “sim” na questão 2 (sabe o que quer ser no futuro); na questão 4, que verifica o grau de firmeza quanto à definição vocacional, ter marcado 3 ou 4 (pensando muito ou bem definido); na questão 5, sobre o grau de indecisão, ter marcado as opções 4 ou 5 (bastante ou totalmente verdadeiro, quando a pontuação foi invertida); e ter marcado as opções 1 ou 2 (muito ou bastante importante) na questão 7, que

verifica o grau de importância da profissão. Estas quatro questões escolhidas para compor este critério (2, 4, 5 e 7), foram submetidas a uma análise de consistência interna (*Alpha* de Cronbach), para verificar se haveria uma homogeneidade entre estes itens e se poderiam ser agrupados ou não para efeito das análises subsequentes. Conceitualmente, as questões 2, 4 e 5, que medem certeza, firmeza e decisão, respectivamente, convergem conceitualmente, mas a questão 7, por conteúdo, é de outro teor, já que avalia o grau de importância da profissão futura. O resultado foi um valor de $\alpha=0,46$, significando alta heterogeneidade entre os conteúdos dos itens, não sendo possível agrupá-los. Dessa forma, em todas as comparações estatísticas realizadas e que envolveram a definição vocacional, estas questões foram apresentadas e tratadas separadamente.

Com base no critério adotado, do total de alunos participantes foram identificados 65, que passaram a ser denominados grupo “definidos vocacionalmente” (32 da Escola A e 33 da Escola B).

Em contrapartida, 141 alunos foram considerados como do grupo dos “não definidos vocacionalmente”, porque não atenderam a alguma das exigências que compunham o critério descrito anteriormente. Deste total, 50 alunos são da Escola A (35,4%) e 91 da Escola B (64,5%).

Neste grupo dos “não definidos vocacionalmente”, estão incluídos 15 casos de alunos totalmente indefinidos na vocação (5 da Escola A e 10 da Escola B), por terem respondido “não ou mais ou menos” na questão 2 (sabe o que quer ser no futuro); por terem marcado 1 ou 2 (inseguro ou pensando um pouco nisso) na questão 4, que avalia o grau de firmeza na definição; por terem marcado na

questão 5 (grau de indecisão) a alternativa 1 ou 2 (nada ou um pouco verdadeiro); e terem marcado na questão 7, sobre o grau de importância da profissão, as opções 4 ou 5 (quase nenhuma importância ou nada importante). Além desses 15, outros 126 participantes da pesquisa fizeram marcações intermediárias nas questões que compõem o critério de definição da vocação. Entendendo que as marcações intermediárias não nos permitem afirmar que a pessoa encontra-se decidida, estes participantes foram incluídos no segundo grupo. Portanto, este segundo grupo ficou constituído de 141 alunos, sendo composto pela soma dos 15 participantes totalmente indefinidos e dos 126 com marcações intermediárias. Note-se, pois, que os 141 não definidos (68,4%) representam mais do que o dobro do número de alunos que compõem o grupo dos definidos vocacionalmente (31,5%), como pode ser visualizado na Figura 6.

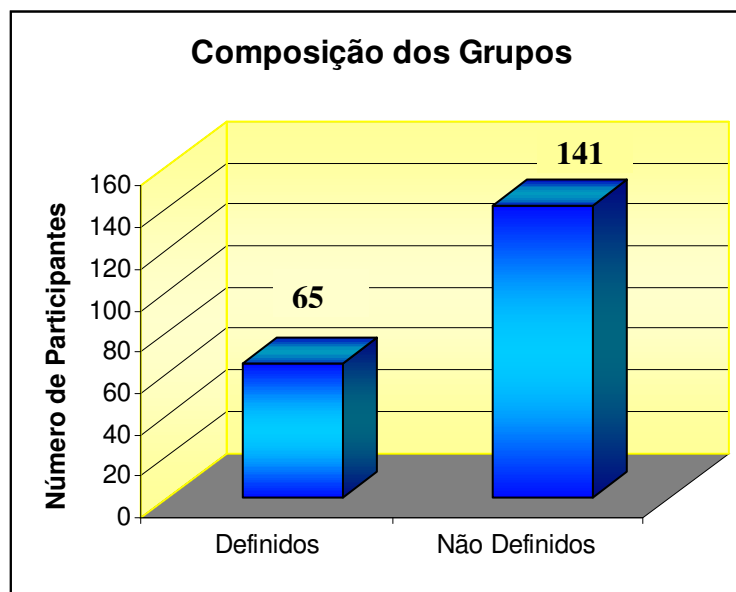


Figura 6 - Número de participantes em cada grupo

Os alunos foram também questionados quanto à autonomia na escolha da profissão (questão 6). Entre os 65 estudantes considerados definidos vocacionalmente, ou seja, que declararam ter certeza quanto à escolha da profissão, 80% (N=52) afirmaram ter sido esta escolha feita por eles mesmos, de forma autônoma (opção 5). Os demais alunos repartiram-se nas outras opções, com maior ou menor dependência de outras pessoas para esta definição.

1.2 Prospectiva do Vestibular

O segundo objetivo proposto por este trabalho foi responder à pergunta se haveria uma intenção nestes adolescentes participantes em fazer um vestibular e se isto alteraria sua definição vocacional. Para identificar o número de participantes em cada um dos grupos quanto à prospectiva do vestibular, três itens do questionário de escolha vocacional mediam este aspecto (questões 8, 9 e 11). Para cada questão foi definido um critério: ter marcado 4 ou 5 (bastante ou totalmente verdadeiro) na questão 8, que avalia o grau de preocupação com o vestibular (estou no momento mais preocupado com o vestibular do que com a profissão futura); ter respondido “sim” na questão 9, que mede a intenção do aluno em fazer um vestibular, um curso superior (em termos de curso superior, pretende fazer um?); ter marcado 4 ou 5 (bastante ou totalmente verdadeiro) na questão 11, que avalia a percepção do aluno da necessidade de um curso superior (para chegar a uma profissão futura tenho que passar no vestibular).

Estes itens foram avaliados em cada um dos grupos (definidos e não definidos vocacionalmente), e os resultados indicaram que tanto o grupo dos definidos quanto o dos não definidos apresentaram interesse quanto ao vestibular. Mais especificamente, para o grupo dos definidos, a intenção de fazer o vestibular é alta, já que aparece em 86,15% dos alunos (questão 9), assim como a percepção da necessidade, que é apontada por 78,46% dos mesmos (questão 11). Quanto ao grau de preocupação com o vestibular em comparação com a profissão futura, esse número é menor, sendo apresentado apenas por 29,23% dos alunos incluídos neste grupo (questão 8).

No grupo dos não definidos, os números também são expressivos, e não se verificou uma diferença muito acentuada e nem mesmo uma queda em comparação com o grupo dos definidos. A intenção em fazer um vestibular surge em 71,63% dos casos (questão 9), a percepção da necessidade deste para o futuro aparece em 74,46% (questão 11), mas a preocupação com o vestibular comparada à preocupação com a profissão futura, também se mostrou menor neste grupo, apontado por 36,87% dos alunos (questão 8). A Figura 7 apresenta estes resultados em um gráfico comparativo, destacando o número de participantes em cada questão e para cada grupo.

