



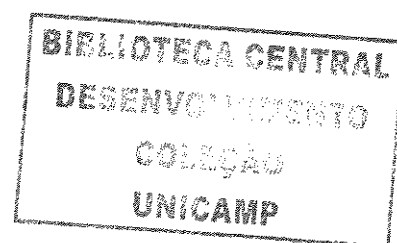
Universidade Estadual de Campinas

NILTON MARCOS LÍCIO MACHADO

**A ESCOLA IDEAL:
COMO OS ADOLESCENTES PERCEBEM E
IDEALIZAM O MEIO ESCOLAR**

Campinas – SP

2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Escola Ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar

Autor: Nilton Marcos Lício Machado

Orientadora: Evelyn Boruchovitch

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Nilton Marcos Lício Machado e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 de agosto de 2005

Assinatura: Evelyn Boruchovitch

Orientadora

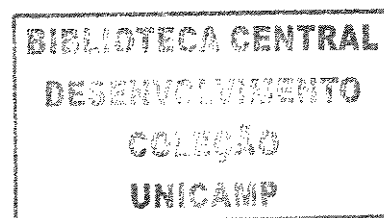
COMISSÃO JULGADORA:

José Mauro Bruni

Raulino Bruni

Evelyn Boruchovitch

2005



UNIDADE BC
Nº CHAMADA 11/UNICAMP
M18e
V EX
TOMBO BCI 67841
PROC 16-123-06
C D 1
PREÇO 1100
DATA 06/4/06
Nº CPD BIBID-377118

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M18e

Machado, Nilton Marcos Licio

A escola ideal : como os adolescentes percebem e idealizam o
meio escolar / Nilton Marcos Licio Machado. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Evely Boruchovitch.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Adolescência. 2. Adolescentes. 3. Perspectivas. 4. Motivação. 5.
Desenvolvimento humano. 6. Cultura escolar. 4. Empresas multinacionais I.
Boruchovitch, Evely II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

05-290-BFE

Keywords: Adolescence; School; Motivation; Human Development; Perspectives;

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Dirce Maria Falcone Garcia
Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani
Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini
Prof. Dr. Vicente Rodrigues

Data da defesa: 30/08/2005

Dedicatória

Aos meus pais, Nilton e Adaís
Minhas irmãs, Marila, Nádia, Luciane
e toda a minha família
sem vocês não seria quem sou, amo vocês!

À Ana, Gilli, Nancy, e Mari
por todo o apoio, amor e carinho.

À Vera Alves
pela idéia, toda a ajuda e lenha na fogueira.

À Piera
por me abrigar e acolher em dias cinzas.

À Márcia Franco e todos os meus amigos
pela a alegria de estarmos vivos.

À Ana Paula Barbi,
por tirar-me do Dia da Marmota! Jesus!

A todos do *Dias de Sol*,
pela esperança.

Agradecimentos

À Professora Dr^a. Evely Boruchovitch,
pela valiosa orientação, competência e dedicação.

Às Professoras Dr^a. Roseli Palermo Brenelli e Dr^a. Selma Martinelli,
pelas contribuições valiosas e o apoio crucial.

Ao Professor Dr. José Aluyseo Bzuneck,
pela gentileza de aceitar participar e contribuir para esse trabalho.

À Professora Dr^a. Acácia Angeli dos Santos,
pela gentileza de ler essa dissertação.

À direção, professores e alunos da escola na qual a pesquisa foi realizada,
por toda a generosidade e disponibilidade para que essa pesquisa acontecesse.

A todos os colegas do mestrado,
por compartilhar todos momentos árduos e também vitoriosos dessa experiência única.

**E a todos os funcionários da Unicamp do Laboratório de Informática, Biblioteca,
Xerox, Cantina, e Manutenção.**

“Do it. Or do not. There is no try.”
Yoda

RESUMO

O presente estudo visou examinar as percepções dos participantes sobre as variadas dimensões do meio escolar, bem como verificar como estas podem estar relacionadas a aspectos do desenvolvimento pessoal e a motivação para aprender dos alunos. Um outro objetivo foi investigar a concepção dos alunos sobre a escola ideal. O enfoque foi nos professores, colegas, currículo, cultura da instituição, a importância da escola em suas vidas e a própria motivação pessoal dos alunos para estudar. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos de ensino médio de uma escola estadual de Campinas - SP. Os dados foram estudados mediante uma análise de conteúdo e discutidos com referência às teorias de desenvolvimento humano com foco na adolescência e também às teorias sócio-cognitivas de motivação para aprender. De forma geral, predominaram os relatos que indicaram uma percepção negativa do aluno quanto ao meio escolar em sua dimensão curricular, pedagógica, e na própria cultura e filosofia da instituição. Além disso, as respostas indicaram problemas motivacionais relacionados ao comparecimento à escola e ao ato de estudar. Os resultados apontaram também que grande parte dos profissionais na escola onde foi realizada esta pesquisa possuem concepções e atitudes estereotipadas em relação ao adolescente na percepção dos alunos, as quais podem estar contribuindo para um autoconceito e auto-estima negativos, e dificultando o desenvolvimento dos estudantes. Os jovens sugeriram mudanças interessantes para que o meio escolar venha a ser mais motivante no presente e, conseqüentemente, promova seu desenvolvimento rumo à autonomia.

ABSTRACT

The present study aimed to examine the participants' perceptions about the various dimensions of the current school environment, and also to verify how they can be related to aspects of personal development and the students' motivation to learn. Another objective was to investigate how the students define the ideal school. The study focused on aspects such as the teachers, colleagues, curriculum, school culture, the importance of the school in the students' lives, and their own motivation to study. Semi-structured interviews were conducted. The sample consisted of students of a public school in Campinas-SP, Brazil. The data were studied through a content – based analysis and discussed with reference to both the human development theories focusing on adolescence and the socio-cognitive theories of motivation to learn. Results showed that the participants tended to have a negative perception of the school environment in its curricular and pedagogical dimension as well as in its philosophy and culture. In addition, the reports indicated motivational problems connected to attending school and studying. The results also suggested that in the students' perceptions a great part of the professionals from the school where this research took place have stereotyped conceptions and attitudes towards the adolescent, which could be contributing to a negative self-concept and self-esteem, making the students' development more difficult. The youngsters suggested interesting changes regarding how the school environment can become more motivating in the present and therefore promote their development towards autonomy.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ADOLESCÊNCIA: PRINCIPAIS TEÓRICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	13
1.1 A vertente biológica.....	14
1.2 A vertente psicanalítica.....	16
1.3 A vertente interacionista construtivista.....	32
1.4 A vertente antropológica – cultural e psicossocial.....	38
1.4.1 O estudo multicultural de Gibson-Cline.....	41
II. O ADOLESCENTE, A ESCOLA, E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....	47
2.1 A motivação do aluno no âmbito escolar.....	49
2.2 A Teoria das Metas de Realização.....	53
2.3 Influências sócio-ambientais do meio escolar na motivação do aluno.....	59
2.4 O problema motivacional nas escolas de hoje.....	67
III. MÉTODO.....	73
IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
4.1 Considerações Finais.....	127
V. ANEXOS.....	131
5.1 Entrevista.....	131
5.2 Memorial.....	133
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

INTRODUÇÃO

Segundo Aberastury (1981b), adolescência vem do latim *ad*: a, e *olescere*: forma incoativa de *olere*, que significa crescer. Literalmente, pode ser definida como a condição ou o processo de crescimento. Está relacionada ao período entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo. Este processo ocorre aproximadamente dos 13 aos 25 anos, em geral, tendendo a começar e terminar mais cedo no sexo feminino. A puberdade é caracterizada pelo início das mudanças biológicas decorrentes do crescimento e do processo de maturação sexual do adolescente (Aberastury, 1981b). A adolescência ocorre justamente na dinâmica da adaptação do jovem a essas mudanças, e em todas as implicações psicossociais decorrentes deste processo (Aberastury, 1981b; Knobel, 1981).

O fenômeno da adolescência foi estudado cientificamente pela primeira vez por Hall, em 1904, em uma obra publicada em 2 volumes (Muuss, 1968). Foi definido, de acordo com o movimento romântico da literatura alemã do século XVIII, como uma fase caracterizada por conflitos, sofrimento, descontrole emocional, e muita tensão. Era esperado que todos os adolescentes transitassem por entre esses estados emocionais, e Palácios (1996) definiu essa interpretação como uma visão negra da adolescência. A abordagem de Hall encontrou suporte na teoria psicanalítica (Freud, 1997), mais especificamente nas formulações de que após a fase de latência, há um período de tensão no qual conflitos latentes são reativados, gerando uma fase problemática para o indivíduo. Entre os autores psicanalistas, a própria filha do fundador da psicanálise, Anna Freud (1983), enfatizou que um adolescente equilibrado seria em si um indivíduo anormal.

Erikson (1963) partilha de alguns pressupostos freudianos embora expanda a teoria para o âmbito interpessoal. Influenciado pelas inovações da antropologia cultural (Benedict, 1959), estrutura sua teoria na busca pela identidade do ego. Este processo varia conforme a cultura na qual o indivíduo está inserido, mas é caracterizado também por um aspecto universal: a identidade do ego é adquirida de forma saudável apenas se o indivíduo for valorizado pelos seus esforços e conquistas. O autor afirma que no final da adolescência a identidade não está totalmente cristalizada, mas define que nesse estágio psicossocial, como em todos os outros, existem pressões provenientes do meio social geradoras de conflitos, e,

portanto, uma inevitável crise. Em seu sistema básico de progressão no desenvolvimento, Erikson (1963) descreve a fase dos 12 aos 18 anos, aproximadamente, como a grande crise da adolescência: um conflito entre a *identidade* e a *confusão de papéis*, que incorpora elementos de todos os outros estágios, e no qual o adolescente deverá adaptar-se às modificações da puberdade, questionando a estabilidade e continuidade adquiridas anteriormente e buscando novos valores em uma identidade adulta.

Uma outra visão da adolescência, inovadora e contrastante às teorias de Hall (Muuss, 1968) e Freud (1997), é a de natureza antropológica cultural, impulsionada pelo estudo clássico de Mead (1961). A antropóloga estudou adolescentes de ambos os sexos em Samoa. Apesar desta sua obra ter sido empírica e não apresentar uma teoria sobre a adolescência, Benedict (1959) descreve uma teoria do desenvolvimento humano de natureza antropológica cultural, coerente e aplicável ao estudo de Mead. Juntos, os trabalhos destas autoras configuram o chamado “Relativismo Cultural”, contexto teórico que contribuiu significativamente para o estudo da adolescência (Muuss, 1968).

Os resultados do estudo de Mead (1961) revelaram que, durante a puberdade, não foram encontradas nos jovens características de conflito, tensões ou sofrimento. Nessa cultura, a adolescência apresentava-se como uma fase de transição suave, pois os jovens eram gradualmente introduzidos na vida adulta, e adotavam novas responsabilidades dentro de seus próprios limites. Quaisquer conflitos eram discutidos abertamente e a sociedade oferecia meios para a expressão de eventuais tensões relacionais, através de ritos específicos.

Os conceitos de continuidade e descontinuidade, originados na ótica teórica antropológica cultural (Benedict 1959; Mead, 1961), explicam de forma clara esses dados. Quando há continuidade no desenvolvimento da criança em uma determinada cultura, não é exigido que esta adote novos papéis durante a adolescência e a fase adulta. Em contrapartida, em sociedades nas quais o desenvolvimento é caracterizado pela descontinuidade, o indivíduo precisa adotar papéis consideravelmente diferentes dos que tinha anteriormente para entrar no mundo adulto, e, portanto, experiencia conflitos e estresse emocional na adolescência. Neste tipo de cultura não se espera que as crianças trabalhem. Entretanto, geralmente durante a adolescência, de forma repentina, precisam assumir responsabilidades e mesmo competir no mercado de trabalho, o que geralmente

provoca estresse. Já em culturas de desenvolvimento contínuo, as crianças têm experiência na área de trabalho desde cedo, de forma gradual. Em Samoa, por exemplo, desde cedo os meninos aprendem a pescar e andar de canoa, e as meninas são responsáveis por cuidarem de seus irmãos menores e trabalhar em plantações. Conseqüentemente, passavam pela adolescência sem maiores problemas.

Surgiu, portanto, uma tendência em se afirmar que a natureza da adolescência depende, na maior parte, das experiências que uma cultura específica ou um determinado meio social oferecem a seus adolescentes (Benedict 1959; Mead, 1961; Bandura, 1964; Muuss, 1968; Palácios, 1996). Autores com raízes fortes na teoria psicanalítica adaptaram-se às tendências socioculturais, mas mantiveram a ênfase nos fatores psicobiológicos. Em seu estudo sobre os adolescentes, Knobel (1981) e Aberastury (1981a) referem-se freqüentemente à Anna Freud (1983) e Erikson (1963) afirmando que os fatores sociohistóricos e psicobiológicos são proporcionalmente importantes para o entendimento do comportamento do adolescente. Knobel (1981) compreende a adolescência como um período patológico normal, apresentando sintomas psicopáticos, fóbicos, e maníacos, entre outros. Entretanto, a manifestação destes é necessária para a evolução normal do indivíduo. Desta linha de pensamento veio o termo *síndrome da adolescência normal* (Knobel, 1981).

Na vertente sociocultural, Davis (1944 apud Muuss, 1968) sugeriu que o indivíduo adapta sua personalidade aos valores e normas da cultura em que vive através da socialização. O comportamento do indivíduo é moldado pela sociedade, por meio de recompensas e punições, e também é influenciado por diferenças entre classes sociais. Os parâmetros de cada sociedade dependem da cultura que a permeia. Na mesma linha, Sullivan (1953), definiu a personalidade como um fenômeno interpessoal, estruturado por interações sociais. Não poderia existir sem o relacionamento com os outros, mesmo sendo estes fictícios ou ausentes. Dependendo da cultura em que se encontram, os adolescentes poderão passar por um período de crises ou uma fase consideravelmente não problemática (Sullivan, 1953; Bandura, 1964; Muuss, 1968; Palácios, 1996; Gibson-Cline, 1996; Oliva, 1999). A teoria piagetiana também enfatiza a importância do desenvolvimento social em sua teoria de desenvolvimento. Sugere que este seja paralelo ao desenvolvimento cognitivo, e necessário para a formação do pensamento lógico, o processo de descentralização progressiva, e ter flexibilidade na adoção de pontos de vista variados na fase adulta, o que otimiza suas

habilidades sociais e produtividade profissional (Inhelder & Piaget, 1976).

Bandura (1964), defende que as eventuais dificuldades nessa fase são resultado de experiências ambientais, e que a adolescência não é universalmente problemática. Offer e Offer (1975) realizaram estudos empíricos nos quais questionaram a abordagem romântica da adolescência. Gibson-Cline (1996) afirmou que essa etapa não se caracteriza necessariamente por conflitos e tensões, mas pelas estratégias utilizadas pelo adolescente para lidar com eventuais dificuldades encontradas.