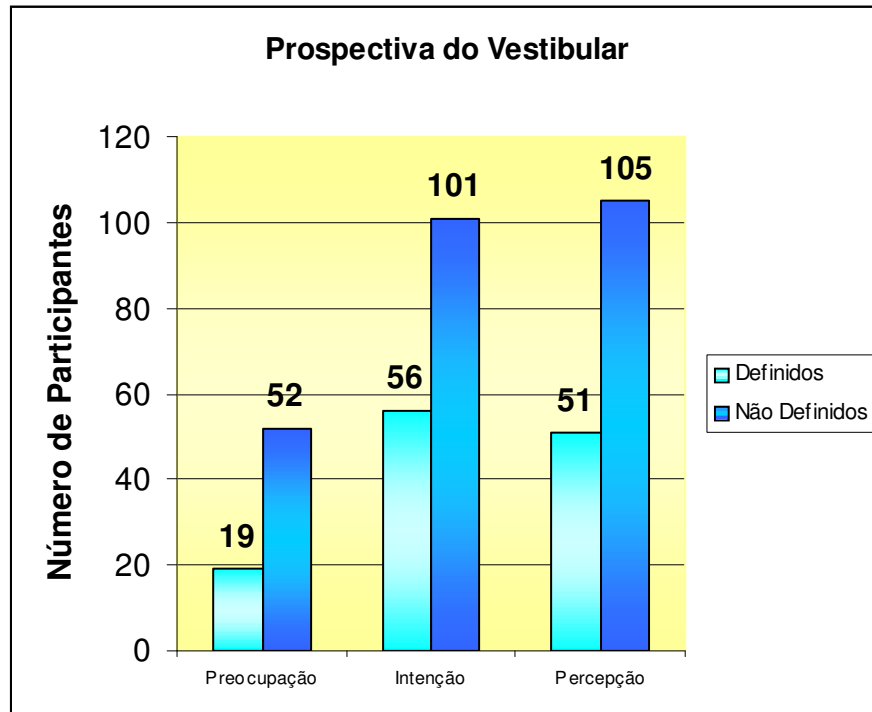


Figura 7 – Número de participantes em cada grupo, para cada questão relativa à prospectiva do vestibular

1.3 Correlações entre as Variáveis Dependentes e Independentes

Um outro objetivo deste estudo foi descobrir o grau de motivação e de uso de estratégias pessoais de estudo por parte dos adolescentes na escola, e a percepção que tenham sobre a instrumentalidade dos estudos. Além disso, procurou-se verificar a relação entre as três variáveis dependentes, que correspondem às três subescalas de avaliação da motivação, estratégias pessoais de estudo e percepção de instrumentalidade, e as questões que se referem à definição vocacional e que compõem a variável independente. Para este fim, empregou-se análise correlacional, utilizando-se Correlações de Pearson, visando

medir o grau da relação entre as variáveis, ou seja, o quanto estreita seria a correspondência entre elas.

Esta análise restringiu-se apenas ao grupo dos definidos vocacionalmente (N=65) porque apenas nesse grupo se configura a variável independente. Em relação a esta variável, que se compunha das questões 2, 4, 5 e 7 (o critério adotado e descrito anteriormente), eliminou-se a questão 2 porque, por suposto, todos responderam sim, o que não trouxe qualquer variação.

Dessa forma, foram consideradas separadamente, por um lado, as questões 4 (que verifica o grau de firmeza quanto à definição vocacional), a 5 (que verifica o grau de indecisão quanto ao futuro), e a questão 7 (que aponta o grau de importância da profissão escolhida) e, por outro, as três variáveis dependentes (motivação, estratégias pessoais de estudo, percepção de instrumentalidade).

Tabela 7 – Correlações de Pearson entre as diferentes variáveis.

	Questão 4	Questão 5	Questão 7	Motivação	Estratégias Pessoais de estudo	Percepção de Instrumentalidade
Questão 4	1,00	0,46***	0,10	0,10	0,19	0,05
Questão 5		1,00	0,05	0,15	0,28*	0,08
Questão 7			1,00	0,11	0,36**	0,24*
Motivação				1,00	0,64***	0,51***
Estratégias pessoais de estudo					1,00	0,37**
Percepção de instrumentalidade						1,00

* p< 0,01

** p< 0,001

***p< 0,0001

Como mostra a Tabela 7, foram encontradas correlações positivas e significativas, entre a questão 4 (que verifica o grau de firmeza quanto à definição vocacional) e a questão 5 (que verifica o grau de indecisão quanto ao futuro); entre a questão 5 e os resultados obtidos na subescala de avaliação das estratégias pessoais de estudo; entre a questão 7 (que aponta o grau de importância da profissão escolhida) e os resultados obtidos nas subescalas de avaliação de estratégias pessoais de estudo e da percepção de instrumentalidade. Também foram observadas correlações positivas e significativas entre o desempenho dos participantes nas três subescalas de avaliação.

2. Estatística Inferencial

2.1 Comparação inter-grupos

Para responder a questão formulada a respeito da existência de diferença no desempenho entre os dois grupos (definidos e indefinidos) nas três subescalas de avaliação: motivação, estratégias pessoais de estudo e percepção de instrumentalidade, que correspondem aos três fatores identificados fatorialmente, foi realizada comparação entre os escores médios dos grupos de estudantes definidos e indefinidos, bem como as médias e desvios-padrão dos dois grupos nas três variáveis dependentes mediante o Teste t de Student, o que aparece na Tabela 8.

Tabela 8 – Comparação entre os grupos dos definidos e dos não definidos vocacionalmente, nas três variáveis dependentes.

	Definidos			Não definidos			t	p	gl
	N	M	Dp	N	M	Dp			
Motivação	63	3,00	0,87	134	2,94	0,73	-0,54	0,59	195
Estratégias pessoais de estudo	64	3,46	0,85	132	3,28	0,73	-1,49	0,14	194
Percepção de instrumentalidade	64	4,10	0,58	132	3,87	0,68	-2,39	0,02*	194

Estes resultados mostraram uma diferença significativa entre as médias obtidas pelos dois grupos apenas na subescala de avaliação da percepção de instrumentalidade, com um $p=0,02$. As médias superiores do grupo definido (4,10) indicam uma maior percepção da importância dos estudos no presente para alcançar a definição vocacional futura, diferentemente do grupo dos não definidos (3,87). A Figura 8 permite uma visualização desta diferença significativa, em relação à média de cada grupo na subescala correspondente. Mas, de modo geral, as três médias obtidas pelo grupo dos definidos vocacionalmente são maiores que as do grupo não definidos vocacionalmente, nas três subescalas que correspondem a avaliação da motivação para os estudos, das estratégias pessoais de estudo e da percepção de instrumentalidade.

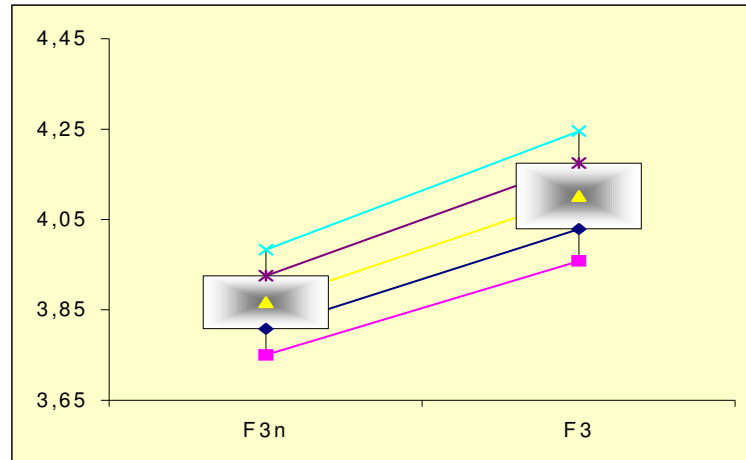


Figura 8 - Médias obtidas pelos dois grupos na subescala de avaliação da percepção de instrumentalidade, sendo F3n o grupo dos não definidos e F3 o grupo dos definidos.