Em contrapartida, a sociedade continua criando estereótipos sobre a adolescência como a rebeldia e delinquência excessivas, e o uso de drogas, juntamente com a imagem do “rebelde sem causa”. Esses rótulos, tendo um grande impacto nos meios de comunicação, evoluíram através do sensacionalismo da mídia e da generalização errônea de resultados de amostras clínicas de comportamentos incomuns. Essa ótica distorcida da adolescência provavelmente perdura até os dias de hoje no senso comum. (Bandura, 1964; Aberastury, 1981a; Knobel, 1981; Oliva, 1999).

Aberastury (1981a) sugere que a violência presente no comportamento dos jovens funciona como uma reação à “violência institucionalizada das forças de ordem familiar e institucional” (p. 19). Knobel (1981) afirma que a sociedade se utiliza de um mecanismo esquizóide, atribuindo à adolescência, uma de suas próprias partes integrantes em conflito, a causalidade do que é ruim e errado. Os pais, professores, e toda a sociedade adulta tendem a projetar suas próprias falhas nos jovens, que se encontram vulneráveis nessa fase. É muito comum atribuírem a culpa pela delinquência e envolvimento com drogas unicamente aos próprios adolescentes, esquecendo-se de sua participação no processo. Frequentemente reprimem os jovens de maneira severa e dura, o que só contribui para uma maior distância e alienação destes. Podem surgir grupos com comportamentos crescentemente anormais, com o potencial de provocar uma “autodestruição suicida da sociedade”. “É esse marginalizar-se do jovem que pode levá-lo à psicopatia franca” (p. 11).

Por um outro lado, sustentando a visão sociocultural, Petersen (1988) obteve os seguintes resultados em seu estudo: menos de 11% dos adolescentes se encaixariam na visão de Hall, como problemáticos; 32% apresentaram dificuldades momentâneas, e 57%, uma transição saudável. Apesar dos limites em sua generalidade, tais estudos apontam uma tendência de que a adolescência, apesar de poder apresentar eventuais problemas de

transição, não pode ser caracterizada apenas por estes. Há também a possibilidade de uma adolescência saudável e positiva. Assim como as outras etapas do desenvolvimento humano, exige adaptações e transformações do indivíduo em uma dimensão evolutiva (Erikson, 1963; Oliva, 1999; Gibson-Cline, 1996). Aberastury (1981a) aponta também que a abordagem predominante tem sido evidenciar apenas os aspectos negativos desta fase do crescimento. Segundo a autora, tem-se praticamente ignorado a criatividade e felicidade plenas, tão presentes nos jovens.

Alguns fatos, entretanto, são inegáveis: no Brasil, por exemplo, os índices de repetência e evasão escolar de adolescentes são altamente significativos. Somente 39% completam a 8ª série (Guimarães e Pereira, 1996). Os índices de violência entre jovens são também consideravelmente altos. Em relação ao contexto escolar, tema concernente ao presente estudo, Bzuneck e Boruchovitch (2003) fizeram referência a estudos recentes (Araújo, 2001; Camacho 2000; Candau 1999; Cardia 1997), que, apesar de limitados, apontaram a percepção (de alunos e professores) da violência no ambiente escolar e na região circundante a este. Dentro da escola os alunos tendem a manifestar violência em forma de vandalismo e roubo, bem como em brigas com professores e entre eles mesmos (Batista e El Moor, 2001 apud Bzuneck e Boruchovitch, 2003). Não há indícios de homicídios no ambiente escolar, mas fora deste há muitos adolescentes vítimas desse tipo de violência (Kodato e Silva, 2000 apud Bzuneck e Boruchovitch, 2003).

Os adolescentes vêm também usando drogas de forma crescente (Zagury, 1996; Ruas e Abramovay, 2001; Galderoz, Neto e Carlini, 1997 apud Bzuneck e Boruchovitch, 2003). Um estudo de abrangência nacional, realizado com 15.000 jovens, em 10 capitais brasileiras, indicou que 24,7% já haviam previamente usado drogas (Galderoz, Neto e Carlini, 1997 apud Bzuneck e Boruchovitch, 2003). Problemas com gravidez precoce também aparecem de forma significativa entre os jovens. Aproximadamente 1,000,000 jovens com menos de 19 anos de idade ficam grávidas anualmente, segundo o Ministério da Saúde (Assef, 2000 apud Bzuneck e Boruchovitch, 2003). Gibson-Cline (1996) afirma que em muitos países o suicídio está sendo associado à adolescência de forma crescente.

Portanto, esses aspectos negativos presentes no comportamento dos jovens em países de variadas culturas são indicadores de que os conflitos emocionais entre estes não podem ser totalmente ignorados em uma visão de que a adolescência é uma fase isenta de

problemas. Outras características também inegáveis desta fase são: mau humor, inconstância, indecisão, e rebelião contra a autoridade (Gibson-Cline, 1996). Em suporte a isso, Palácios (1996) indica que apesar dos resultados obtidos por Mead (1961) em Samoa, estudos posteriores revelaram conflitos de agressão, sexuais e competitivos presentes nos adolescentes, embora apenas na sua minoria.

Buscando conciliar essas diferentes óticas do fenômeno, Palácios (1996) propõe que, ao falar de diferentes teorias da adolescência, na verdade, se está falando de diferentes adolescentes. Talvez seja errôneo generalizar essa fase pela qual passam tantos seres humanos com experiências diversas e únicas. Qualquer aspecto em questão sobre essa fase da existência do ser humano deve ser analisado com referência a sua história evolutiva. Na abordagem perceptual do comportamento, mesmo experiências similares podem ser interpretadas de forma diferente, pois as percepções são influenciadas por experiências passadas (Combs & Snygg, 1959). Conseqüentemente, essa etapa da vida pode ser tanto uma transição caótica como consideravelmente isenta de problemas. Sua natureza poderá variar de adolescente para adolescente, de acordo com a sua subjetividade.

Nesse contexto, a classe social é certamente um fator de peso. Günther (1996), ao questionar as limitações de seu estudo sobre as preocupações de adolescentes, admite a impossibilidade de se generalizar os resultados obtidos, pois no Brasil existem adolescências e não adolescência, devido às grandes diferenças sociais e as limitações e elementos facilitadores que estas proporcionam na história evolutiva dos jovens. No estudo realizado por Guimarães e Pereira (1996), por exemplo, os adolescentes brasileiros foram classificados em 2 categorias diferentes: os de nível socioeconômico baixo e os de situação avantajada. Os resultados deste estudo revelaram diferenças significativas entre esses 2 subgrupos.

Com o objetivo de estudar a adolescência em várias culturas e sociedades diferentes, Gibson-Cline (1996) obteve resultados de grande relevância para a literatura científica contemporânea da adolescência, em seu estudo multinacional com mais de 5000 adolescentes de 13 nações diferentes. Os resultados abrangeram quais são as principais crises desta fase da vida não para os grandes teóricos, mas para os próprios adolescentes: como estes as abordam, as estratégias usadas na resolução de problemas, e como são influenciados pelo ambiente. Além disso, apontaram como estes fatores se diferenciam

culturalmente e no âmbito socioeconômico. Os dados obtidos foram únicos e de uma considerável pluralidade sócio-cultural (Gibson-Cline, 1996).

A maioria dos adolescentes interrogados apresentou preocupações contextualizadas no âmbito escolar. A segunda maior preocupação destes jovens consistiu em problemas familiares. Não se mostraram preocupados com doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez indesejada; essas preocupações foram registradas em número mínimo, contradizendo estudos realizados por Benson, Willians e Johnson (1987).

Os adolescentes tendem a lidar com a situação individualmente, e quando precisam de ajuda recorrem a um amigo próximo ou à própria mãe. Os fatores que influenciaram a natureza dos problemas descritos pelos sujeitos e as estratégias para abordá-los foram o nível sócio-econômico, nacionalidade, status de minoridade e gênero. A nacionalidade dos jovens não os diferenciou de modo significativo tanto quanto o seu nível sócio-econômico. Os problemas dos adolescentes considerados pobres foram descritos como relacionados à família em sua maioria. Eles se mostraram preocupados com a própria pobreza, falta de recursos, e a falta de capacidade de subir na vida (Gibson-Cline, 1996).

Os adolescentes de nível social avantajado descreveram preocupações em sua maioria relacionadas à escola e em seguida à família. Relataram preocupar-se com sua identidade e com suas emoções e sentimentos. Gibson-Cline (1996) enfatiza a importância da possível interpretação de que haja maior semelhança entre jovens do mesmo nível sócio-econômico do que da mesma nacionalidade. A autora sugere novos estudos para confirmar esta ainda vaga hipótese, a qual necessita de estudos de maior amplitude e com um maior número de sujeitos para adquirir maior solidez.

Pode-se concluir, com base nos resultados deste estudo, que muitos fatores indicam a existência de crises experienciadas pelos variados participantes desta pesquisa. Entretanto, essas crises provêm do meio no qual os jovens vivem. Não parecem ter uma origem interna, na psique do indivíduo, o que representaria uma oposição às sugestões implicadas pelas teorias mais tradicionais da adolescência (Gibson-Cline, 1996).

Em suma, enquanto o contexto teórico com base psicanalítica tende a ter como referência os fatores psicobiológicos, as teorias embasadas na vertente sociocultural enfatizam mais os fatores externos. A tendência sócio-cultural tem crescido consideravelmente na literatura científica contemporânea, apesar de ambas as vertentes

teóricas reconhecerem seu valor mútuo (Palácios, 1996). O contexto teórico psicossocial e sócio-cultural não nega a possibilidade de uma adolescência turbulenta, mas tem um maior foco nas estratégias usadas pelos jovens para lidar com seus problemas. Ressalta a crise de forma otimista, pois a define como um fator mobilizador da criatividade do jovem ao se buscar soluções de eventuais problemas e, portanto, potencializador de seu desenvolvimento. (Gibson-Cline, 1996).

Sendo então um período crucial para a formação do indivíduo, a adolescência começa a se organizar conforme o adolescente, atingindo a maturação psicobiológica suficiente, busca se autodefinir através de seus interesses e relações com os outros e com a sociedade (Davis, 1944 apud Muuss, 1968; Havinghurst, 1951 apud Muuss, 1968; Sullivan, 1953; Erikson, 1968; Palácios, 1996, Gibson-Cline, 1996). Paralelamente, de acordo com a revisão de Gonzalez e Tourón (1992), na psicologia fenomenológica, pode-se compreender a conduta do indivíduo como influenciada por sua própria interpretação de suas experiências pessoais e interpessoais. Não é a realidade que o influencia, mas suas *percepções* do meio no qual está inserido (Gonzalez e Tourón, 1992). Portanto, as expectativas e imagens que a sociedade projeta no adolescente, e o modo como são percebidas por este, influenciam significativamente a formação de sua identidade e autoconceito, e conseqüentemente seu comportamento, podendo facilitar ou dificultar seu desenvolvimento como pessoa (Palácios, 1996; Oliveira, 2000).

Para ter sucesso na resolução de suas crises, busca estratégias neste meio (Lazarus e Folkman, 1984). Mas os sistemas educacionais e as instituições familiares encontram-se em crise por não serem capazes de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado ou cuidado às crianças e jovens, respectivamente. As condições sociais, econômicas e políticas de muitos países estão atualmente dificultando esse processo, tornando mais árduo para o jovem o cumprimento de suas tarefas evolutivas (Gibson-Cline e Dikaiou, 1996).

Pode-se concluir então que compreendendo melhor como o adolescente percebe o meio em que vive, poderá se obter um melhor entendimento sobre os fatores que influenciam suas reações, sentimentos e formação de identidade (Palácios, 1996). O meio escolar, em evidência no presente estudo, pode ser considerado um lugar no qual o jovem passa grande parte de seu tempo. É compreendido como um ambiente de alta influência na vida do adolescente, não apenas na dimensão social, mas também na profissional, pois tem o

propósito de formar cidadãos (Bzuneck, 2001; Barato, 2002). Na escola, os colegas, professores, diretores, ou psicólogos (quando disponíveis), podem servir como pontos de referência, e os jovens que conseguem encontrar ajuda nessas fontes têm mais sucesso ao lidar com um eventual problema (Gibson-Cline, 1996). Entretanto, há indícios que reforçam a idéia de que o ambiente escolar no Brasil encontra-se em crise (Sisto e Colaboradores, 2002).

A motivação dos alunos, um dos fatores de maior peso na dinâmica do aprendizado, tem destaque especial na ponderação sobre os problemas enfrentados pelas escolas de hoje (McCaslin e Good, 1996; Bzuneck, 2002a). A indicação de que um grande número de alunos esteja desmotivado consiste em um dos principais problemas atuais do sistema educacional, comprometendo o aprendizado desses jovens, e limitando o sistema educacional a formar indivíduos de competência possivelmente comprometida (Bzuneck, 2002a). Um estudo conduzido com 943 adolescentes brasileiros de diferentes níveis socioeconômicos entre 14 e 18 anos indicou que os jovens, apesar de em sua maioria perceber a escola como um fator importante em suas vidas, matavam aula, não prestavam atenção, e colavam nas provas (Zagury, 1996). Além disso, muitos professores e professoras no meio educacional relatam a desmotivação, falta de atenção, indiferença e a não participação de alunos durante a aula, segundo Bzuneck (2002a).

Em estudos conduzidos por Günther (1991) e Buratto, Dantas, e Souza (1998), os jovens relatam que o que se ensina e aprende na escola é chato, irrelevante, e desinteressante. A amizade com os colegas foi relatada como o fator de maior importância para os alunos no meio escolar (Günther, 1996). Em outro estudo, conduzido por Sisto e Colaboradores (2002), alunos da 3ª à 8ª série apresentaram um baixo índice de motivação. Entre esses alunos não havia interesse, esforço, ou participação, além de prestarem pouca atenção na aula. Os resultados também indicaram a perduração da insatisfação entre os alunos no decorrer das séries escolares. Ainda outro estudo, conduzido por Caldas and Hübner (2001), revelou que na oitava série 80% dos estudantes concordavam com a afirmação de que muitos alunos não gostam de aprender.

Os anos que os jovens passam na escola em sua infância e adolescência compõem justamente o período em que a escola deve proporcionar um ambiente fértil nos âmbitos pessoal, emocional, social, cognitivo, e político, para que eles possam continuar a se

desenvolver tendo uma base estrutural sólida como alicerce (Günther, 1996). Tendo em consideração a crise atual do sistema de ensino (Sisto e Colaboradores, 2002), a questão é como os jovens se sentem nesse meio, se recebem o apoio necessário da escola, e se esta estaria sendo percebida como facilitadora no desenvolvimento intelectual-afetivo, e não como mais um fator gerador de problemas (Günther, 1996).