Buscou-se também verificar se haveriam diferenças nas médias obtidas nas três subescalas de avaliação, dentro do próprio grupo de estudantes identificados como definidos vocacionalmente. Dentre os 65 alunos que compuseram esse grupo, formaram-se dois sub-grupos contrastantes com base num filtro das respostas às quatro questões. Por um lado, surgiu o sub-grupo (N=30) dos que assinalaram as alternativas alocadas nos extremos, ou seja, responderam “sim” na questão 2 (sabe o que quer ser no futuro); na questão 4, que verifica o grau de firmeza quanto a definição vocacional, marcaram 4 (bem definido); na questão 5, a respeito do grau de indecisão, marcaram a opção 5 (totalmente verdadeiro, marcação invertida); e marcaram na questão 7, referente ao grau de importância da profissão, a opção 1 (muito importante). O outro sub-grupo (N=35) compôs-se dos que apontaram marcações diferentes em cada questão (exceto na 2, que foi a mesma), ou seja: na questão 4, marcaram 3

(pensando muito nisso), na 5 assinalaram a opção 4 (bastante verdadeiro) e na questão 7 marcaram 2 (bastante importante). Comparadas as médias obtidas em cada um destes dois subgrupos nas três subescalas, pelo Teste t de Student, não foram encontradas diferenças significativas nessas relações entre os dois subgrupos, o que representa uma homogeneidade dentro do grupo dos definidos no que se refere a motivação, estratégias pessoais de estudo e percepção de instrumentalidade.

2.2 Análise de Regressão

O último objetivo desta pesquisa foi identificar se a definição vocacional é preditiva dos comportamentos referentes à motivação, ao uso de estratégias pessoais de estudo, e da percepção de instrumentalidade. A Análise de Regressão Múltipla foi o teste escolhido para aferir a contribuição relativa de elementos contidos no instrumento para explicar a variância das três variáveis dependentes. Da variável independente definição vocacional foram considerados separadamente três componentes, avaliados por questões específicas: o grau de firmeza (avaliado pela questão 4), a decisão (avaliada pela questão 5) e a importância (avaliada pela questão 7) atribuída pelos participantes à definição vocacional futura. Embora tenham sido usados em conjunto como critério definidor da definição vocacional, esses três componentes são conceitualmente distintos. O *alpha* de Cronbach aplicado às respostas a esses itens foi de 0,46, o que revela baixa homogeneidade entre eles, ou seja, são distintos e devem ser analisados separadamente.

A Análise de Regressão é uma técnica estatística geral usada para analisar as relações entre uma única variável dependente, ou uma por vez, e diversas variáveis independentes. Podem-se fazer previsões com o modelo matemático obtido a partir desta análise. Uma observação importante sobre análise de regressão é que a existência de correlação entre uma variável dependente e qualquer variável independente não significa uma relação de causalidade, mas apenas uma relação estatística. Discriminadas as três variáveis independentes (firmeza, decisão e importância) e as três variáveis dependentes, os resultados estão demonstrados nas Tabelas 9, 10 e 11.

Tabela 9 - Análise de Regressão da variável dependente motivação para cada componente da definição vocacional.

	BETA	Dp de BETA	B	Dp de B	t(59)	p
Firmeza	0,02	0,14	0,05	0,25	0,20	ns
Decisão	0,13	0,14	0,28	0,30	0,95	ns
Importância	0,10	0,12	0,23	0,29	0,78	ns

Como se pode verificar na Tabela 9, em que se contempla a variável dependente motivação, nenhum dos componentes da definição vocacional representou valor de predição em nível significativo, isto é, os escores de motivação não aparecem com característica de dependência em relação à firmeza da escolha, nem do grau de decisão e nem da importância dada à vocação professada.

Tabela 10– Análise de Regressão da variável dependente estratégias pessoais de estudo para cada componente da definição vocacional.

	BETA	Dp de BETA	B	Dp de B	t(60)	p
Firmeza	0,03	0,13	0,05	0,22	0,23	ns
Decisão	0,27	0,12	0,56	0,24	2,29	0,02*
Importância	0,35	0,11	0,79	0,26	2,99	0,003**

Para a variável dependente estratégias pessoais de estudo, apareceu efeito preditivo positivo, em nível significativo, por parte do grau de decisão do que o aluno quer ser no futuro, verificada na Tabela 10. A relação significativa entre as variáveis indica que 27% da variância total dos resultados obtidos na subescala de avaliação das estratégias pessoais de estudo são decorrentes da relação entre as duas variáveis e não se deve a outros fatores como, por exemplo, problemas no próprio instrumento, erros de amostragem, entre outros, com um intervalo de confiança de 95%. Para a mesma variável dependente, a importância de se chegar à profissão escolhida foi preditiva em nível significativo ($p=0,003$) e grau moderado, sendo que o valor de $R= 0,35$ explica 35% da variabilidade total. Desse modo, considerar a importância da profissão futura influencia direta e significativamente na forma como os alunos estudam e organizam seu tempo.

Tabela 11 – Análise de Regressão da variável dependente percepção de instrumentalidade para cada componente da definição vocacional.

	BETA	Dp de BETA	B	Dp de B	t(59)	p
Firmeza	0,001	0,14	0,001	0,16	0,01	ns
Decisão	0,07	0,14	0,09	0,19	0,49	ns
Importância	0,24	0,12	0,36	0,18	1,96	0,05*

Quanto à variável dependente percepção de instrumentalidade, o modelo de regressão revelou que foi preditiva somente a questão relativa à importância de se alcançar a profissão pretendida no futuro (Tabela 11). O $R=0,24$ significa que a importância atribuída explica 24% da variabilidade total dos resultados da avaliação de percepção de instrumentalidade, em nível de $p=0,05$.

Vale observar que, pela análise de regressão, o grau de firmeza quanto a estar definido para a profissão futura não foi preditivo de nenhuma das três variáveis.

CAPÍTULO VII

Discussão



Este trabalho objetivou responder a questões referentes à motivação de adolescentes na escola e a relação com a perspectiva de tempo futuro ou escolha vocacional. Nesse momento da vida, os adolescentes estão definindo sua identidade vocacional, e a meta nos estudos seria uma carreira profissional, a ser alcançada provavelmente mediante um vestibular. Assim, a primeira questão a ser desenvolvida é se os adolescentes da presente amostra encontravam-se definidos quanto à escolha vocacional, ou seja, se já têm um projeto de vida quanto à profissão.

Outra indagação consistia em verificar a intenção de se fazer o vestibular como objetivo imediato, nesta população específica e em diferentes tipos de escola. Norteados os passos da análise, a pergunta mais importante foi se a escolarização era percebida pelos alunos como instrumento para se atingir seus projetos futuros, ou seja, se a motivação para aprender e o uso de estratégias pessoais de aprendizagem apareciam relacionadas a esta escolha vocacional ou não. A última questão foi saber se a perspectiva de tempo futuro, ou seja, ter uma meta futura quanto à vocação, prediz a motivação para aprender, o uso de estratégias pessoais de aprendizagem e a percepção de instrumentalidade para os estudos no presente.

7.1 Adolescentes e a Definição Vocacional

Analisando os dados quanto à definição vocacional dos adolescentes desta amostra, verificou-se que, do número total de participantes (N=206), apenas 31,5% (N=65) encontram-se definidos vocacionalmente, de acordo com os

critérios estabelecidos para esta seleção e já descritos nos resultados. É um número que representa menos de 1/3 dos alunos que compõem esta amostra. A definição vocacional está relacionada com as exigências e expectativas impostas pela sociedade em definir o futuro profissional já no final do Ensino Médio. Para que este jovem adolescente tome uma boa decisão quanto ao seu futuro, ou seja, para desenvolver sua identidade vocacional, precisa conhecer sobre as diferentes profissões e as exigências a ele apresentadas, conhecer as próprias capacidades, além de sentir-se autônomo (Erikson, 1971; 1976; Mussen et al.,2001; Newcombe, 1999). As opções são inúmeras, de modo que a compatibilização entre os próprios desejos, capacidades, talentos, entre outros, e o que é possível atingir se torna uma tarefa complexa.