Os poucos estudos conduzidos no Brasil revelam que os adolescentes, quando questionados a respeito do que se deveria mudar na escola, formulam críticas produtivas e envolvem-se avidamente nesse tipo de discussão (Zagury, 1996). Tendo espaço para colocarem suas opiniões, criticaram a não qualificação e a desmotivação dos professores, bem como a falta de significado que as matérias do currículo escolar têm em suas vidas (Buratto, Dantas e Souza, 1998).

Mas a literatura nacional ainda é escassa sobre como os alunos percebem sua relação com os fatores presentes no meio escolar, e o que esperam destes. Além disso, ainda não se conhece claramente as causas de sua desmotivação no sistema educacional atual. Como os adolescentes percebem o meio escolar atual? O que os motiva ou desmotiva a ir à escola? Como seria a escola ideal para eles? Para se projetar mudanças visando à melhora do sistema educacional e promover uma maior motivação dos alunos, é de extrema importância dar ouvidos aos jovens que o experienciam diretamente. Afinal, eles certamente terão influência nos aspectos socioeconômicos, históricos, políticos, culturais e educacionais do mundo de amanhã.

O presente estudo tem como objetivo descrever as percepções de alunos do ensino médio em relação à escola em que estudam, com enfoque nas dimensões relacionais do aluno com professores e colegas, currículo escolar, cultura da instituição, importância da escola em suas vidas e a própria motivação pessoal para estudar, reportando também como estes adolescentes idealizam o ambiente escolar e seus diferentes aspectos.

No capítulo I, serão discutidos os fundamentos teóricos da adolescência, com enfoque nas diferentes vertentes teóricas. No capítulo II, serão discutidas as influências da escola na formação do adolescente, e a motivação para aprender será definida à luz de algumas teorias sócio-cognitivistas de motivação. A adolescência, a escola e motivação para aprender, bem como eventuais problemas motivacionais serão relacionados mediante a aspectos teóricos e resultados de pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, acerca desta

temática. No capítulo III, o método de pesquisa será descrito. Os dados serão qualitativamente analisados, apresentados e discutidos à luz de literatura no capítulo IV.

CAPÍTULO I

ADOLESCÊNCIA: PRINCIPAIS TEÓRICOS

“Eu vivia em um mundo de sonhos, impulsos, e desejos intensos, através dos quais meu *self* consciente desesperadamente construía pontes frágeis, pois o mundo da infância que existia dentro de mim estava se desmoronando... Muitos são aprisionados para sempre nesse impasse, e pelo resto de suas vidas se apegam dolorosamente a um passado irrevogável, um paraíso perdido.”

Hermann Hesse, em “Demian”.

“É essa intensidade de percepção, juntamente com a integridade do ser, que pode fazer da sociedade do homem um organismo vivo, próspero, exultante, exuberante, e capaz de amar verdadeiramente, em oposto a um conceito teórico frio, mecânico e vazio. Essa é a mágica da transformação, e é esse o potencial da adolescência.”

Collin Turnbull

Este capítulo irá ter como foco as contribuições dos principais teóricos que estudaram a adolescência, desde os pioneiros no assunto até os mais contemporâneos. Suas teorias serão subdivididas em 4 vertentes: a biológica, psicanalítica, interacionista construtivista, e antropológica-cultural e psicossocial. Serão enfatizados os aspectos mais relacionados com os processos envolvidos na dinâmica evolutiva do adolescente.

1.1 A Vertente Biológica

Nessa ramificação dos estudos sobre a adolescência, foi categorizada a teoria de G. Stanley Hall, a qual teve gênese em aspectos biológicos do desenvolvimento humano. O autor denominou a adolescência de período de “Tempestade e Tormenta”, enfatizando seu aspecto de crise interna.

Segundo a revisão de Muuss (1968) sobre as teorias da adolescência, Hall foi pioneiro em utilizar métodos científicos em seu estudo do que chamou de psicologia biogenética do adolescente. Apresentou, em 1904, um embasamento teórico mais concreto e empírico, em contraste às especulações unicamente filosóficas e subjetivas feitas anteriormente. Com base na teoria da evolução biológica de Darwin, sugeriu uma teoria de recapitulação, a qual afirma que a história evolutiva da espécie humana passou, de forma universal, a ser parte da estrutura genética de cada indivíduo. Em sua experiência pessoal, este passa pelos mesmos estágios percorridos pela espécie humana em sua evolução, do período primitivo ao civilizado.

A teoria da recapitulação afirma que o desenvolvimento do ser humano depende de fatores fisiológicos, pré-determinados geneticamente. O processo de maturação, crescimento, e comportamento de cada indivíduo seriam predominantemente influenciados por estas forças internas, que exercem a mesma influência nos comportamentos característicos de cada estágio, independentemente da cultura na qual o indivíduo está inserido. Portanto, neste contexto teórico, eventuais problemas de comportamento de um jovem devem ser compreendidos como naturais, pois são contextualizados na fase primitiva do homem e necessários para seu desenvolvimento.

Hall sugeriu que pais e educadores deveriam aceitar e permitir quaisquer desvios, pois estes desapareceriam naturalmente no próximo estágio de desenvolvimento, como na

evolução da espécie humana. Eventualmente, porém, antropólogos e sociólogos vieram a contestar suas afirmações de que os fatores socioculturais não exerciam nenhuma influência no desenvolvimento humano, mediante evidências provenientes de estudos realizados em diferentes culturas. Além disso, pode-se especular que há uma certa contradição ao se propor simultaneamente que a experiência do ser humano ao longo da história veio a compor seu material genético, e que seu comportamento, em contrapartida, não depende de fatores culturais.

Na teoria da recapitulação, o desenvolvimento humano foi dividido em quatro partes: *primeira infância*, *infância*, *meninice*, e *adolescência*. A *primeira infância* constitui os quatro primeiros anos de vida, e segundo Hall reflete a trajetória do que viria ser a espécie humana por um período anterior à sua gênese. Nessa fase ainda utilizava-se de quatro pernas para locomover-se, latente em uma espécie primitiva. Passando por esse estágio, a criança desenvolve habilidades sensório-motoras, fundamentais para a sua sobrevivência.

Quando passa pela *infância*, que dura dos 4 aos 8 anos, o comportamento da criança é caracterizado por jogos de esconde-esconde, pega-pega, construção de pequenos abrigos e outros desse tipo. Hall traçou um paralelo entre essas tendências e a inclinação do homem caçador e pescador na época em que essas atividades predominavam.

A *meninice*, que dura dos 8 aos 12 anos, é descrita como um reflexo da época de grande desenvolvimento para a espécie humana. A criança apresenta uma significativa predisposição para a aprendizagem, disciplina, e adaptação.

A *adolescência* tem início na puberdade (12-13 anos) e perdura até aproximadamente os 23 anos, quando a maturidade é atingida. É caracterizada pela inconstância de sentimentos, muitas vezes contraditórios (eufóricos e depressivos). Podem ser observados também vestígios do egocentrismo infantil, em contraste a um crescente idealismo altruísta. Hall comparou essa fase com o período turbulento da espécie humana, mais especificamente o período de “Tempestade e Tormenta”, da literatura alemã. Esse período deu espaço a um movimento literário de idealismo, conflitos, paixão, revolução contra as tradições, sofrimento, e expressão de sentimentos pessoais – o que o assemelha com o comportamento do adolescente.

No final da adolescência, quando alcança a maturidade, o indivíduo reflete a espécie humana no começo da civilização moderna. Entretanto, segundo Muuss (1968), Hall “não via o ser humano como o produto final e acabado no processo de desenvolvimento” (p.35). No contexto teórico da psicologia biogenética proposto pelo autor, existe a possibilidade de uma continuação nesse processo. Como mencionado anteriormente, pode-se questionar se isso não representaria uma possível contradição referente à afirmação do autor de que o comportamento do ser humano é geneticamente determinado.

1.2 A Vertente Psicanalítica

Na vertente psicanalítica do estudo do desenvolvimento humano está, logicamente, o fundador da psicanálise, Sigmund Freud, seguido por outros teóricos que se aprofundaram mais na etapa da adolescência. Estes teóricos psicanalíticos mais contemporâneos, como por exemplo Erikson e Knobel, tenderam a levar em consideração a importância dos fatores sociais no processo de desenvolvimento, mas mantiveram a importância dos fatores psíquicos e o enfoque na concepção da adolescência como uma fase de crises psico-biológicas.

Em 1909, Hall convidou Freud para apresentar a sua teoria de desenvolvimento psicosssexual em uma série de palestras em uma universidade americana. De acordo com Muuss (1968), essa foi a primeira vez que Freud foi academicamente reconhecido nos Estados Unidos. Apesar de predominantemente diferentes, as duas teorias apresentam alguns pontos em comum, como por exemplo a universalidade de seus aspectos. Embora Freud não tenha dado ênfase ao estudo da adolescência em si, disponibilizou, em sua teoria do desenvolvimento da personalidade, os elementos necessários e fundamentais para que outros autores se aprofundassem nessa área. Sua teoria do desenvolvimento psicossocial da personalidade será descrita brevemente nesta sessão, sendo dada uma maior ênfase aos autores que estudaram a adolescência mais profundamente, dentro do contexto psicanalítico.

O autor descreveu o desenvolvimento da personalidade em 4 fases: oral, anal, fállica, e genital. A fase *oral* (0 a 2 anos aproximadamente) consiste no período em que a área proporcionadora de prazer é a bucal, através da ingestão de alimentos. Na fase *anal* (2 a 4 anos aproximadamente), a área de erotização é o ânus, e a criança, ao adquirir controle dos

esfincteres anal e uretral, encontra neste uma nova fonte de prazer. Na fase *fálica* (4 a 6 anos aproximadamente), a atenção da criança se dirige à área genital. Pondera sobre as diferenças genitais entre meninos e meninas. Também surge nesta fase o chamado complexo de Édipo, processo pelo qual o menino tem sentimentos de atração pela a sua mãe e percebe o pai como rival. A menina, por sua vez, passa pelo mesmo processo, mas tem o pai como objeto de desejo. Quando, superando esta fase, identifica-se com o pai ou a mãe antes percebido como rival, direciona sua libido para o meio social e cultural. Os meninos em geral desenvolvem um interesse narcísico pelo próprio pênis, e atribuem sua ausência nas meninas como consequência de uma castração, desenvolvendo o temor desta. As meninas, por sua vez, desenvolvem a inveja do pênis dos meninos, desenvolvendo então o chamado complexo de castração (Freud, 1997).

O período de latência ocorre dos 6 aos 11 anos aproximadamente. Não é uma fase do desenvolvimento, pois a libido não se organiza em área alguma. O interesse sexual diminui e a libido mantém-se na produtividade escolar e no âmbito social. Na fase *genital* (11 anos em diante), há o retorno dos impulsos sexuais, mas esta agora tem como objeto de desejo o outro, e não mais o próprio corpo ou a figura paterna ou materna. Assume-se que a identidade sexual do adolescente já se revela consciente. Neste período, o jovem precisa elaborar o luto de sua identidade e dos pais infantis (Freud, 1997). Entretanto, Freud não elaborou de forma profunda seus estudos na fase da adolescência, dando oportunidade a outros autores de assim fazê-lo.

Seria justamente sua filha, Anna Freud, quem iria aprofundar-se nos seus estudos, dando um maior enfoque à adolescência (1983). A autora enfatizou a puberdade como fator formador de caráter nessa fase, afirmando que o desenvolvimento psicológico afeta diretamente o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Nesse processo, forças libidinais são despertadas novamente, desequilibrando o estado psíquico, o qual torna-se turbulento e apresenta conflitos. Portanto, o desafio do adolescente é realçar o equilíbrio atingido na fase anterior, buscando harmonia na inter-relação ego, superego e id.

No contexto dessa dinâmica, os conflitos têm raiz na intensidade dos impulsos do id, provenientes dos processos físicos e endocrinológicos na adolescência, no modo como o ego administra os impulsos libidinais, que por sua vez depende do desenvolvimento do

superego e do treinamento de caráter no período de latência, e, finalmente, nos mecanismos de defesa adotados pelo ego.

A dinâmica id, ego e superego apresenta-se de forma diferenciada nas diferentes fases de desenvolvimento do indivíduo. Na infância, a criança tem seus impulsos do id inibidos principalmente pelo medo de ser punida pelos pais. O fato de seus pais a recompensarem tanto psicologicamente como fisiologicamente também influencia seus atos. Já no período de latência, os princípios e valores dos pais ou outras pessoas percebidas como autoridades são assimilados pela criança e conseqüentemente tornam-se parâmetros para o discernimento do certo e do errado. Portanto, quando seu comportamento é incoerente com esses valores, sentimentos de culpa vêm à tona. O medo do mundo externo, decorrente na infância, é então substituído pela ansiedade do superego, formada através da identificação e internalização de valores provenientes das pessoas com as quais se identifica e considera como autoridades.

Na pubescência, forma-se um novo conflito para o ego, movido pelos impulsos do id provenientes dos processos ativados pela puberdade e simultaneamente inibido pelos valores internalizados do superego. Enquanto na infância a frustração é externa, devido à interferência dos pais na inibição de impulsos, na pubescência essa frustração manifesta-se internamente – as inibições provêm do superego. Essa mudança do controle externo para o interno provoca o desequilíbrio psíquico, provavelmente responsável pelos eventuais comportamentos agressivos e exibicionistas característicos do adolescente.

Durante esse estado de desequilíbrio originado pelo ressurgimento de impulsos do id, podem ocorrer regressões para estágios anteriores. Um exemplo desse movimento é o que a autora chamou de o 2º Complexo de Édipo, que possui as mesmas características do 1º (inveja do pênis em meninas e medo de castração em meninos). Nesse caso, os impulsos são geralmente inconscientes e apaziguados por fantasias. Conseqüentemente, o superego ativa os mecanismos de defesa, os quais revertem os impulsos libidinais e provocam ansiedade, neuroses e medos.

A abordagem de Anna Freud é centrada principalmente em um desenvolvimento de natureza patológica, descrevendo de forma limitada um desenvolvimento sexual saudável. Em relação a este, faz duas observações quanto a possíveis ameaças: o id pode derrotar o ego, o que levaria o adolescente a ser direcionado predominantemente por uma satisfação de

instintos, perdendo portanto as características de sua personalidade adquiridas em estágios anteriores; o ego pode derrotar o id e mantê-lo sob controle rígido através dos mecanismos de defesa.

Dois mecanismos de defesa destacam-se nesse conflito: o asceticismo e a intelectualização. No asceticismo, o adolescente desconfia de todos os seus instintos e desejos. Essa desconfiança propaga-se para seus hábitos de alimentação, de dormir e de se vestir, indo significativamente além da sexualidade. Na intelectualização, o jovem transfere seus interesses para pensamentos abstratos e intelectuais, para defender-se dos instintos sexuais. O ego que adota esse mecanismo, ao resistir duramente aos impulsos da libido, tende a permanecer inflexível, mesmo quando a realidade exige que assim o seja. A autora admite que uma dinâmica de harmonia entre o ego, id e superego é plausível, mas excessivamente remota, considerando-a mesmo anormal durante o período da adolescência. Conclui portanto que um adolescente considerado normal seria em si mesmo uma anormalidade.

Influenciado pelas descobertas da antropologia cultural, embora ainda com raízes na teoria psicanalítica, Erikson, em sua obra em 1963, afirma que o elemento central no desenvolvimento da personalidade é o estabelecimento da identidade do ego. O processo pelo qual a identidade é estabelecida pode ser diferente em sociedades com culturas variadas. Ao fazer tal afirmação, Erikson claramente sai do âmbito da teoria do desenvolvimento psicosssexual de Sigmund Freud (1997) e da Psicologia Biogenética de G. Stanley Hall (Muuss, 1968).

Em cada estágio descrito por Erikson nas oito idades do homem (Erikson, 1963), o indivíduo passa por um novo conflito. Se este for resolvido, seu ego pode incorporar elementos positivos e prosseguir seu desenvolvimento. Caso contrário, pode incorporar elementos negativos, o que atrasaria o processo.

A pubescência é definida como crescimento corpóreo, maturidade genital, e consciência sexual. Os dois últimos diferenciam esta idade da anterior, e o adolescente é confrontado com aquilo que chama de “revolução fisiológica”, um conflito interior ameaçador à identidade de seu ego. Começa a se preocupar com como os outros o vêem, em contraste a como ele mesmo se vê. Nesse período, o adolescente precisa estabelecer uma

identidade do ego positiva e dominante.

O autor também afirma que o estudo da identidade é tão importante quanto foi o estudo da sexualidade de Freud. Para o adolescente, a identidade está interligada ao desenvolvimento sexual. Erikson afirma também que o jovem, independente de sua cultura, sempre necessita receber reconhecimento constante e significativo em suas conquistas. Apesar dos diferenciais existentes em um processo estruturado nos parâmetros culturais da sociedade em questão, esse aspecto mostra-se como um elemento comum entre diferentes culturas (Muuss, 1968). A seguir, serão descritas neste item as 8 etapas do desenvolvimento humano de acordo com Erikson (1963), com ênfase maior na etapa correspondente à adolescência.

As oito idades do homem são caracterizadas pelos seus respectivos conflitos e descrevem períodos sucessivos desde a primeira fase da infância à velhice. Apesar da infância ser a fase de maior duração e, portanto, deixar um resíduo maior de imaturidade emocional, o ser humano, à medida que se desenvolve, enfrenta desafios progressivos e evolui conforme adquirir as qualidades necessárias para resolver tais conflitos.

Na primeira etapa, a criança experiencia o conflito entre a *confiança básica* e a *desconfiança básica*. A primeira tarefa do ego consiste em solucionar esse primeiro conflito. A confiança se estabelece na criança com estrutura na qualidade da relação materna. Quando há o devido cuidado afetivo e fisiológico para com as necessidades da criança, juntamente com a aceitação desta, será formada a base para a formação da sua identidade. Portanto, a criança que experiencia esse tipo de relação não terá maiores problemas para suportar as frustrações ocorrentes nesta etapa. Cabe aos pais explicarem-lhe o significado destas frustrações no contexto social, o que reforça ainda mais o prevalecimento da confiança sobre a desconfiança.

Durante a segunda etapa, os estados interiores da criança dividem-se entre *autonomia* versus *vergonha* e *dúvida*. O indivíduo pode atribuir diferentes significações, hostis ou moderadas, e positivas ou negativas, às suas ações de autonomia. Este fato sugere a necessidade de um controle externo firme, mas tranquilizador. Uma outra situação que ilustra claramente o conflito desta idade é o cenário no qual a criança é encorajada a ficar em pé sozinha, e exercitar sua autonomia. Ao mesmo tempo esta deve ser devidamente acolhida e incentivada nas experiências de fracasso, para que não se tornem eternas geradoras de

vergonha e dúvida.

Sentimentos de *iniciativa* opostos aos de *culpa* descrevem a terceira etapa. Por um lado, a criança, que teve sucesso na etapa anterior e já desenvolveu sua autonomia, é movida para arriscar movimentos novos, explorar o mundo, freqüentemente surpreendendo os adultos. Não só demonstra autonomia, mas adiciona à ela a iniciativa, planejando-a e organizando-a. Tem prazer em ser ativa. Entretanto, o conflito surge com sentimentos de culpa em relação à ação planejada, a qual muitas vezes revela-se agressiva e excede os limites. No relacionamento entre filhos e pais, é necessário que os pais disponibilizem explicações sobre o senso de responsabilidade moral na sociedade, para que esta possa se regular e fazer bom uso de sua iniciativa, sem se submeter à culpa castradora.

Na próxima etapa, a de *produtividade* versus *inferioridade*, a criança começa a associar o valor que lhe é dado às suas produções. Utiliza-se de suas habilidades e de todas as ferramentas (como, por exemplo, lápis, borracha, caderno) disponíveis para alcançar esse novo objetivo. Os obstáculos que provavelmente encontra nessa fase são os sentimentos de inferioridade em relação aos colegas. Alguns professores ou mesmo colegas podem valorizar mais os trabalhos das crianças que têm melhores condições financeiras para comprar material melhor, ou mesmo discriminar o trabalho de determinadas crianças em uma atitude racista. A criança, portanto, corre o risco de identificar-se com as ferramentas e utensílios escolares que lhe pertencem, sejam esses bons ou ruins, caros ou baratos, e também com suas características físicas, como altura e cor da pele. Pode passar a perceber essas características como fatores que definem seu valor mais do que seu próprio desejo de aprender.

No início da juventude, a principal crise enfrentada pelos adolescentes é a de *identidade* versus *confusão de papel*. Devido às manifestações da puberdade no jovem, como por exemplo, o crescimento rápido e repentino do corpo e a maturação dos órgãos genitais, a continuidade e o equilíbrio estruturantes atingidos até então são significativamente abalados. Toda a confiança da criança depositada em sua identidade através da confiança básica, autonomia, iniciativa, e produtividade, focaliza-se, nesta etapa, na opinião dos outros a seu respeito.

Buscando uma redefinição de sua identidade, o adolescente passa por conflitos de etapas anteriores, muitas vezes percebendo pessoas de boa intenção como adversários,

inspirado em ídolos e ideologias. Quando reintegra todas as experiências vivenciadas no passado e no presente, relacionando-nas com sua busca ideológica e consegue solidificar estes fatores como sua imagem perante os outros, provavelmente tem sucesso no processo de busca por sua identidade.

A grande dificuldade encontrada nesta etapa resume-se em sentimentos de confusão de papel. Muitos jovens sentem-se incapazes de encontrar uma identidade ocupacional fixa. Por isso freqüentemente chegam a perder sua própria identidade, projetando a imagem difusa do ego em líderes de um determinado grupo, heróis das multidões, ou na pessoa amada. Nessa etapa caracterizada por este sentimento de paixão, o adolescente se vê refletido nos outros e vai gradualmente se autodefinindo. Chega também ao extremo de excluir e discriminar todos aqueles que não fizeram parte de seu grupo específico, o que Erikson sugere ser uma defesa contra um sentimento de uma possível confusão de identidade. Quando se encontra com a identidade confusa ou perdida, como por exemplo, os jovens alemães na época pós-guerra, na gênese do Nazismo, torna-se solo fértil para a proliferação de doutrinas totalitárias. Uma identidade com liberdade de escolha traz mais dificuldades para ser atingida, pois não oferece um modo de ser já pronto. Nesta identidade democrática, o adolescente precisa construir sua própria definição de si mesmo.

A identidade do ego é então obtida quando há a integração das aspirações vocacionais e ideológicas com qualidades obtidas em conflitos anteriores e a segurança perante sua continuidade na percepção dos outros. Relacionamentos íntimos, assim como amizades profundas e relações afetivas íntimas e sexuais, poderão ser experienciadas, sem riscos para a perda de identidade do ego, apenas quando o adolescente atingir a integração dos aspectos citados acima.

O conflito experienciado pelo jovem, na etapa seguinte, é o de *sentimentos de identidade versus sentimentos de isolamento*. Assim que tem sucesso em conseguir sua própria identidade, o adulto jovem busca associá-la a outras através de relacionamentos mais profundos. Se sua identidade foi devidamente estruturada e integrada, encontra-se preparado para amizades íntimas e relações afetivas íntimas e sexuais profundas. Quando isso não ocorre o jovem tende a se isolar e distanciar de pessoas com as quais pode ter relacionamentos mais profundos, o jovem torna-se suscetível a sérios problemas de caráter no mundo adulto. Podem até haver tendências para destruir relacionamentos com potencial

para uma intimidade maior. Será impedido, então, de alcançar a *verdadeira genitalidade*, a capacidade desimpedida de desenvolver uma capacidade orgástica livre.

Após superar o conflito anterior, o adulto se vê diante de um novo conflito: sentimentos de *generatividade* versus *estagnação*. A generatividade ocorre quando o indivíduo se dispõe de sua experiência de vida para instruir e guiar uma nova geração, mostrando-se ativo em sua produtividade e criatividade para atingir este objetivo. Na ausência de uma inclinação para a generatividade, o indivíduo regride a um estado de pseudo-intimidade, se sentindo muitas vezes estagnado e com uma sensação de infecundidade. As causas para esta situação, segundo o autor, encontram-se provavelmente na primeira fase da infância, em um amor próprio além dos limites de uma personalidade que teve problemas de desconfiança básica, e que agora demonstra ausência de fé nos outros.

Na próxima etapa, o indivíduo que superou os conflitos anteriores e adaptou-se às dificuldades das situações de conflito de forma positiva, atinge o estado de *integridade do ego*, o qual implica também um estado de integridade com a sua cultura e civilização, na qual está ciente de sua contribuição e participação única. Nesta significação para sua existência, percebe a morte como parte da vida, e não como um fator aterrorizante. Quando não atinge a integridade do ego, o indivíduo revela-se descontente com a vida, e perde-se em sentimentos de desesperança, os quais bloqueiam qualquer possibilidade de alcançar-se a integridade. É necessário atingir a integridade de seu ego para realizar-se de forma completa em sua vida.

Autores contemporâneos que mantiveram o enfoque psicanalítico, Knobel e Aberastury enfatizaram, na sua obra de 1981, que apesar da relevância dos fatores socioculturais e econômicos na manifestação da adolescência, o caráter psicobiológico deste período não pode ser ignorado, pois o caracteriza, em contrapeso, como fenômeno universal. Deve-se, portanto, considerar ambas as dimensões psicobiológica e sócio-histórica. Portanto, a adolescência pode ser vista como um processo psicobiológico experienciado por todo ser humano, mobilizado por mudanças físicas e psicológicas. O adolescente se vê obrigado a reformular seu conceito de si mesmo, desfazer-se de sua auto-imagem infantil e se adaptar às mudanças internas e todas as implicações sociais decorrentes dessa dinâmica. Precisa vivenciar um processo de luto pelo corpo, pelos pais e pela

identidade infantil para consolidar a nova identidade que as vivências durante a puberdade trarão (Aberastury, 1981a; Knobel, 1981).

Seguindo os conceitos teóricos de Aberastury (1981a, 1981b), e aprofundando-se em sua concepção da adolescência, Knobel afirma, na mesma obra, que esta fase é vista como um período patológico normal, no qual o adolescente experiencia sintomas muitas vezes psicopáticos, fóbicos, e maníacos, entre outros. Entretanto, coloca também que a manifestação desta sintomatologia é necessária nesta fase, o que torna esta conduta, até certo ponto patológica, característica da evolução normal do ser humano. O autor traça um paralelo teórico com Anna Freud (1983), sugerindo uma considerável dificuldade em discernir o normal do patológico na adolescência. Esta autora afirmara que uma estabilidade ou equilíbrio nesta fase seria certamente anormal. A teoria de Erikson (1963), mais especificamente o conflito característico da fase adolescente (*identidade versus confusão de papel*), também justifica a afirmação feita por Knobel de que a instabilidade, o processo de luto, os conflitos, e eventuais sintomas patológicos característicos desta fase no desenvolvimento do ser humano são naturais e necessários. Dessas afirmações surge portanto o termo contraditório, formulado por Knobel (1981): *síndrome da adolescência normal*.

O autor define, nesta mesma obra, dez características para a adolescência: a primeira delas é a *busca de si mesmo e da identidade*. Logo após o nascimento, começam a surgir as ansiedades e conflitos básicos que direcionarão a criança rumo à sua evolução e desenvolvimento. A identidade é continuamente formulada em cada etapa evolutiva, e enfatiza a importância temporal da infância e da adolescência não somente como períodos preparatórios para a maturidade, mas como individualmente relevantes.

A maturação dos órgãos genitais e a capacidade de procriar surgem como fatores novos no processo de busca pela identidade. Os efeitos psicológicos e fisiológicos desta maturação, juntamente com a reativação das etapas pré-genitais da evolução libidinal definidas por Aberastury (1967) e os mecanismos de defesa envolvidos, irão progressivamente definir a personalidade e o caráter do jovem. A teoria de Erikson (1963), vista anteriormente neste capítulo, e também a de Nixon (1961) demonstram similaridades neste aspecto. Nixon (1961) contribui com o conceito de autocognição, que se resume na formação do conceito que o jovem tem de si mesmo, após passar pelas turbulências da

adolescência. Este pode ser definido como a consciência de sua unicidade psicobiológica e social na cultura em que vive, tendo características únicas não somente nesta fase, mas em todas as etapas de seu desenvolvimento.

Knobel aponta que na definição de si mesmo e de sua identidade, o adolescente deve considerar o conceito corporal e do *self* proporcionalmente. As mudanças fisiológicas presentes na puberdade são diversas, como por exemplo, a ativação de hormônios específicos que estimulam a maturação do sistema reprodutor e as características sexuais secundárias. Já o esquema corporal define-se como a representação mental que o adolescente constrói em relação a seu corpo. Sua percepção é influenciada na relação de seu mundo interno com o externo. Precisa passar pelo processo de luto pelo corpo infantil perdido, o qual se revela intenso, pois as mudanças físicas ocorrem com uma considerável rapidez.

A formação do autoconceito do ego, no trabalho de Sherif e Sherif (1965) é estruturada na integração progressiva do adolescente com as concepções que outras pessoas, sejam grupos de amigos ou instituições, têm em relação a ele. Neste processo vai se formando gradualmente o autoconceito do adolescente. Segundo Knobel, essas idéias são compatíveis com a teoria psicanalítica com referência de que há a necessidade de uma integração das experiências passadas com as demandas atuais do meio, em um processo contínuo. Outros autores ecoam a ênfase na continuidade e da busca de si mesmo no processo da construção da identidade: Sorenson (1962), Erikson (1963), e Grindberg (1961, apud Knobel, 1981).