Há também exigências e expectativas dos pais. Mas o fator crítico aí é o desenvolvimento cognitivo do adolescente, o progresso na forma de pensar de maneira mais ampla e abstrata. Segundo Piaget (1968), essa forma de pensamento permite a este jovem ver uma multiplicidade de opções, e isto facilmente provoca confusão e conflitos, exigindo uma decisão que leva tempo. Quando este tempo é permitido, o adolescente pode realizar escolhas mais condizentes com seu potencial, podendo definir sua identidade vocacional, embora mais tarde.

Resultados semelhantes foram encontrados num estudo recente de Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2003) acerca da construção da identidade em 25 adolescentes estudantes brasileiros (com idade entre 15 e 17 anos). A grande parte destes adolescentes, ou seja, 60%, encontram-se nos estágios iniciais da formação da identidade, que incluem o pré-fechamento

(execução) e confusão de identidade, e apenas 12% localizaram-se no período final da construção da identidade. As autoras concluíram que a maioria desses jovens ainda estão em fase de construção de sua identidade pessoal, especialmente quanto à uma definição vocacional, que estará definida somente mais tarde.

Como Steinberg e Morris (2001) ressaltam em sua revisão da literatura, a formação da identidade vocacional não deveria mais ser esperada até aos 18 anos, como supunha Erikson (1971), mas pode ser estendida para mais tarde. Isto implica dizer que a construção da identidade pode não se limitar ao período cronológico da adolescência, mas se estender até que o jovem tenha conseguido ponderar todas as instâncias pertinentes.

Há um dado a se ressaltar no presente estudo. No grupo dos não definidos vocacionalmente (N=141), a maioria é da escola pública (Escola B), com uma porcentagem de 64,5%, aproximadamente 2/3 da amostra. Já no grupo dos definidos vocacionalmente há um equilíbrio entre as duas escolas, particular e pública (49,2% e 50,8%, respectivamente). Isto nos remete a fatores sócio-contextuais na formação da identidade. Pode-se supor que, entre os alunos da escola pública, a maior dificuldade na identidade vocacional seja possivelmente um reflexo de sua realidade social. Estudantes de nível sócio-econômico baixo não têm muitas informações sobre as profissões, além de não ter acesso a uma preparação acadêmica adequada que os permita competir com outros alunos tanto no momento da entrada no curso superior, mediante o vestibular, como no mercado de trabalho. A pesquisa brasileira de Sarriera, Silva, Kabbas e Lopes (2001), com 36 adolescentes de baixo nível sócio-econômico e educacional, já

revelava que estes adolescentes apresentavam dúvidas quanto a suas escolhas vocacionais por não saberem o que podiam esperar de seu futuro, independentemente da definição quanto ao vestibular. Da mesma forma, tanto o estudo de Günther e Günther (1998) sobre a expectativa quanto ao futuro em adolescentes de escola particular e de escola pública, como o de Oliveira, Pinto e Oliveira Júnior (2002), que verificava a expectativa de adolescentes de diferentes contextos sociais quanto ao ingresso na universidade, apontaram para uma maior expectativa quanto ao futuro nos alunos de escolas particulares, em comparação com os de escola pública.

Por conseguinte, os estudos apontam para a influência do contexto sócio-econômico na formação e definição da identidade vocacional.

7.2 Prospectiva do Vestibular

Analisando a prospectiva do vestibular, observa-se que a grande maioria dos participantes, nos dois grupos distintos, de definidos e não definidos vocacionalmente, mostrou uma intenção em fazer um vestibular, independentemente de estarem definidos quanto a profissão futura. Os números são reveladores quanto a isto, sendo 86,15% no grupo dos definidos vocacionalmente, e 71,63% no grupo dos não definidos. Essa valorização generalizada do vestibular pode ser interpretada como uma meta próxima nos estudos. Tanto um grupo como o outro tem esse objetivo de curto prazo, que é fazer um curso superior, independentemente da definição de carreira. É possível que, ao final do 3º ano do Ensino Médio, muitos escolhem algum curso, por

exemplo, por ser o menos concorrido, ou o que promete uma profissão mais rendosa, ou até o que oferece mais status social, além das escolhas motivadas pelo desejo dos pais e outros. Há, em nossa cultura, uma certa valorização do diploma de curso superior, mesmo quando não traz vantagens financeiras e não leva a uma realização pessoal. Isto também pode explicar a falta de envolvimento com os estudos que muitas vezes se pode perceber em alunos do ensino superior, ou pode até determinar profissionais frustrados no futuro com relação à formação concluída.

É possível, também, inferir destes dados a raiz da explicação do fato de que muitos jovens mudam de curso no futuro, quando então se sentem mais definidos e seguros de suas vontades e desejos, ou seja, com o desenvolvimento de sua identidade vocacional.

A percepção da necessidade do vestibular para o futuro profissional também foi alta para os dois grupos, mas um resultado interessante foi que, nos dois grupos, a preocupação com o vestibular, em comparação com a profissão, não se revelou alta (29% para o grupo dos definidos e 36,8% no grupo dos não definidos). Ou seja, uma menor proporção de adolescentes desta pesquisa que pretende fazer um vestibular e considera sua necessidade para atingir suas metas colocadas no futuro, não se revelou mais preocupada com o vestibular.

7.3 Autonomia quanto à Definição Vocacional Futura

Dentro do grupo dos definidos quanto à vocação, verificou-se também se esta escolha foi feita de forma autônoma ou se sofreu influência de outras pessoas e em que proporção. Os resultados encontrados mostraram que a grande parte deste grupo (80%) afirma que a escolha foi feita livremente, ou seja, de forma autônoma. A Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985; 1996; La Guardia e Ryan, 2002) coloca a autonomia na escolha como uma das três necessidades psicológicas básicas que sustentam a formação da identidade. Para Deci e Ryan (2000), estudantes que se sentem autônomos percebem a si mesmos como tendo escolha quanto a suas metas pessoais, e isto ajuda a manter a motivação intrínseca, ou seja, o desejo de aprender. A pesquisa de Conti (2000), que verificou o grau de autonomia de estudantes do 1º ano do ensino superior quanto à seleção de metas pessoais, revelou dados que confirmam a proposição de Deci e Ryan (2000). Em seus resultados, o grau de autonomia na escolha de metas pessoais foi preditivo de motivação intrínseca e extrínseca.

A identidade que o jovem define ao longo de seu desenvolvimento pode ser entendida em termos das suas necessidades psicológicas de autonomia, de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos. Um fator que pode comprometer a autonomia do adolescente na escolha é a pressão que sofre no momento de escolha vocacional, pois se vê envolvido com outros motivos para esta definição que não somente sua vontade. Estas pressões podem vir de pais, pares ou professores, além da sociedade que impõe regras para o sucesso profissional futuro, impedindo o jovem de pensar livremente. Na maioria desse

grupo específico de adolescentes, ou seja, 80%, parece que essa pressão não foi revelada, já que afirmaram ter feito a escolha por conta própria. Mas é possível se questionar até que ponto eles têm consciência verdadeira de terem sido autônomas suas escolhas, pois há uma dificuldade do adolescente em realizar uma introspecção adequada para avaliar se sua definição ou indefinição é decorrente de autonomia ou não. Muitas vezes seu pensamento e o pensamento do grupo se confundem. Seriam necessários métodos mais refinados de pesquisa para identificar com mais precisão o grau de independência psicológica na escolha vocacional.

Há que se considerar também a limitação do instrumento utilizado em avaliar o fator autonomia com apenas um item. Conforme descreve La Guardia e Ryan (2002), a definição da identidade vocacional assumida pelo adolescente pode sofrer muitas influências, que se referem tanto a questões de vocação pessoal e de interesses intrínsecos, como do valor e importância que a profissão escolhida tem para o ambiente social, que pode ser representado pelos pais, professores e pares. O instrumento utilizado na presente pesquisa não permitiu uma identificação mais clara desta possível influência. Mas quando o adolescente se vê pressionado a fazer escolhas, como no caso de agradar outros e diminuir a pressão sofrida, isso implica em escolha não autônoma e pode diminuir a motivação intrínseca. A pressão leva a uma escolha futura apenas motivada extrinsecamente, pois é determinada por reguladores externos. Quando há autonomia na escolha, há uma maior motivação intrínseca em relação às metas futuras. Deci e Ryan (1985) afirmaram que quando o aluno define suas próprias metas, mesmo quando são metas extrínsecas, como passar no vestibular, estas

podem não prejudicar a motivação intrínseca, desde que a escolha da meta futura seja regulada internamente. As descobertas de Lens et al. (2002) e Manderlink e Harackiewicz (1984, apud Husman e Lens, 1999) confirmam essa proposição.