Knobel também reafirma o que Erikson (1963) chamou de moratória psicossocial, na qual o adolescente experimenta variados papéis antes de se definir com solidez. Estes papéis podem ser iguais aos seus, no processo de dupla identificação dentro de um grupo, ou opostos na identificação negativa. Grindberg (1961), citado por Knobel, levanta a possibilidade de que, mobilizado pela inveja, o adolescente tenta ser quem não é através da identificação projetiva. Por um outro lado, o jovem pode ainda ter a identidade sexual perturbada, se quando bebê invejar o peito que não o satisfaz, ter fantasias destrutivas e invejar atributos masculinos e femininos sem distinção, de acordo com a teoria kleiniana (Klein, 1975). Aconteceria então a identificação com o agressor, quando o adolescente se identifica com quem o agrediu na infância.

Dentro desta flexibilidade de identidades, o adolescente ainda pode adotar identidades transitórias, como o machismo ou a sedução histeróide temporária, as identidades ocasionais diante de situações novas, e as identidades circunstanciais, as quais mudam de acordo com a circunstância vivida em um determinado momento, como por exemplo, os diferentes tipos de comportamento em casa, na escola, no clube, entre outros. Todos estes tipos de identidade podem ser, eventualmente ou mesmo simultaneamente, adotados pelo jovem durante o período de adolescência, nos conflitos e dificuldades que passam, como o luto pelo corpo, os pais e a identidade infantil, além da confusão de papel (Knobel, 1981).

No processo de desprendimento dos pais, uma prova significativa do início do caminho para a independência do ego, o jovem experiencia pequenas depressões que o preparam para depressões e lutos mais severos, nas drásticas mudanças de personalidade que requerem reestruturações externas e internas mais permanentes. As mudanças fisiológicas externas também são de forte intensidade e potenciais causas depressivas. Segundo Knobel (1981), o adolescente encontrará forças para superar estas micro-depressões e lutos, se as primeiras figuras parentais introjetadas que estruturam seu ego forem positivas.

Outra característica da sintomatologia da síndrome normal da adolescência formulada por Knobel (1981) é a *tendência grupal*. Buscando uniformidade na construção de sua identidade, o adolescente geralmente as encontra em grupos que oferecem segurança e auto-estima. Por isso o espírito de grupo é tão forte entre os jovens. Eles superidentificam-se entre si e fortalecem uns aos outros dentro de uma identidade padrão e aceita pelo grupo. Muitas vezes, o grupo representa a possibilidade de se obter uma identidade diferente da gerada pelo meio particular. O grupo funciona como uma transição entre a família e o mundo externo, no processo da formação da identidade. Reforça sua segurança e auto-estima no grupo, passa seguir um líder ou se torna um, e vai progressivamente conseguindo sua independência dos pais, e mais adiante do grupo, encontrando-se pronto para seguir seu próprio caminho. Quando se une a um grupo, o adolescente encontra espaço para a sua *conduta psicopática normal*, que ocorre em função da perda do corpo e do papel infantil. Surgem manifestações de revolta, crueldade, indiferença e desafeto. No psicopata, essa conduta é permanente, mas no adolescente mostra-se temporária e circunstancial.

Devido ao processo de luto que enfrenta, e a impotência diante das perdas que experiencia, o adolescente utiliza-se de um outro mecanismo de defesa: *a necessidade de intelectualizar e fantasiar*, para compensar as inevitáveis perdas. Anna Freud (1983) já havia sugerido a intelectualização e o pensamento fantasioso como mecanismos de defesa típicos da adolescência. O adolescente se refugia no seu mundo interior, para se reajustar emocionalmente através desta intelectualização, a qual funciona como uma reformulação de seu plano de vida e também como busca de pensamentos filosóficos para explicar e possivelmente mudar o mundo. A fantasia e a criatividade do jovem se manifestam então em poemas, desenhos, e atividades artísticas, culturais e poéticas.

O jovem também passa por *crises religiosas* no seu processo de busca por uma identidade. Geralmente, escolhe entre o ateísmo absoluto ou um misticismo fervoroso, muitas vezes alternando estas posições e manifestando a mutabilidade e contradição do comportamento adolescente. Esta preocupação do jovem tem raiz no confronto com a morte absoluta, seja esta de partes de seu ego corporal, ou dos pais. Oscila entre dois extremos: a fervorosidade religiosa para ter uma garantia da continuidade existencial para si mesmo e para seus entes queridos após a morte, e uma atitude niilista, a qual pode funcionar como uma compensação de perdas dolorosas.

Em outra característica da adolescência, a *deslocação temporal*, a percepção que o jovem tem do tempo começa a adotar gradualmente características conceituais discriminativas ao longo da adolescência, devido às experiências de separação, transitoriedade interna e externa, e a percepção da passagem do tempo na dimensão física. O jovem tem uma percepção quase que irracional dessa dimensão no início dessa fase, relatando urgências e procrastinações exageradas. Mas à medida que vai passando pelo processo de luto, o adolescente vai percebendo o tempo e forma gradualmente conceitual, com a aceitação do fenômeno da morte em sua vida.

Entretanto, este não é um processo fácil, pois aceitar a perda da infância significa aceitar a morte parcial de si mesmo, e muitas vezes o jovem espacializa o tempo, para ter controle sobre ele (Lieberman, 1955 apud Knobel, 1981; Rolla, 1964 apud Knobel, 1981). Este fato pode ser relacionado com o sentimento de solidão tão presente no adolescente, quando este se tranca em seu quarto, isolando-se do mundo exterior, na tentativa de proteger-se e ter controle sobre o tempo no mundo exterior.

Durante a adolescência, período de grande curiosidade sexual, ocorre *a evolução sexual desde o auto-erotismo até a heterossexualidade*, no qual o jovem oscila entre o comportamento masturbatório e progressivos contatos físicos que poderão terminar em relações sexuais de natureza exploratória na adolescência tardia. O adolescente começa a explorar suas próprias emoções e desejos com carícias tímidas, que gradualmente evoluem para uma relação sexual completa. Entretanto, em contraste com as relações mais maduras, ocorrentes na vida adulta, as relações dos adolescentes manifestam-se mais freqüentemente do que estas e são desprovidas de responsabilidades e fins procriativos. Pode-se dizer que 40 a 60% dos adolescentes em geral vivenciam este tipo de relação.

No contexto teórico da psicanálise, Knobel traça um paralelo com a fase genital prévia, sugerida por Aberastury (1967), ocorrente entre as fases pré-genitais e que se repete no período fálico clássico. A autora sugere que há a necessidade da *estruturação do complexo edípico precoce*, o qual apresenta características genitais, e não orais. Ocorre então, nesta época, a consciência e manipulação dos órgãos sexuais e a possibilidade de formação de um vínculo neste nível. (Knobel, 1981). As fantasias que se definem nesta época, segundo o autor, irão se manter durante toda a sua vida, definindo a sexualidade do indivíduo. Na fase pré-genital, as figuras paternas e maternas também têm grande relevância. Tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade irão se originar na ausência ou presença do pai e no grau de fixação na mãe. Quando o adolescente, em sua fase pré-genital, projeta a si mesmo de forma positiva em uma relação amorosa e positiva dos pais, e não apresenta hábitos compulsivos de masturbação, pode-se dizer que tem o potencial para elaborar esta fase de forma satisfatória (Knobel, 1981).

Anna Freud (1983) afirmara que o ego do adolescente sofre intensas modificações determinadas pela genitalidade e entra em sérios conflitos com o id, pressionado também pelas exigências do superego, o qual é configurado pelas intervenções dos pais. Conseqüentemente, vê-se forçado a recorrer a mais mecanismos de defesa. O adolescente, durante os conflitos com os pais, vai definindo sua própria identidade na dialética entre identificações com estes e a construção de sua própria independência e unicidade (Knobel, 1981). Utilizando-se de mecanismos de defesa mais específicos, evita a *consumação* do incesto e dá continuidade a seu processo de individuação. Caso isso não ocorra, Knobel sugere, com base em seus estudos anteriores com Aberastury, que o adolescente ficará

limitado a uma relação genital precoce, com uma realização sexual indefinida em uma simbiose na qual há a consumação do incesto com a mãe e uma possível manifestação homossexual.

Por um outro lado, apesar da homossexualidade ser o resultado final da ausência do pai em seu papel e da conseqüente fixação na mãe, Fenichel (1962), citado por Knobel (1981), a descreve como uma experiência transitória normal e não patológica, na condição de que aconteça em um contexto transitório de adaptação. O adolescente pode experimentar momentos de homossexualidade, possivelmente uma manifestação de uma recusa a perder a bissexualidade no processo de identificação genital ou mantê-la como uma defesa contra o incesto.

A masturbação, ocorrente desde a primeira infância, na qual apresenta um caráter exploratório e preparatório para uma posterior aceitação da genitalidade, vai configurando progressivamente a imagem do aparelho genital no esquema corporal, de acordo com o gênero do indivíduo. Conforme a criança cresce e surgem outras fontes de satisfação, a atividade masturbatória diminui. Na adolescência, intensifica-se com a função de negar a perda da bissexualidade e como uma reação ao processo de luto experienciado. Também funciona como um processo de aprendizagem para a genitalidade madura, com responsabilidades e características de procriação. Em suma, em sua evolução sexual, o jovem passa por vários processos de experimentação e integração de seus órgãos genitais ao seu esquema corporal e autoconceito, descobrindo sua identidade em meio de angústias, conflitos, e intensas mudanças.

Knobel ressalta também a *atitude social reivindicatória* do jovem, pois o processo de desenvolvimento da adolescência não é restrito a fatores inerentes apenas aos adolescentes. Outras variáveis, assim como a constelação familiar, influem na formação da identidade do adolescente. Os pais reagem às mudanças que aparecem, e confrontam seus próprios conflitos edípicos. Stone e Church (1959) são citados por Knobel, quando este se refere ao processo de separação entre pais e filhos na adolescência. Ambos pais e filhos experienciam a turbulência desta fase. Considerando-se os mecanismos de defesa projetivos e esquizo-paranóides envolvidos no processo, Knobel conclui que a sociedade é um componente ativo nos conflitos adolescentes.

A cultura na qual o jovem está inserido tem uma influência de grande significação

nos processos envolvidos na adolescência, apesar dos processos psicobiológicos comuns em todos os seres humanos. Há uma necessidade de levar em consideração as tendências e tradições culturais ao se tentar analisar o fenômeno da adolescência. O comportamento do jovem refletirá os mesmos processos interiores de formas diferentes, de acordo com sua cultura.

O mundo adulto geralmente percebe o adolescente como uma ameaça que pode vir a ocupar o seu lugar. Geralmente, as oportunidades são fechadas para os jovens. São criados estereótipos, com a intenção de definir, classificar, isolar, e manipular o mundo adolescente. Esta tendência a criar estereótipos é proveniente de conflitos edípicos não resolvidos e remanescentes no mundo adulto. Portanto, além de seus conflitos internos, o jovem ainda precisa se adaptar às incertezas e ao caos de uma sociedade predominantemente discriminante, paranóide, e muitas vezes ilógica.

Durante este cenário o adolescente pode ter reações comparáveis a verdadeiras atitudes de natureza psicopática. Pode também transferir seus conflitos com os pais para a sociedade e projetar sua frustração proveniente do processo de luto que atravessa no mundo externo. Muitas vezes culpa os pais e a sociedade por não o tratarem mais como criança, expressando ódio e inveja de modo destrutivo. Por um outro lado, o jovem também tem o potencial para, de forma revolucionária, libertar-se das limitações impostas pela sociedade, adotando uma estrutura lógica revolucionária. Se o jovem tiver sucesso na elaboração de seus lutos, poderá iniciar-se no mundo adulto reformulando ideais construtivos e conceitos revolucionários, descobrindo novas alternativas para um mundo melhor. “É então a parte sadia da sociedade que se refugia no baluarte de uma adolescência ativa, que canaliza as reivindicações lógicas de que a própria sociedade precisa de um futuro melhor” (Knobel, 1981, p.54).

Durante a adolescência, pode-se identificar *contradições sucessivas em todas as manifestações da sua conduta*, a qual se expressa predominantemente através da ação. Para organizar seus pensamentos, o jovem precisa transformá-los em ação. Por isso, tem extrema dificuldade para expressar coerência e permanência em seu comportamento. O jovem projeta e introjeta intensamente. Este aspecto da adolescência é denominado como uma característica de *normal anormalidade*. Um aspecto de rigidez no comportamento seria em si considerada anormal, e é isso que o diferencia do psicopata. Este último apresenta as

mesmas características, mas de forma coerente e estável. O mundo adulto encontra dificuldades para entender esta instabilidade presente na busca pela identidade do adolescente. Os adultos geralmente não aceitam as identidades transitórias e circunstanciais e, illogicamente, demandam atitudes de natureza adulta dos jovens. Infelizmente não compreendem que estas identidades temporárias são necessárias para o adolescente e que ajudam-no a elaborar os lutos durante esta fase.

Dentre os lutos a serem experienciados e elaborados pelo adolescente, é *destacada a separação progressiva dos pais e jovens*. A natureza deste processo de separação irá depender da elaboração de vivências passadas e presentes, provenientes do relacionamento com os pais. Como mencionado anteriormente, a evolução sexual ativa do adolescente não passa despercebida pelos pais. Estes inevitavelmente experienciam temores, angústia, ciúmes, e ansiedades, os quais ilustram conflitos edípicos não resolvidos. O curso que o desenvolvimento do adolescente tomará depende principalmente da reação dos pais perante o desprendimento do jovem e os conflitos gerados no processo. Quando os pais negam o fato de que seus filhos estão crescendo e se tornando ativos sexualmente, estes os percebem de forma diretamente persecutória. Esta dinâmica é propícia a ocorrer quando há dificuldades na elaboração da fase anterior na qual a figura dos pais combinados apresenta elementos de indiferenciação e perseguição na percepção da criança. Se, ao contrário, esta cena primária é percebida como amorosa e criativa com papéis definidos, apresentará menos elementos persecutórios e promoverá um processo de separação produtivo e favorecerá o amadurecimento do adolescente.

Em outros casos, quando há instabilidade e indiferenciação na percepção das figuras dos pais, o adolescente pode desvalorizá-los e se procurar identificar com figuras mais fortes e estáveis, como ídolos, heróis, e professores, entre outros. Muitas vezes estabelecem relações fantasiosas com estes. Poderá também ocorrer uma identificação introjetiva, de natureza psicopática, na qual o jovem começa a viver os papéis que atribui às figuras fortes. Nesta fase de separação progressiva dos pais, para evitar a possibilidade de uma relação edípica, os mecanismos esquizo-paranóides do adolescente entram em atividade intensa. O modo como percebe os pais durante este processo depende de como as figuras destes foram introjetadas na fase anterior.

Outro aspecto presente na adolescência, o qual ocorre devido aos sentimentos de

depressão e aos processos de luto característicos da adolescência é definido como *as constantes flutuações de humor e do estado de ânimo do jovem*. A intensidade e a ocorrência destas flutuações é inversamente proporcional à elaboração dos lutos. Uma elaboração positiva tende a estabilizar mais o humor e o ânimo do adolescente. Durante este processo de elaboração, o jovem sofre muitas frustrações e experiencia sensações de fracasso perante a procura de satisfações muitas vezes impossíveis de serem alcançadas. Busca refúgio então em si mesmo, para processar todos esses sentimentos e elaborar seus conflitos, o que não acontece com o psicopata, o psicótico, ou o neurótico. Experiencia um grande sentimento de solidão nestes momentos.

Knobel (1981) conclui que toda a dinâmica dos processos introjetivos e projetivos que ocorrem no adolescente causam constantes instabilidades em seu humor e ânimo, as quais são típicas e necessárias neste período. A lógica deste processo deve ser vista na ótica dos mecanismos de luto e projeção, nos quais manifesta-se como micro-depressões de caráter maníaco-depressivo, essenciais e preparatórias para outros conflitos por vir.

1.3 A Vertente Interacionista Construtivista

Na teoria piagetiana, o enfoque se encontra consideravelmente na evolução do pensamento. O desenvolvimento se realiza gradativa e sucessivamente, em 3 períodos diferentes: o da inteligência sensório-motora, o de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações, e número, e o período das operações formais, na fase da adolescência (Piaget, 1978). Essas etapas serão descritas brevemente nesta pesquisa, sendo dada maior ênfase ao período de operações formais, que caracterizam a adolescência, período de desenvolvimento focalizado no presente estudo.

Em sua obra de 1978, Piaget descreve os diferentes períodos e seus respectivos estágios como “processos de equilibração sucessivos, marchas para o equilíbrio” (p.241), em uma determinada ordem. O equilíbrio é eventualmente atingido em momentos sucessivos ao longo do processo de desenvolvimento, e quando isso acontece em um determinado ponto, há a integração de um novo sistema. Este poderá mais tarde atingir um equilíbrio de maior estabilidade e extensão de campo, em um outro estágio ou período. Mas para se atingir um determinado período, é necessário passar pelo anterior. Porém, não existem datas

cronológicas fixas para um início ou término exatos, podendo estes variar de cultura para cultura.

O primeiro período é o da inteligência sensório-motora. Tem início no nascimento e perdura até o surgimento da linguagem, que ocorre aproximadamente aos dois anos de idade. Neste período, antecedente à linguagem, existe uma inteligência, mas não o pensamento, ou seja, a inteligência interiorizada. O período da inteligência sensório-motora, que vai do nascimento aos dois anos aproximadamente, pode ser dividido em seis estágios. O primeiro resume-se nos *exercícios reflexos*, que ocorrem até aproximadamente o primeiro mês. Logo após, surgem os *primeiros hábitos*, quando há o início dos condicionamentos estáveis e reações circulares “primárias”, como por exemplo, a sucção do polegar. Vai geralmente do primeiro ao quarto mês e meio.

Em seguida, tem início a *coordenação da visão e da preensão, bem como as reações circulares “secundárias”*, relacionadas aos corpos que podem ser manipulados. Neste estágio, a criança começa a coordenar os espaços qualitativos, porém ainda não procura objetos desaparecidos. Começa também a diferenciar os fins dos meios para atingi-los, mas ainda não há fins preliminares em relação à uma nova conduta. A duração é de aproximadamente 4 meses e meio a 8-9 meses. No próximo estágio, que dura aproximadamente de 8-9 a 11-12 meses, surge a *coordenação dos esquemas secundários*. A criança se utiliza, eventualmente, de meios conhecidos para abordar e resolver um novo problema. Começa também a buscar o objeto desaparecido, mas ainda não coordena a localização ou os deslocamentos sucessivos.

O próximo estágio é o da *diferenciação dos esquemas de ação por reação circular “terciária”* (11-12 a 18 meses aproximadamente), a qual inclui a exploração e tateamento dirigidos, e a descoberta de meios novos. Ocorre “a busca do objeto desaparecido com localização em função de deslocamentos sucessivos perceptíveis” (p. 238), e também desvios e retornos durante a ação. No sexto e último estágio, que dura aproximadamente dos 18 aos 24 meses, inicia-se a *interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas com parada da ação e compreensão brusca*. A criança começa a generalizar o grupo prático dos deslocamentos, mesmo quando são incorporados no sistema alguns deslocamentos imperceptíveis.

O segundo período do desenvolvimento intelectual, na mesma obra de Piaget (1978), foi denominado o *período de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações, e números*. Pode-se definir as operações concretas como as que estão relacionadas a objetos manipuláveis, por meio de manipulações efetivas ou também as que são imediatamente imagináveis. Este período foi dividido por Piaget em dois subperíodos: o das *representações pré-operatórias* e o das *operações concretas* propriamente ditas.

O subperíodo *pré-operatório* pode ser dividido em três estágios. No primeiro, que ocorre de 2 a 4 anos aproximadamente, há o *aparecimento da função simbólica e começo da interiorização dos esquemas de ação em representações*. Surgem a linguagem, o jogo simbólico, e o plano de representação, este ainda com dificuldades ao se aplicar esquemas de objeto, espaço, tempo, e de causalidade já utilizados na ação efetiva ao espaço não próximo e o tempo não presente. O segundo estágio (4 – 5 ½ anos aproximadamente) é marcado pelas *organizações representativas fundadas seja sobre configurações estáticas, seja sobre uma assimilação à ação própria*. As estruturas representativas de objetos sujeitos à manipulação são, portanto, caracterizadas pela dualidade dos estados e das transformações. No terceiro estágio surgem as regulações representativas articuladas. Essa fase, que ocorre mais ou menos dos 5 ½ aos 7 – 8 anos, está entre a não conservação e a conservação. A criança começa, por meio de regulações representativas, a ligar estados e transformações. Estas regulações dão a habilidade à criança para pensar sob formas semi-reversíveis.

Ocorrendo dos 7 – 8 anos aos 11 – 12 aproximadamente, o subperíodo das *operações concretas* tem como característica estruturas ainda em fase de acabamento, como por exemplo, as seriações, classificações, e as operações multiplicativas (matrizes), entre outras, no plano lógico. No plano aritmético, os grupos aditivos, multiplicativos, os números inteiros, e frações. Este subperíodo é composto por dois estágios, o das *operações simples* e do *acabamento de certos sistemas de conjunto no domínio do tempo e do espaço*. No domínio do espaço, por exemplo, a criança atinge sistemas de coordenadas ou referências, coordenando o conjunto das perspectivas em relação ao plano concreto de forma igual e ampla.

No período das operações formais, ocorrem grandes e rápidas transformações durante o primeiro (11 – 12 anos aproximadamente) e o segundo (por volta de 13 – 14 anos) estágios. Operações diversas aparecem, assim como as operações combinatórias,

tendo início nos chamados “conjuntos de partes” na matemática. Os jovens, até esse período, eram capazes de apenas encaixar conjuntos de forma simples, e de realizar operações elementares. Mas aos 11 – 12 anos começam a realizar operações combinatórias e produzir a estrutura de uma rede combinatória. Tornam-se capazes de raciocinar, representando-se com relação a dois sistemas de referência simultaneamente. Aparecem também as estruturas de equilíbrio mecânico e as proporções, entre outros fatores. Quatro operações coordenadas começam a aparecer na resolução de problemas de naturezas variadas: A operação direta (I), o seu inverso (N), a operação direta e o inverso de outro sistema recíproco ao primeiro (R), e a negação deste último ($NR = C$). O autor denominou essas operações de transformações INRC.

O adolescente pode raciocinar sobre hipóteses e enunciados, fazendo uso complementar das operações combinatórias e proposicionais, que tornou-se capaz de realizar. Não precisa mais de objetos imediatamente representados ou à vista, condições necessárias no período anterior. É capaz, graças a essa nova estrutura de conjunto, de realizar o pensamento hipotético-dedutivo, entre outras operações complexas.

Inhelder e Piaget (1976), em sua obra com foco no pensamento do adolescente, discorreram amplamente sobre esse tema e a dinâmica entre as diferentes dimensões do desenvolvimento do jovem. Os autores apontam que as modificações nas estruturas lógicas do pensamento nesta fase desencadeiam também uma série de mudanças em outros âmbitos. Afirmam também que a integração por parte do jovem no mundo dos adultos deve ser considerada um fator fundamental na adolescência. Enquanto a puberdade, por um outro lado, ocorre aproximadamente na mesma idade em culturas variadas, a integração do adolescente na sociedade adulta tende a variar de forma considerável em sociedades diferentes, às vezes mesmo em diferentes ambientes sociais. Portanto, o aprimoramento do pensamento em direção às operações formais da adolescência não depende somente do desenvolvimento das estruturas cerebrais, mas também dos fatores sócio-ambientais envolvidos.

Por um lado, a maturação neuro-fisiológica determina as limitações das possibilidades dentro de cada período do desenvolvimento humano, em um meio social específico. Pode ser considerada, portanto, fundamental nesse processo. Mas a efetivação das possibilidades pode ser facilitada e aprimorada, ou mesmo dificultada, dependendo dos

fatores culturais educativos envolvidos. Isso explica porque o início do pensamento formal e da própria adolescência em geral, ou seja, a gradual integração do adolescente no mundo adulto, “dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que os fatores neurológicos” (p. 251). Em contrapartida, é importante enfatizar que, para que haja o pensamento formal, é preciso que haja também a maturação neurológica necessária.

Neste processo, as estruturas formais podem ser definidas como formas de equilíbrio que se constroem gradualmente nas dinâmicas entre o sistema nervoso e o meio, e também com outros indivíduos presentes neste meio. Esses intercâmbios são na verdade partes de um único sistema, que pode ser visto de dois pontos de referência, e no qual cada adolescente se manifesta de forma espontânea e com base em suas experiências individuais. Seu objetivo é a sua integração no mundo dos adultos, e passa a se relacionar com estes de igual para igual, abandonando a postura infantil de subordinação. Tem a necessidade de criar um plano de vida e de reforma da sociedade na qual encontra-se inserido. Para isso, formula teorias ou simplesmente as adota, fazendo as modificações que achar necessárias. O jovem necessita, através desta postura ideológica, se auto-afirmar, manifestar sua criatividade, e reformar o meio. Está capacitado a refletir, e isso lhe permite ir em direção ao possível e o abstrato.

Pode-se identificar, em qualquer dos períodos na teoria piagetiana do desenvolvimento, um processo que vai do egocentrismo à descentração. Por exemplo, há para a criança, no início, uma indiferenciação entre as atividades próprias e o objeto ou os outros indivíduos. Através da descentração, a criança atinge a objetividade e a reciprocidade. E no período sensório-motor, anterior a esse, o bebê é incapaz de diferenciar suas próprias ações de ações externas e de outras pessoas. Após processos de descentrações específicas, termina por diferenciar o seu eu e o perceber em “um universo espacial e causalmente organizado, composto por objetos permanentes e por pessoas semelhantes a ele” (p.255). Ao longo do processo de desenvolvimento, portanto, o egocentrismo e o processo de descentração vão ressurgindo em novos planos.

Com o aparecimento do pensamento hipotético-dedutivo, surge então uma nova forma de egocentrismo, característica do adolescente: uma indiferenciação entre a sua capacidade de refletir sobre o mundo e o próprio mundo e seus componentes. Esta pode ser considerada uma espécie de egocentrismo do pensamento. O adolescente adota ou cria

ideologias, em uma espécie de postura “messiânica”, e envolve-se intensamente com elas, percebendo-as como a própria realidade do universo. Não percebe fragilidades ou limitações em suas idéias. O jovem também parece na maioria das vezes adotar ambições inalcançáveis e fantasiosas em seu plano de vida, as quais serão mantidas enquanto o satisfizerem.

O processo de descentração desse período tem início nas possibilidades encontradas no meio social. O adolescente tende a buscar realizar atividades e encontros em grupos, e é principalmente nas interações com seus colegas e suas respectivas visões do mundo que o jovem vem a perceber as limitações da sua própria. Mas o aspecto principal na descentração rumo à realização de ideais é a oportunidade que o adolescente tem de concretizar as suas idéias no trabalho. Ao procurar efetivá-las em uma tarefa, encontra possibilidades para finalmente integra-se no mundo adulto, pois o pensamento hipotético-dedutivo irá se voltar para a realização de idéias. Mas reconciliar o pensamento e experiência, segundo Inhelder e Piaget (1976), pode ser um processo difícil e demorado, e muitas vezes evitado pelo adolescente.

Considerando a indissociabilidade entre os fatores cognitivos e afetivos ao decorrer do desenvolvimento, os autores apontam o paralelo entre as aquisições intelectuais e afetivas na adolescência. Para integrar-se no mundo adulto, o jovem deve passar por duas transformações: expressar sentimentos em relação a ideais e idéias (além de sentimentos por pessoas e objetos concretos e manipuláveis apenas) e experienciar a formação de personalidade. Os adolescentes no período do pensamento formal, em oposto às crianças, podem expressar sentimentos em relação à injustiça social, liberdade de consciência, e o patriotismo, entre outros.

Quanto à formação da personalidade, os autores frisam que esta pode ser definida como o eu após o processo de descentralização, pois o eu é egocêntrico em sua origem. O jovem precisa disciplinar o seu eu para adotar um papel social, no qual poderá criar e realizar, através de um programa de vida e uma escala de valores. Essa escala refere-se à organização afetiva correspondente à organização intelectual do que o jovem intenciona colocar em prática. O plano de vida e de reformas do adolescente são também “o motor afetivo da formação da personalidade.” (p.250). Além disso, por meio de seu plano de vida, o adolescente poderá afirmar também a sua autonomia, outro fator de grande importância em seu processo de desenvolvimento.

1.4 Vertente Antropológica – Cultural e Psicossocial

A vertente psicossocial engloba teóricos como Havighurst e Davis, seus fundadores, bem como outros especialistas contemporâneos, como por exemplo, Gibson-Cline. Dão ênfase à interação do adolescente com o meio, acreditando que essa dinâmica pode dar gênese a eventuais crises. Têm interesse também em como os jovens lidam com essas crises, que são vistas como potencializadoras de estratégias. Foi considerado relevante neste item também ressaltar as descobertas antropológico-culturais feitas por Mead e Benedict, pois estas influenciaram muitos outros teóricos e deram solidez à afirmação de que a adolescência não é necessariamente negativa e caracterizada por uma crise interna universal.