Além disso, o instrumento utilizado na presente pesquisa não incluiu medidas para avaliar o *continuum* da Autodeterminação, proposto por Deci e Ryan (2000). No Canadá, pesquisadores como Valerand et al. (1997) utilizaram instrumentos que medem tal *continuum* da Autodeterminação, e talvez futuras pesquisas possam incluir este aspecto em seus instrumentos, procurando medir em que ponto do *continuum* se localiza a regulação do comportamento. Com base nos resultados deste estudo, portanto, não é possível afirmar se o grau de autonomia na escolha, descoberto pelo item que o avalia, seria uma regulação integrada, ou seja, um ponto no *continuum* de autodeterminação no qual a regra ou exigência ainda é externa, mas integra-se de tal modo ao *self* que é percebida pelo indivíduo como uma escolha pessoal. Este estado motivacional teria características próximas à motivação intrínseca, embora com algum resquício de regulação externa. Os níveis mais evoluídos desse *continuum* podem ser alcançados pelo adolescente, não importando em qual seqüência. Mas, no presente caso, é possível supor que a definição vocacional se refere a metas futuras, e a conseqüente realização profissional futura seja um motivador com características intrínsecas, ao menos em certo grau.

7.4 A Relação entre Motivação, Estratégias Pessoais de Estudo e Percepção de Instrumentalidade e a Definição Vocacional.

O foco principal de interesse do presente estudo foi descobrir o grau de motivação, de uso de estratégias pessoais de estudo e da percepção de instrumentalidade, relacionadas com metas futuras. Em outras palavras, teve como propósito verificar se a perspectiva de tempo futuro é preditiva dos comportamentos de motivação e de uso de estratégias pessoais de estudo, além da percepção de instrumentalidade.

Um primeiro aspecto importante apontado pelos resultados foi que, através da comparação entre os dois grupos nas três variáveis, as médias em cada variável tenderam a ser mais altas no grupo dos definidos vocacionalmente que as obtidas pelo grupo não definido na vocação. Em outras palavras, as médias mais altas do grupo definido vocacionalmente revelam uma tendência deste grupo a ser mais motivado para estudar, a apresentar estratégias pessoais de estudo mais adequadas às exigências escolares, e a ter uma maior percepção da importância dos estudos no presente para alcançar uma meta colocada no futuro. Entretanto, deve-se ter presente que foi estatisticamente significativa a diferença a favor do grupo dos definidos vocacionalmente apenas na variável percepção de instrumentalidade. Isto é, na motivação e uso de estratégias os grupos se equivalem, conforme o teste estatístico.

Em síntese, no presente estudo, os definidos quanto ao futuro percebem mais a ligação dos estudos como meio para chegar onde querem do que os que não têm este fim claro. Portanto, ter meta colocada no futuro aumenta a

valorização dos estudos hoje. Este resultado é coerente com a literatura (Husman e Lens, 1999; Lens, Simon e Dewitte, 2002) que afirma que ter uma definição vocacional, ou seja, uma meta futura, aumenta a percepção de instrumentalidade, a valorização dos estudos como meio para se atingir esta meta.

Quanto ao uso de estratégias pessoais de estudo, a semelhança nos resultados encontrados nos dois grupos pode ser indicador de falta de informação quanto às vantagens da utilização de métodos adequados de estudo. Este tipo de exigências acadêmicas muitas vezes necessita das orientações dadas pelo professor sobre como estudar de forma eficiente, além de resultar de bons hábitos de estudo adquiridos ao longo da escolarização, como sugere Boruchovitch (1999). Pode-se supor que, nestes dois grupos específicos, pouco teria sido feito para ensinar estratégias eficazes de estudo.

Sobre a semelhança de escores na variável motivação, duas considerações podem trazer uma explicação. A primeira é de que os itens do instrumento utilizado podem não ter sido suficientes para distinguir estatisticamente os dois grupos. Outras formas de instrumentos de medida de motivação poderiam chegar a detectar possíveis diferenças, como seriam as medidas do *continuum* da autodeterminação, como, por exemplo, o de Valerand et al. (1997), ou das metas de realização, como o utilizado por Midgley et al. (1998).

Uma outra consideração é de Schutz (1991), que lembra que uma meta futura pode fazer parte de uma cadeia de metas, até interdependentes. Assim, existem metas próximas ou de curto prazo, como, por exemplo, dar conta de uma prova, e metas de longo prazo, como a profissão futura. Por um lado, as de longo prazo ou objetivos de vida, às vezes não são suficientes para manter a motivação

para os estudos, mas requerem a presença de metas de curto prazo. Bandura e Schunk (1981) demonstraram que metas muito longínquas podem não mobilizar o interesse, a menos que o aluno tenha metas imediatas e relacionadas com as remotas. É nas atividades de curto prazo que o aluno pode ter um envolvimento e experiências de êxito, gratificação no desempenho. Por esse motivo, pode-se entender porque ter metas de curto prazo já mantém a motivação, como explicitado pelos autores citados anteriormente, e a escola pode estar cumprindo essa tarefa de proporcionar desafios de curto prazo nas diversas tarefas escolares. Os dados confirmam que o grupo de alunos não definidos vocacionalmente tem o mesmo nível de motivação que o grupo definido quanto à vocação.

Além disso, os dados do presente estudo indicam que as correlações no grupo dos definidos vocacionalmente, entre as três variáveis dependentes identificadas foram positivas e altamente significativas. Ou seja, a motivação para aprender, as estratégias pessoais de estudo e a percepção de instrumentalidade estão relacionadas positivamente umas com as outras e de forma significativa.

Como primeiro dado, uma correlação positiva significativa e bastante alta surgiu entre a motivação e as estratégias pessoais de estudo. A pesquisa de Cardoso (2002) também havia revelado uma correspondência entre o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação, medida em termos de metas de realização. Entende-se com isto que, quanto maior a motivação para aprender, maior o uso de estratégias adequadas de estudo, identificadas no presente estudo pelo tempo gasto com os estudos, o esforço dispendido com as tarefas escolares.

Outro dado foi que, entre a motivação e a percepção de instrumentalidade, houve uma correlação positiva alta e muito significativa. Este dado corrobora a conclusão de pesquisas que buscaram relacionar a motivação com a percepção de instrumentalidade e valor dos estudos para se atingir as metas colocadas no futuro, como a de De Volder e Lens (1982), com resultados indicando que alunos mais motivados apresentaram maior percepção de instrumentalidade dos estudos hoje para alcançar metas futuras.

A pesquisa desenvolvida por Van Calster et al. (1987) mostrou que quando os adolescentes percebem a escolarização como importante para o sucesso no futuro são significativamente mais motivados do que os que não apresentam esta percepção. Lens e Decruyenaere (1991) já haviam confirmado a hipótese de que a aprendizagem de boa qualidade somada a altas realizações na escola contribui para aumentar o valor instrumental do futuro para estes alunos.

Cretens, Lens e Simon (2001) também mediram a motivação dos alunos para os estudos quando era possível perceber a relevância destes para se alcançar as metas futuras. Os resultados apontaram correlações significativas entre a instrumentalidade e a motivação, sendo que, alunos com baixa percepção de instrumentalidade apresentaram uma motivação significativamente menor para os estudos. Ou seja, a percepção de instrumentalidade aumenta o valor de utilidade das ações presentes, e, conseqüentemente, a motivação.