Com as obras *Coming of Age in Samoa* (1961) e *Growing up in New Guinea* (1953), Mead revelou seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade do adolescente sob um ponto de vista antropológico-cultural. Os resultados de suas investigações de sociedades primitivas contrastaram-se com as afirmações de Hall (Muuss, 1968) e Freud (1997), as quais afirmavam que os fatores específicos envolvidos na formação da personalidade eram universais e inerentes ao ser humano, independente de sua cultura. Ao investigar essas hipóteses através de uma ótica antropológica cultural, a autora obteve resultados que indicaram que o desenvolvimento humano é significativamente influenciado por fatores culturais e sociais (Muuss, 1968).

Seu primeiro livro, *Coming of Age in Samoa*, retrata um estudo empírico de campo realizado com uma metodologia antropológica, porém não contém uma teoria explícita da adolescência. Ao discutir os achados de Mead, Muuss associa-os à teoria do desenvolvimento de Benedict (1959), com base também na antropologia cultural. Conseqüentemente, indica que quando vistos sob a ótica da teoria de Benedict (1959), os estudos de Mead (1961) estruturam a dinâmica entre a sociedade, cultura, e indivíduo, descrevendo a vida do adolescente e seus rituais em Samoa e Nova Guiné.

A teoria de Benedict (1959) é centrada nos conceitos de continuidade e descontinuidade no condicionamento cultural. Quando há continuidade no desenvolvimento do indivíduo, como na cultura de Samoa, não é esperado que as crianças mudem de papel radicalmente no decorrer do seu crescimento. Elas não são percebidas como fundamentalmente diferentes dos adultos. Por exemplo, em termos de responsabilidade, as

meninas de Samoa, de aproximadamente 6 anos de idade, segundo o estudo de Mead (1961) são incentivadas a assumir um papel responsável tomando conta dos irmãos mais novos e trabalhando em plantações. Os meninos, desde bem novos, adquirem suas responsabilidades aprendendo a pescar e navegar, sendo encarregados dessas tarefas juntamente com os pais. Não há nenhuma mudança durante a adolescência. A responsabilidade aumenta de forma gradual e contínua, conforme o jovem cresce e se torna mais forte.

Já nas sociedades que promovem o desenvolvimento descontínuo, não há expectativas para que a criança se dedique ao trabalho até que alcance a adolescência. Uma mudança repentina de papéis então acontece, gerando conseqüentemente conflitos para o jovem. Segundo Benedict (1959), os papéis isentos de responsabilidade são substituídos pelos de responsabilidade, os de submissão por aqueles de dominância, e os assexuados por aqueles de expressão sexual.

As crianças que experienciam essa mudança de papéis precisam passar de uma inibição da inclinação à dominância e sexualidade para uma repentina expressão das mesmas características. Benedict (1959) assume, portanto, que a descontinuidade presente no desenvolvimento provoca conflito e estresse emocional na adolescência.

Os pioneiros na perspectiva psicossocial foram Davis (1944) e Havighurst (1951), segundo Muuss (1968). Esses autores descreveram o desenvolvimento humano com base nas resoluções de tarefas evolutivas, definidas pela maturação biológica e as normas sociais de uma determinada cultura. De acordo com Bosma e Jackson (1990), essa perspectiva tem como foco os meios utilizados pelo ser humano, nas diferentes fases de seu desenvolvimento, para interagir com o meio no qual existe. As teorias de natureza psicossocial afirmam que uma grande proporção das crises enfrentadas pelos adolescentes tem gênese na interação com o meio, além das mudanças fisiológicas e vulnerabilidades ao stress nesta fase do desenvolvimento (Muuss, 1968; Gibson-Cline, 1996).

A sociedade, com suas expectativas e demandas, leva os adolescentes a tomarem decisões e a encontrar meios de lidar com suas crises. Os desafios enfrentados pelos jovens são necessários para que ocorra a inserção destes no mundo adulto. As habilidades, atitudes e conhecimentos a serem adquiridos para se ter sucesso nestes desafios são denominados tarefas evolutivas, variando de acordo com a cultura e nacionalidade do indivíduo (Garmesy,

1981). Essas tarefas não são definidas apenas como demandas da sociedade, mas também como necessidades inerentes do indivíduo que podem se manifestar quando este atinge a maturidade biológica adequada. É necessário que se empenhe em cada uma dessas tarefas, que formam um processo sequencial de desenvolvimento. Ter sucesso em uma determinada tarefa é um pré-requisito para se realizar a próxima. Quando o indivíduo é bem-sucedido nesse processo, terá a preparação necessária para enfrentar tarefas ainda por vir. Entretanto, caso tenha problemas em algum desses desafios estará sujeito a inadaptação, desaprovação da sociedade, um aumento de ansiedade e dificuldades em tarefas subsequentes na própria adolescência ou na fase adulta (Havighurst 1951 apud Muuss, 1968).

As tarefas evolutivas, conforme descritas por Havighurst (1951 apud Muuss, 1968), são:

1. Aceitação da própria aparência física e um papel feminino ou masculino.
2. Novas relações com colegas da mesma idade de ambos os sexos.
3. Independência emocional em relação aos pais e outros adultos.
4. Atingir segurança em uma independência financeira.
5. Escolher e se preparar para uma ocupação profissional.
6. Desenvolver habilidades intelectuais e conceitos necessários para se ter competência como cidadão.
7. Buscar e exercer um comportamento socialmente responsável.
8. Preparar-se para o casamento e vida familiar.
9. Construir valores conscientes em harmonia com uma visão científica adequada do mundo.

Pesquisadores do âmbito psicossocial concordam com a fragilidade do adolescente perante o estresse, e não descartam totalmente a definição da adolescência como um estágio de “tempestade e tormenta”, mas abordam o tema dando ênfase a como os adolescentes reagem à crise e lidam com os problemas que enfrentam. A crise não é vista em uma ótica negativista, mas como geradora de estratégias potencializadas para o desenvolvimento (Gibson-Cline, 1996).

1.4.1 O Estudo Multicultural de Gibson-Cline

Ressaltando a importância dos adolescentes ao futuro da humanidade, e como a situação social, política, e econômica das nações impõe dificuldades ao desenvolvimento desses jovens, Gibson-Cline (1996) realizou um estudo amplo da adolescência em 13 nações diferentes, tendo como participantes mais de 5000 jovens de diferentes nacionalidades, níveis sócio-culturais, e gênero. É escasso o conhecimento sobre como os adolescentes lidam com suas crises, as estratégias que usam para resolver problemas, e como o ambiente os afeta. Além disso, é escasso o conhecimento sobre como esses fatores se diferenciam culturalmente, e esses foram os objetivos do estudo. Os participantes foram questionados sobre os problemas que os deixam mais ansiosos e que estratégias usam para lidar com eles, e quem procuram quando buscam ajuda. Os dados obtidos foram únicos e de uma considerável pluralidade sócio-cultural.

A autora sugere que as dificuldades psicobiológicas encontradas nessa faixa etária são proporcionais à complexidade das tarefas evolutivas a serem cumpridas. Com base na dificuldade destas, a crise adolescente pode ser considerada previsível, em oposto a um fenômeno surpreendente. Os problemas enfrentados podem ser encontrados em adolescentes de nações e níveis sociais diferentes, e sensíveis a eventuais mudanças econômicas, políticas, e sociais destes lugares.

Os resultados deste estudo multicultural revelaram que a maioria dos adolescentes interrogados reportou suas maiores preocupações provenientes da escola. A segunda maior preocupação destes jovens consiste em problemas familiares. Preocupações com doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez indesejada foram registradas em número mínimo, contradizendo estudos realizados por Benson, Willians e Johnson (1987).

Sobre as estratégias para abordar problemas, os resultados de Gibson-Cline indicaram que os adolescentes tendem a lidar com a situação individualmente, e quando precisam de ajuda recorrem a um amigo próximo ou à própria mãe. A maioria procura aconselhamento. Os fatores que influenciaram a natureza dos problemas descritos pelos participantes e as estratégias para abordá-los foram o nível sócio-econômico, nacionalidade, status de minoridade e gênero.

A nacionalidade dos jovens não os diferenciou na mesma proporção que o seu nível

sócio-econômico. Os problemas dos adolescentes considerados pobres foram descritos como relacionados à família em sua maioria. Eles se mostraram preocupados com a própria pobreza, falta de recursos, e a falta de capacidade de subir na vida. Preocupações com a escola apareceram em porcentagem baixa.

Os adolescentes de nível social avantajado descreveram preocupações em sua maioria relacionadas à escola e em seguida à família. Relataram preocupar-se com sua identidade e com suas emoções e sentimentos. Gibson-Cline enfatiza a importância da possível interpretação de que haja maior semelhança entre jovens do mesmo nível sócio-econômico do que da mesma nacionalidade. A autora sugere novos estudos para confirmar esta ainda vaga hipótese, a qual necessita de estudos de maior amplitude e com um maior número de sujeitos para adquirir maior solidez.

O relato das estratégias usadas por jovens de nível sócio-econômico baixo não confirmou sugestões de estudos anteriores, cujos resultados implicaram que estratégias ativas são pouco encontradas em adolescentes nessas condições. O estudo de Gibson-Cline e o ERT (*Energetic Research Team*) indicou que a resolução individual de problemas ocorre com menos frequência em adolescentes pobres, porém as estratégias usadas por eles podem ser significativamente ativas e assertivas.

A autora concluiu, com base nos resultados deste estudo, que muitos fatores indicam a existência de crise experienciadas pelos participantes desta pesquisa. Entretanto, essas crises provêm do meio no qual os jovens vivem. Não parecem ter uma origem interna, na psique do indivíduo, o que representa uma oposição às sugestões implicadas pelas teorias mais tradicionais da adolescência.

Gibson-Cline sugere também que, nos países pesquisados, os sistemas educacionais e as instituições familiares encontram-se em crise por não serem capazes de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado ou cuidado às crianças e jovens, respectivamente. Sugere também, que apesar de sua vulnerabilidade às crises externas, os adolescentes são capazes lidar com o problema produtivamente, desde que sejam ajudados a entendê-lo melhor e apoiados pelos adultos. Por isso, enfatiza a significativa utilidade do aconselhamento realizado por um profissional, e ressalta os principais temas a serem abordados em cada país incluído no estudo. Há também uma tendência forte nos adolescentes das 13 nações incluídas neste estudo de procurar ajuda em pessoas com as quais se identifiquem e em

quem possam confiar. Pressões intensas e expectativas demasiadamente altas por parte do professor podem criar reações de medo e desconforto ao serem constantemente avaliados, e conseqüentemente não procurarem a ajuda do professor para lidar com algum tipo de problema ou crise, como no estudo feito com adolescentes chineses.

O estudo conduzido no Brasil, o qual contribuiu para a pesquisa multicultural anteriormente descrita, foi realizado por Guimarães e Pereira (1996). Será dada uma ênfase especial a esse estudo neste item, cujos resultados concernem o tema deste projeto de pesquisa.

Os participantes do estudo foram adolescentes de 2 grupos sócio-econômicos diferentes, enquadrando-se no grupo considerado “avantajado” (com acesso a escola particulares, as quais apresentavam salas de aula em excelentes condições, pertencente a famílias de renda elevada e todas as suas regalias) e no de baixo poder econômico, caracterizado pelos fatores que definem a pobreza de acordo com os critérios adotados para as amostras multinacionais. Estes jovens viviam em pobreza e freqüentavam escolas públicas em condições ruins, que apresentavam salas de aula com um número excessivo de alunos, e eram localizadas em áreas pobres e com um alto índice de delinquência.

Os adolescentes brasileiros reportaram seus principais problemas como relacionados à escola, a família, e a identidade e autoconceito, condizendo com os dados recolhidos nos outros países, mas estes problemas não foram relatados nessa mesma ordem. Os jovens de baixo nível sócio-econômico relataram mais problemas relacionados à família do que os de classe mais “avantajada” financeiramente. Estes já demonstraram estar preocupados mais com a identidade e autoconceito. As meninas de classe baixa reportaram o maior número de problemas com a família, enquanto as de classe avantajada foram o grupo que menos relatou esse mesmo problema.

Em geral, os jovens brasileiros relataram lidar com seus problemas de modo bem semelhante ao dos adolescentes da amostra multicultural e entre si. Os dois grupos sócio-econômicos proporcionaram relatos semelhantes. Primeiramente tentam resolver o problema individualmente, buscando ajuda nos outros se não conseguem fazê-lo sozinhos. As estratégias individuais de resolução de problemas apresentadas por estes adolescentes foram planejar uma solução e tentar novamente para atingi-la. As estratégias interpessoais de resolução de problemas foram descritas em sua maioria como a procura da mãe. O segundo

maior número de respostas estava relacionado à busca da ajuda em um amigo próximo. Os jovens reportaram procurar ajuda em pessoas que têm conhecimento, se importam com os outros, têm experiência e se mostram compreensivas. Foi também constatado que os jovens, tanto no estudo no Brasil como no multicultural, demonstraram interesse em ser atendidos por um psicólogo.

Em síntese, ao longo da história da adolescência, pode-se concluir que enquanto nos fundamentos do contexto teórico com base psicanalítica há uma tendência a se enfatizar os fatores psicobiológicos, a vertente antropológica-cultural e sociocultural atribui maior importância aos relacionamentos interpessoais e aos aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos. Ao longo dos anos a concepção de uma significativa influência desses fatores externos manifestou-se de forma crescente também nas obras de teóricos com base psicanalítica, como Erikson, Knobel, e Aberastury. Surgiu portanto uma maior coerência entre pesquisadores de diferentes abordagens teóricas em referência à afirmação de que a cultura na qual o adolescente está inserido é um fator relevante nos processos envolvidos pelos quais o jovem passa, podendo esta facilitar ou dificultar seu desenvolvimento como pessoa.

Os contextos teóricos citados neste capítulo admitem a relevância de suas respectivas óticas ao descrever a adolescência, mas, atualmente, as tendências psicossociais e sociohistóricas têm crescido consideravelmente no meio científico (Palácios, 1996). Pesquisadores do âmbito psicossocial não descartam totalmente a definição da adolescência como um estágio de “Tempestade e Tormenta”, mas abordam o tema dando ênfase às estratégias usadas pelos adolescentes para reagir à crise e lidar com os problemas que enfrentam. A crise não é vista em uma ótica negativista, mas como geradora de estratégias potencializadas para o desenvolvimento (Gibson-Cline, 1996).

A vertente interacionista construtivista, por um outro lado, pode ser considerada única por dar enfoque a aspectos diferentes do desenvolvimento humano, mais relacionados ao pensamento. A puberdade é considerada como fenômeno universal, ocorrendo aproximadamente na mesma idade em diferentes culturas. Contudo, essa vertente teórica também destaca a influência da sociedade nas dinâmicas envolvidas na adolescência, ressaltando que a integração do jovem no mundo adulto, transição fundamental para o

amadurecimento deste, pode variar consideravelmente de cultura para cultura, ou mesmo em diferentes meios sociais. Na teoria piagetiana, portanto, os fatores sócio-ambientais, além do desenvolvimento das estruturas cerebrais, têm um papel ativo no aprimoramento do pensamento em direção às operações formais (Inhelder e Piaget, 1976).