A terceira correlação, entre as estratégias pessoais de estudo e a percepção de instrumentalidade, também foi significativa e positiva, e em grau moderado. Pode-se supor que perceber o estudo presente como meio para se alcançar as metas colocadas no futuro, através da organização do tempo de

estudo, das leituras prévias, leva o aluno a se envolver nas atividades escolares. Este resultado está na mesma linha das pesquisas de Moreas e Lens (1991), e de Lens, Simon e Dewitte, (2002).

Em síntese, a definição vocacional, como meta futura, revelou características relevantes nestes adolescentes. Estar definido quanto ao seu futuro, ou seja, saber o que quer dele, aumenta a relação entre a motivação para estudar e a forma de organizar o tempo gasto com o estudo. Além disso, perceber a escolarização, ou seja, os estudos, como condição para alcançar esse objetivo colocado no futuro aumenta o desejo de querer saber, a motivação para aprender. Em outras palavras, apesar da amostra neste presente estudo não ser muito grande, os resultados apontam para a influência da variável ser definido quanto à vocação. A análise de regressão confirmou e tornou mais específica esta influência, destacando que a decisão e a importância da profissão futura influem direta e significativamente na forma como os alunos estudam e organizam seu tempo, além da percepção do valor dos estudos para atingir as metas colocadas no futuro.

Limitações e Sugestões para Novas Pesquisas

O presente estudo apresenta, sem dúvidas, algumas limitações, que merecem ser apontadas.

A que poderia ser apresentada por primeiro é o tamanho da amostra do grupo dos definidos vocacionalmente, com 65 participantes. Neste caso, é preciso cautela quanto a generalizações, e seus resultados valem apenas para esta amostra específica. Mas, as descobertas são valiosas, dado escasso número de pesquisas no Brasil, onde, além de serem poucas as pesquisas sobre motivação de adolescentes, trabalharam, em sua maioria, com um número restrito de participantes, como por exemplo, a desenvolvida por Ramos (2003), Sarriera et al. (2001).

Uma segunda diz respeito à escala pela qual a motivação foi avaliada. Motivação é um constructo amplo, multidimensional, conforme apontam Pintrich e Schunk (1996), e não é possível incluir todos os fatores num único instrumento. O instrumento LASSI abarca apenas uma parte deste constructo, que já por ser constructo, não pode ser totalmente mensurado, e sim inferido. Mas sugere-se que outros instrumentos de medida que incluam, por exemplo, as metas de realização, poderiam revelar outros ângulos da motivação, e ampliar as descobertas na área.

Outra limitação encontra-se relacionada aos itens do instrumento que faziam parte do critério da definição vocacional. Para definir o grau de firmeza, decisão e importância da profissão futura, ou seja, a definição vocacional, utilizou-se apenas um item para cada fator, o que pode levar a vieses na interpretação das

respostas apresentados pelos participantes. Sugere-se que se criem mais itens que envolvam estes fatores para futuras avaliações. Outras variáveis deveriam ser incluídas em instrumentos que objetivem medir a definição vocacional, além destas apresentadas por esta pesquisa. Pode ser também que o método Likert, empregado na presente pesquisa, não apresentou a sensibilidade necessária para levantar esses detalhes, por conter perguntas fechadas. Uma metodologia qualitativa, nos moldes da pesquisa de Schoen-Ferreira et al.(2003) poderia ampliar as descobertas.

Na mesma linha de limitações, a avaliação do grau de autonomia na escolha em apenas um item também pode determinar viés na interpretação dos resultados. Além disso, sugere-se que as três necessidades psicológicas básicas, de autonomia, competência e pertencer ou estabelecer vínculos, sejam incluídas no instrumento, o que permitiria uma leitura mais ampla da relação entre as necessidades básicas e a formação da identidade do adolescente.

Em suma, pesquisas posteriores na área poderiam levar em conta as experiências deste estudo. Adicionalmente, a motivação poderia ser também avaliada pela observação direta do comportamento dos alunos em sala de aula, além da utilização, com cautela, de medidas de desempenho. Mas, de qualquer forma, há problemas na avaliação da motivação, já que um constructo é difícil de mensurar.

Implicações Educacionais

As descobertas do presente estudo oferecem implicações educacionais importantes. A relação entre a motivação e as metas futuras apontam para a importância da escola como um todo criar um ambiente que seja favorável à aprendizagem do aluno.

Por ser a motivação uma combinação de fatores multifacetados, a motivação dos adolescentes na escola depende da participação dos professores e da escola como um todo. Diante das descobertas desta pesquisa, vale a pena insistir na ligação da escola com o futuro, e levar os alunos a perceberem que fazer o melhor na escola é determinante de seu sucesso futuro.

A conclusão da pesquisa realizada por Conti (2000) é de grande relevância e deve ser destacada como implicações educacionais. A sugestão é que os professores do ensino médio encorajem seus alunos adolescentes a identificarem e refletirem sobre suas metas pessoais, e que estas sejam definidas de modo autônomo, ou seja, que eles aprendam a se conhecer a ponto de saberem o que considerar importante para as próprias vidas e perseguir estas metas. É tarefa do professor alertar os alunos para isso, reforçando as capacidades e competências individuais e destacando os estudos como meio para atingir estas metas futuras.

Quando os adolescentes desenvolverem sua capacidade de pensar sobre seu futuro e saberem o que querem dele, ou seja, construíram sua identidade vocacional, mostram-se mais empenhados na escola. Principalmente quando a autonomia nesta escolha está presente, observa-se um aumento na persistência

nas tarefas, mesmo as mais difíceis. Mas para tal, o professor deve oferecer aos seus alunos condições que permitam o desenvolvimento da autonomia, criando um ambiente escolar que conduza a um maior envolvimento com as atividades propostas, que desperte o interesse pelo aprender, independentemente dos incentivos extrínsecos.

Outro aspecto a ser destacado é a valorização que o adolescente dá à escola e aos estudos. Uma ligação que se mostrou eficaz nesta pesquisa foi a escolarização relacionada com a Perspectiva de Tempo Futuro. A motivação na escola apresentou relação com a perspectiva de tempo futuro do aluno, e esta perspectiva manteve a motivação para estudar hoje. Isto reforça a proposição que diz que vale a pena alertar os alunos para “fazer seu melhor na escola”, pois isto ajuda a garantir seu futuro profissional. E este alerta deve vir tanto de pais como de professores.

Um alerta aos professores e à escola como um todo liga-se ao fato de que nem sempre as metas de vida são suficientes para motivar os adolescentes para os estudos. Muitas vezes, a dificuldade do adolescente em valorizar a escola e os estudos é por falhas na própria organização da escola, que não trabalha devidamente motivação. Guimarães (2002b) sugere que é fundamental a escola rever suas práticas de ensino, visando a motivação. De acordo com esta autora, citando Maehr e Anderman (1993), os professores precisam criar um ambiente escolar que enfatize a motivação intrínseca para as tarefas escolares, conduzindo os alunos a um maior envolvimento com os estudos.

Assim, é necessário alertar os adolescentes que, às vezes, é preciso privar-se de algumas metas próximas concorrentes, que não sejam acadêmicas, como,

por exemplo, divertir-se em excesso, para alcançar outras de longo prazo, como, por exemplo, chegar a uma faculdade. Além disso, estes alunos adolescentes devem perceber a relação de instrumentalidade, em que uma meta pode ser meio para se conseguir outra. E é tarefa do professor proporcionar o sucesso dos alunos nas metas próximas para que estes persistam nas colocadas no futuro. O efeito do sucesso nas metas próximas do aluno é justamente proporcionar motivação, através da obtenção de incentivos imediatos. Objetivos distantes, que não permitem uma ligação com metas próximas, dificultam o aluno a mobilizar esforços e direcionar o comportamento presente. Ou seja, o professor que motiva seu aluno a metas pessoais de curto prazo, e oferece informações consistentes quanto ao seu desempenho, valorizando seu esforço e conquistas, oferece experiências de sucesso, e auxilia o aluno a dar valor a tais tarefas.

Portanto, as estratégias de ensino para a motivação de adolescentes devem ser o foco de atenção dos professores, já que um aluno motivado apresenta condições para superar os desafios próprios do percurso acadêmico, pois tem interesse nas atividades escolares e estabelece metas pessoais.

Referências Bibliográficas

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivational Process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), p. 260-267.

Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. (2001). Learning to Value Mathematics and Reading: Relations to mastery and Performance-Oriented Instructional Practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76-95.

Anderman, E. M. & Maher, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-310.

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, (3), 586-598.

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, Porto Alegre, 12, 2, p. 361-373.

Boruchovich, E. & J.A. Bzuneck (Orgs). (2002). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2ª. Edição.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnologia (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, (Vol 3). Brasília.

Brasil – Ministério da Educação e Cultura (2003). Ensino Médio obrigatório e de qualidade. *Revista do Ensino Médio*, 1, 1, p. 12-14.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18 (3), 215-220.

Bzuneck, J.A. (2001). O Esforço nas Aprendizagens Escolares: mais do que um Problema Motivacional do Aluno. *Revista Educação e Ensino*, v.6, n.1, p. 7-18.

Bzuneck, J.A. (2002). A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In E. Borochovitch & J. A. Bzuneck (Orgs) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Petrópolis: Ed Vozes, p. 9-36.

Bzuneck, J.A. & Boruchovitch, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazilian research. In: PAJARES, F. & URDAN, T. (Eds) *International Perspectives on Adolescence*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

Caldas, R. F. L. & Hübner, M. M. C. (2001). O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. *Psicologia: Teoria e Prática*; 3(2); p.71-82.

Cardoso, L. R. (2002). *Estratégias de Aprendizagem e suas Relações com Metas de Realização: uma Investigação em Cursos Superiores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Carneiro, M. A. (1998). LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento Psicológico e Educação. *Psicologia Evolutiva*. Vol.1, Porto Alegre: Artes Médicas.

Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4, p. 189-211.

Cretens, H., Lens, W. & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In: A. Anastasia, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (eds), *Trends and prospects in motivation research*, p. 37-45 Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Cross, S. E. & Markus, H. R. (1994). Self-schema, possible selves e competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, p. 423-438.

Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da Felicidade*. São Paulo: Saraiva

De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Research on Motivation in Education, Student Motivation*. New York: Academic Press, v.1, p.275-310, 1984.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, v.8, n.3, p. 165-184.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 277-298.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, v. 26 (3 e 4), p. 325-346.

Dowson, M. & Mcinerney, D.M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v.28, p. 91-113.

Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals: Learning and Performance in Educational Settings. *Annual Review of Psychology*, 53, p. 109-132.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, p. 1153-1166.

Elkind, D. (1972). *Crianças e Adolescentes: Ensaio interpretativos sobre Jean Piaget*. Coleção Ciências da Educação. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1971). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, p. 21-43

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), p. 3-13.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (2), p. 165-177.

Guimarães, S.E.R. (2002a). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ, Vozes, p.37-57.

Guimarães, S.E.R. (2002b). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ, Vozes, 78-95.

Guimarães, S.E.R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Unicamp, 188p.

Guimarães, I. R. F. & Pereira, E. M. A.(1992). Adolescentes, Cultura e Problemas Pessoais: um estudo internacional. *Revista Pro-posições*, vol.3 n.3 dez.

Günther, I. A . e Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 11, n. 2

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17, 300-312.

Henderson, V.L. & Dweck, C. (2000). Motivation and Achievement. In: FELDMAN, S.S. e ELLIOTT,G.R. *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Harvard University Press, p. 308-329.

Hidi, S. & Ainley, M. (2002). Interest and Adolescence. In: F. PAJARES e T. URDAN. (Eds) *Academic Motivation of adolescents*, Connecticut: Information Age Publishing, p. 247-275.

Husman, J. & Lens, W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.

Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, v.25, 19-30.

La Guardia, J.G; Ryan, R.M. (2002). What Adolescents needs. A self-determination theory perspective on development within families, school, an society. In: F. PAJARES e T. URDAN. (Eds) *Academic Motivation of adolescents*, Connecticut: Information Age Publishing, 193-219.

Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, 6, 13-31.

Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of Students' Future Time Perspective and Instrumentaly Perceptions for Study Motivation and Self-regulation. In: F. PAJARES e T. URDAN. (Eds) *Academic Motivation of adolescents*, Connecticut: Information Age Publishing, 221-245.

Linnenbrink, A.E. & Pintrich, P.R. (2001). Multiple Goals, Multiple Context: The Dynamic Interplay Between Personal Goals and Contextual Goal Stresses. In: S. Volet & S. Järvelä (eds). *Motivation to Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*. London: Elsevier Science, 251-269.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 3, 313-327.

Mac Iver, D.J.; Stipek, D.J.; & Daniels, D.H. (1991). Explaining Within-Semester Changes in Student Effort in Junior High School and Senior High School Courses. *Journal of Educational Psychology*, 83, 201-211.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

Miller, R.B.; Greene, B.A.; Montalvo, G.P.; Ravindran, B.; e Nichols, J.D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.

Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J., Huston, A.C. (2001). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Harbra, São Paulo.

Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento Infantil. Abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Nogueira, P.L. (1998). *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Saraiva.

Nurmi, .J. E. (1993). Adolescent Development in an Age-graded Context: The role of Personal Beliefs, Goals, and Strategies in the Tacking of Development Tasks and Standards. *International Journal of Behavioral Development*, v.16, 169-189.

Nurmi, J.E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, v.28, 59-90.

Nurmi, Jarí-Erik & Samela-Aro, K. Koivisto, P. (2002). Goal Importance and Related Achievement Beliefs and emotions during the Transition from Vocational School to Work: Antecedents and Consequents. *Journal of Vocational Behavior*, v.60, 241-261.

Oliveira, M.C. Souza, A . S. Pinto, R. G. Oliveira Júnior, A . M. L. (2002). Expectativas quanto ao ingresso na Universidade entre adolescentes de diferentes inserções geográficas do Distrito Federal. *Trabalho apresentado na XXXII Reunião Anual de Psicologia*, outubro de 2002.

Osterman, K.F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.

Pajares, F. & Urdan, T. (2002). Academic Motivation of Adolescents. *Information Age Publishing*, EUA.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). A psicologia da criança. Difusão européia do livro. Coleção "saber atual". São Paulo.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In Maehr, M. L. e Ames, C. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. V.6: Motivation Enhancing Environments. Greenwich, Conn.: Press, 117-160.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Pintrich, P.R., De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.

Plucker, J.A. (1998). The relationship between School Climate Conditions and Student Aspirations. *The Journal of Educational Research*, vol. 91, n. 4, 240-246

Powell, D.H. (1986). *Teenagers: When to Worry and What to Do. A Guide for Parents*. Garden City, NY: Doubleday.

Ramos, G.G. (2003). *Motivação para matemática: um estudo com adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Reeve, J., Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, v. 54, n. 2, 506-516.

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and emotion*, 16, 3, 165-185.

Rosemberg, F. (1996). Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: Procedimentos de uma pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 21-58.

Ryan, A.H. & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescent's Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 38 (2), 437-460.

Ryan, R.M., Connel, J.P., Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, v.2, 16-31.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classics definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v.55, n. 1, 68-78.

Ryan, R.M., & Linch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

Ryan, R.M., Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut: Jai Press Inc, v. 7, 115-149.

Salles, L. M. F. A. (1995). A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, 94, 25-33.

Sarriera, J.C., Silva, M.A., Kabbas, C.P., & Lópes, V.B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, 16-32.

Schoen-Ferreira, T.H., Aznar-Farias, M., & Silvares, E.F.M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8, v.1, 107-115.

Schutz, P.A. (1991). Goals in Self-Directed Behavior. *Educational Psychologist*, 26, v.1, 55-67.

Schutz, P.A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. In: PINTRICH, P.R., BROWN, D.R. & WEINSTEIN, C.E. (eds). *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 135-156.

Schutz, P.A. & Lanehart, S. L. (1994). Long-term Educational Goals, subgoals, Learning Strategies use and Academic Performance of College Students. *Learning and Individual Differences*, v.6, n.4

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52, 83-110.

Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Vallerand, R. J.; Fortier, M. S.; Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, Princeton, v. 72, n. 5, 1161-1176.

Van Calster, K. Lens, W. Nuttin, J.R. (1987) Affective attitude toward the personal future: impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, v.100, n.1, 1-13.

Weinstein, C. E. e Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (315-327). New York: Macmillan.

Weinstein, C.E.; Palmer, D.R.; e Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory – LASSI*. Clearwater, Fla, H & H Publishing Company, Inc.

Wentzel, K.R. (1997). Student motivational in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational Psychology*, 90, 202-209.

Wentzel, K.R., & Archer, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.

White, W.R. (1975). Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEN, Paul H., CONGER, John J. & KAGAN, Jerome. *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology*. New York, Harper & Row Publishers, 216-230.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Witter, G. P. (1988). Problemas psicossociais da adolescência. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n. 15.

Yoder, A. (2000). Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23, 95-106.

Zagury, T. (1996). O adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record.

Zusho, A. & Pintrich, P.R. (2001). Motivation in the Second Decade of Life: The Role of Multiple Developmental Trajectories. In: T. Urdan & F. Pajares (Eds). *Adolescence and Education: General Issues in the Education of Adolescents*, 1, 163-200. Greenwich, Conn: IAP.

APÊNDICE



QUESTIONÁRIO – MOTIVAÇÃO E METAS FUTURAS

Sexo: M () F () Idade: _____ anos e _____ meses.

01- Profissão do pai _____
Profissão da mãe _____

02- Você já sabe o que quer ser no futuro em termos de profissão?
Sim () Não () Mais ou menos ()

03- Se respondeu sim ou mais ou menos, escreva o que você quer ser (pode ser mais de uma escolha).

R: _____

04- Em que grau de firmeza você se sente definido para essa profissão?
inseguro () pensando um pouco nisso () pensando muito nisso ()
bem definido ()

05- Na verdade, estou bem indeciso quanto ao que vou ser no futuro:

Nada	só um pouco	meio	bastante	totalmente
verdadeiro	verdadeiro	verdadeiro	verdadeiro	verdadeiro
1	2	3	4	5

06- Se você já fez a escolha da profissão no futuro, essa escolha foi feita por:

forte influência dos pais ou outros	bastante influência	influência média	pouca influência	livre escolha
1	2	3	4	5

07- Chegar um dia àquela profissão que você escolheu para você é:

muito importante verdadeiro	bastante importante	pouco importante	quase nenhuma importância	nada importante
1	2	3	4	5

08- No momento, estou mais preocupado com o vestibular do que com a profissão futura:

Nada	só um pouco	meio	bastante	totalmente
verdadeiro	verdadeiro	verdadeiro	verdadeiro	verdadeiro
1	2	3	4	5

09- Em termos de curso superior, pretende fazer um?

sim () não () talvez ()

10- O motivo pelo qual você escolheu tal profissão é (Marque pela ordem de preferência, sendo 1 como o mais importante e 5 como o menos importante):

- () Realizar-se pessoalmente
- () Ganhar bastante dinheiro
- () Poder ter bastante lazer
- () Contribuir com a sociedade, ser útil para as pessoas
- () Ajudar minha família

11- Para chegar a uma profissão futura tenho que passar no vestibular, fazer um curso superior.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

12- Quais matérias do ensino médio você vê como importantes para sua carreira futura?

R: _____

13- Pensando no vestibular, entre todas as matérias, para quais delas você acha que precisa se dedicar mais?

R: _____

14- Qual é o grau de utilidade daquilo que você aprendeu (ou está aprendendo) nas disciplinas citadas na questão 12 para uma profissão que você queira seguir?

Nada útil	com pouca utilidade	média utilidade	bastante utilidade	muita Utilidade
1	2	3	4	5

15- Eu me sinto realizado quando consigo bons resultados com meu esforço.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

16- A razão pela qual estou na escola é porque isso me ajuda a decidir que carreira ou profissão eu vou seguir no futuro.

Não é razão importante	razão pouco importante	razão meio importante	razão bastante Importante	razão muito importante
1	2	3	4	5

17- Quando se trata de estudar, sempre busco um jeito de deixar para mais tarde:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

18- Eu me esforço bastante com o objetivo de tirar nota boa, mesmo quando não gosto de alguma matéria:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

19- Eu acho interessantes os conteúdos das matérias que estou aprendendo neste ano.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

20- O motivo pelo qual eu me dedico a esta(s) matéria(s) é porque eu vou precisar desse conteúdo no futuro.

Nada por esse motivo	um pouco por esse motivo	mais ou menos por esse motivo	bastante por esse motivo	totalmente por esse motivo
1	2	3	4	5

21- Sou capaz de me privar da TV ou outras diversões para dar conta dos estudos:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

22- Eu acho útil o que estou aprendendo nas matérias citadas na questão 12.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

23- Eu me esforço nas aulas destas matérias (citadas na questão 12) porque o domínio das mesmas me conduzirá a outras coisas que eu quero para o futuro (ex: dinheiro, curso superior, bom trabalho...).

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

24- Não estou preocupado com estudar, eu só quero é conseguir um bom emprego.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

25- Acho difícil seguir à risca um horário para estudar:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

26- Eu estudo as matérias citadas na questão 12 mais do que outras.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

27- Em geral, o que me faz estudar é a proximidade das provas.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

28- Faço com capricho as tarefas de casa descritas pelo professor.

nenhuma vez	algumas vezes	metade das vezes	em quase todas as vezes	sempre
1	2	3	4	5

29- Nas aulas, tomo notas para usá-las quando for estudar depois.

nenhuma vez	algumas vezes	metade das vezes	em quase todas as vezes	sempre
1	2	3	4	5

30- Penso que é necessário dominar as matérias (citadas na questão 12) para poder dar continuidade aos estudos.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

31- Costumo deixar para estudar apenas nas vésperas das provas.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

32- Normalmente ando em dia com as tarefas escolares prescritas:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

33- Mesmo quando os conteúdos das matérias são bobos e desinteressantes, eu me dedico a aprender tudo até dar conta:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

34- Nas matérias escolares eu só quero ter desempenho de alta qualidade:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

35- Quando não faço alguma tarefa prescrita, fico pensando em alguma desculpa:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

36- Quando vejo que uma matéria é difícil de estudar, eu deixo de lado ou então estudo só as partes mais fáceis:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

37- Eu faço todas as leituras exigidas pelos professores:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

38- Na minha opinião o que é ensinado nas aulas não merece ser aprendido.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

39- Eu só estudo quando existe a pressão (proximidade) de uma prova:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

40- Aquilo que você está aprendendo hoje nessas matérias (citadas na questão 12), que utilidade terá para cursos futuros que você pensa em fazer?

nada útil	com pouca utilidade	média utilidade	bastante utilidade	muita utilidade
1	2	3	4	5

41- Quase para cada prova eu acabo estudando afobado, por causa do curto tempo:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

42- Para os estudos eu aproveito bem o tempo que tenho fora das aulas:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

43- Quando decido estudar, reservo um bom tempo para isso e não ligo fácil:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

44- Vou estudando as matérias, mesmo que as provas não estejam próximas.

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

45- Eu estudo mais do que minha obrigação:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

46- Venho para as aulas sem ter lido nada sobre a matéria a ser dada:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

47- Costumo ficar tanto tempo com meus amigos que acabo prejudicando os estudos:

Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5