A vertente biológica, por sua vez, tendo sido a primeira a surgir com um embasamento teórico com uma estrutura mais empírica, tem seus méritos por ter indicado o caminho de pesquisa para as outras vertentes, mas não é mais usada na literatura científica ao se estudar essa fase do desenvolvimento humano.

Em suma, apesar dessas três vertentes apresentarem diferenças, proporcionando diferentes óticas para se estudar a fase da adolescência, podem ser detectados também pontos convergentes, no que se diz respeito à influência de fatores externos no desenvolvimento do jovem, o que sugere então uma demanda crescente no meio científico de se compreender também o ambiente no qual o adolescente está inserido para se obter mais conhecimentos sobre a adolescência.

Palácios (1996) sugere pesquisas nessa direção, afirmando que ao compreender-se melhor como o adolescente percebe o meio em que vive, poderá se obter um melhor entendimento sobre os fatores que influenciam suas reações, sentimentos e formação de identidade. O meio escolar, em evidência no presente estudo, pode ser considerado um lugar no qual o jovem passa grande parte de seu tempo. É compreendido como um ambiente de alta influência na vida do adolescente, não apenas na dimensão social, mas também na profissional, pois tem o propósito de formar cidadãos (Bzuneck, 2001; Barato, 2002).

Todavia, tendo em consideração a crise atual do sistema de ensino (Sisto e Colaboradores, 2001), uma questão relevante, e muito pouco estudada, no Brasil (Bzuneck e Boruchovitch, 2003), é como os jovens se sentem na escola, se recebem o apoio necessário da mesma, e se esta estaria sendo percebida como facilitadora no desenvolvimento intelectual-afetivo, e não como mais um fator gerador de problemas (Günther, 1996). A motivação dos alunos, um dos fatores de maior peso na dinâmica do aprendizado, tem destaque especial na ponderação sobre os problemas enfrentados pelas escolas de hoje (McCaslin e Good, 1996; Bzuneck, 2002a). A indicação de que um grande número de alunos esteja desmotivado consiste em um dos principais problemas atuais do

sistema educacional, comprometendo o aprendizado desses jovens, e limitando o sistema educacional a formar indivíduos de competência possivelmente comprometida (Bzuneck, 2002a).

O leitor encontrará no próximo capítulo discussões sobre as relações entre a escola, o adolescente, e a motivação para aprender, à luz de aspectos teóricos e estudos recentes realizados na área. Serão apresentadas as teorias sócio-cognitivas de motivação, referencial teórico que fundamentará o presente estudo.

CAPÍTULO II

O ADOLESCENTE, A ESCOLA, E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

“Mostre-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu me lembrarei. Envolve-me e eu aprenderei”.

Benjamin Franklin (1706-1790).

Neste capítulo, será discutida a influência da escola na formação do adolescente. A motivação para aprender será definida na perspectiva sócio-cognitivista. Serão mencionados algumas teorias sócio-cognitivas de motivação e os elementos que compõe a motivação para aprender do aluno, juntamente com estudos realizados na área. O enfoque será na dinâmica psicológica do ambiente escolar no qual o processo de aprendizagem ocorre.

Com o objetivo de formar cidadãos, a escola influencia de forma altamente significativa o desenvolvimento do adolescente em suas diversas dimensões (Bzuneck, 2002a; Barato, 2002). Na mesma linha, Palácios (1996) e Oliveira (2000) sugerem que as oportunidades de aprendizagem, entre outros fatores, têm grande influência sobre o autoconceito do jovem. Oliveira (2000) define este constructo como as percepções e atitudes que o indivíduo vem a ter em relação a si mesmo, mediante sua interpretação da visão dos outros a seu respeito. Nesta dinâmica, o adolescente desenvolve sua percepção do mundo externo e simultaneamente constrói sua identidade pessoal, em um processo gradual. O autoconceito tem, conseqüentemente, uma forte influência no seu comportamento, auto-estima, e identidade de forma geral.

No contexto escolar, os adolescentes se revelam consideravelmente influenciados pelo ambiente através de suas percepções de como os outros alunos, professores e diretores os percebem. Muitos professores discriminam os alunos na sala de aula, além de utilizarem um currículo acadêmico inadequado e serem muito rígidos nas avaliações. Não levam em conta uma possível ansiedade dos alunos, não explicam porque atribuem notas baixas a eles, e colocam objetivos muito altos, criticando e reprimindo os alunos de forma excessiva. Nestas condições, há uma grande chance de que o ambiente escolar esteja contribuindo para o desenvolvimento de um autoconceito e uma auto-estima negativos, acarretando uma baixa autoconfiança nos alunos, e possivelmente os desmotivando. Todavia, a escola pode também contribuir de forma positiva para o desenvolvimento dos alunos, mediante professores que visam criar um ambiente positivo, agradável, e facilitador para os estudantes, aceitando seus limites e promovendo cooperação ao invés de competição (Oliveira, 2000).

Segundo Gibson-Cline (1996), os jovens que conseguem encontrar ajuda nos pontos de referência presentes no meio escolar, tais como colegas, professores, diretores, ou psicólogos (quando disponíveis), têm mais sucesso ao lidar com um eventual problema. Oliveira (2000) também afirma que um aluno com relações de cooperação na classe e o

apoio do professor tem mais confiança em si mesmo e uma maior chance de obter sucesso em tarefas acadêmicas. Neste mesmo contexto, Ryan e Stiller (1991) indicam que para se motivar os alunos a aprender, é preciso estimulá-los a se auto-expressarem, tomarem iniciativa, além de proporcionar um ambiente para que se sintam aceitos e seguros. Pode-se afirmar, portanto, que ao definir o tipo de clima na sala de aula e afetar a dinâmica de relacionamentos ali presentes, o professor exerce grande influência tanto no autoconceito dos alunos (Oliveira, 2000) quanto em sua motivação para aprender (Guimarães, 2001).

O nível de motivação irá estruturar a aprendizagem e o curso do desenvolvimento social e profissional dos jovens (Bzuneck, 2002a; Barato, 2002), refletindo-se também nas futuras dimensões sócio-econômicas, políticas e culturais das nações de hoje (Gibson-Cline e Dikaiou, 1996). Por conseguinte, a motivação para aprender do estudante no meio escolar revela-se de grande importância para seu desenvolvimento e formação de identidade.

2.1 A Motivação do Aluno no Âmbito Escolar

Existem muitas teorias e abordagens diferentes no estudo da motivação humana ao longo da história da psicologia. Todas essas óticas diferenciadas contribuem para a atual complexidade da definição deste constructo. Para melhor compreender a motivação do aluno, é tão importante defini-la de forma geral como também focalizar a análise no aspecto motivacional contextualizado especificamente no âmbito escolar (Bzuneck, 2002a).

Stipek (1996) e Pintrich e Schunk (1996) enfatizam que a motivação, seja esta um processo ou um conjunto de fatores psicológicos, manifesta-se na força que move o indivíduo a realizar uma ação para atingir um determinado objetivo. Esse impulso também é responsável pela persistência deste comportamento, ao surgirem problemas e contratempos. Maher e Meyer (1997) ressaltam que o investimento dos recursos que um indivíduo possui em uma atividade específica depende da atuação de componentes motivacionais do mesmo. Graham e Weiner (1996), entre outros, analisaram o constructo motivacional sob uma nova ótica, a qual consiste na dinâmica das metas pessoais do indivíduo. Essas metas definem-se como a razão pela qual o aluno escolhe um determinado tipo de comportamento e aplica esforço neste para realizar uma determinada tarefa.

Em contraste com outros tipos de atividades, o ambiente da sala de aula exige do

aluno grande concentração e raciocínio, além de esforço e persistência em atividades complexas de natureza intelectual e caracterizadas por problemas a serem resolvidos (Bzuneck, 2002a). As características presentes neste ambiente são essenciais para diferenciar a motivação no contexto escolar da motivação do ser humano em geral (Brophy, 1983). O aluno também se encontra inserido em um sistema de ensino que impõe matérias pré-determinadas com tarefas difíceis e complexas. O ambiente de sala de aula é permeado por regras freqüentemente imutáveis para a conduta e o desenvolvimento intelectual do aluno. É exposto a avaliações e muitas vezes a comparações com os colegas, o que pode trazer conseqüências negativas para seu desenvolvimento. Todos estes fatores devem ser levados em consideração no estudo da motivação humana especificamente na sala de aula (Bzuneck, 2002b). A motivação para aprender pode ser de natureza intrínseca ou extrínseca.

Quando o indivíduo se engaja em uma determinada atividade sem pensar em recompensas, prêmios, ou qualquer tipo de ganho a não ser a participação em si, pode-se afirmar que está intrinsecamente motivado (Ryan & Deci, 2000). Não precisa ser convencido ou pressionado a executar uma tarefa ou qualquer ato parecido, e se manter nessa atividade durante o tempo necessário. Já é motivado a fazê-lo espontaneamente, e com o objetivo de se entreter, buscar novidades e desafios, se exercitar ou adquirir novas habilidades (De Charms, 1984; Deci, 1975).

O aluno intrinsecamente motivado envolve-se plenamente com a atividade que escolheu, e investe sua energia psíquica de forma intensa, concentrando-se ao máximo na realização da tarefa. É atendida a necessidade de se sentir autônomo, de fazer parte de um contexto, e de ser competente. Conseqüentemente, no âmbito escolar, há indícios de que a motivação intrínseca pode facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. O aluno que adota essa orientação motivacional busca sempre aprender mais, sem esperar nada em troca (Bzuneck, 2001; Guimarães, 2002). Segundo Gottfried (1985, 1990), e Gottfried, Fleming, e Gottfried (1994), alunos intrinsecamente motivados no meio acadêmico atingem maiores resultados atribuem maior valor a sua competência acadêmica, e tornam-se menos ansiosos desde a infância à adolescência.

São três os fatores que têm influência na adoção da motivação intrínseca para a aprendizagem de um indivíduo, elaborados por Ryan, Connel e Deci (1985): o *locus* de causalidade, a percepção de competência, e o contexto interpessoal e intrapessoal. Quando

são especificadas recompensas para a realização de uma determinada tarefa, há o incremento do *locus* externo, o que é prejudicial à motivação intrínseca. Para se promover a motivação intrínseca é necessário que se facilite o *locus* interno. Além disso, um outro fator positivo é o *feedback* positivo e contingente sobre a competência do aluno. Um *feedback* negativo sugerindo depreciação prejudicaria o aluno intrinsecamente motivado.

Os fatores interpessoais consistem nos significados atribuídos a eventos informativos, que trazem *feedback* com o potencial de influenciar a escolha ou autonomia do indivíduo; eventos controladores, nos quais o indivíduo sofre pressão para o desempenho e a obediência de regras preestabelecidas; e eventos amotivadores, irrelevantes para os resultados, e não geradores de percepções de competência ou causalidade pessoal. Nas situações em que o aluno aprende algo sem se preocupar com obrigações ou pressões externas, influenciado de forma significativa por interesses intrínsecos, entre outros fatores afetivos, está aprendendo de forma espontânea e realmente significativa no âmbito intrapessoal (Ryan, Connel, e Deci, 1985). Em contrapartida, estudos conduzidos para pesquisar a orientação motivacional intrínseca em alunos, como por exemplo o de Larsom, Ham, e Rafaelli (1989), indicaram que poucos alunos ficariam na sala de aula se pudessem escolher. Estes resultados parecem condizer com os de Zagury (1996) e Buratto, Dantas, e Souza (1998).

Estudos sobre a motivação extrínseca têm sido menos freqüentes, tendo esta predominantemente uma conotação negativa no aprendizado do aluno. Segundo Amabile et al. (1994), Csikszentmihalyi e Nakamura (1989), e Fortier, Vallerand, Guay (1995), entre outros autores, a motivação extrínseca consiste na motivação para se engajar em determinada atividade devido a estímulos externos, sejam esses recompensas, reconhecimento, pressões ou comandos provenientes do meio. Essa orientação motivacional tem sido associada a como uma grande parte dos alunos percebem a realização de tarefas nas escolas de hoje. Geralmente mostram-se pouco persistentes, desinteressados, distantes das atividades de aprendizado, e sempre esperam algo em troca pela atividade, seja uma recompensa ou mesmo evitar problemas acadêmicos (Csikszentmihalyi e Nakamura, 1989). Em sua revisão de literatura nessa área, Guimarães (2002) aponta uma menor elaboração de pesquisas sobre a motivação extrínseca, e a sua função de contraponto ao estudo da motivação intrínseca. A autora também indica o fato de que muitos

pesquisadores definem a experiência de aprendizagem nas escolas de hoje como geradora de motivação extrínseca, o que explicaria a felicidade e o alívio dos alunos ao verem-se livres dos livros e professores, quando entram em férias ou terminam o curso.

Entretanto, Ryan e Deci (2000), enfatizaram que o aluno extrinsecamente motivado pode ser autodeterminado, e questionam a visão unilateral negativa a respeito desta orientação motivacional. Sugerem que a motivação extrínseca pode ser regulada em diferentes níveis e desenvolve-se ao longo de um *continuum*. Segundo esses autores, o ato de integrar e internalizar comportamentos extrinsecamente motivados é uma tendência humana. A regulação, que consiste na natureza das razões pelas quais os alunos participam de uma atividade escolar, pode ser externa, introjetada, identificada, e integrada. Na regulação de natureza externa, as razões para se envolver na tarefa provêm do meio. Podem manifestar-se no medo perante as ameaças dos professores, ou então em uma dependência de elogios e prêmios por parte dos alunos. Na regulação introjetada, o fator motivador é interno. Não são necessários fatores externos para que esta ocorra, pois o aluno é motivado a realizar alguma tarefa devido a sentimentos de culpa.

Quando a regulação é identificada, o aluno percebe a atividade como pessoal. Identifica-se com os fatores externos e os percebe como seus. Na regulação integrada, considerada a mais elevada no desenvolvimento da motivação extrínseca, o aluno orientado por esta tem autonomia e autodeterminação, percebendo fatores externos como informantes sobre o desempenho correto e o que deve ser feito. Em seu comportamento apresenta os mesmos indicadores da motivação intrínseca. É criativo, pode processar informações de maneira profunda, e tem flexibilidade cognitiva (Ryan e Stiller, 1991).

A teoria da Motivação Intrínseca e Extrínseca tem sido utilizada por muitos pesquisadores. Entretanto, uma outra abordagem adotada em um número considerável de pesquisas consiste na Teoria das Metas de Realização.

2.2 A Teoria de Metas de Realização

A Teoria de Metas de Realização, segundo Bzuneck (1999), é considerada de natureza sócio-cognitivista, pois ao mesmo tempo fundamenta-se no cognitivismo e contempla influências sócio-ambientais. Resume-se na continuidade dada à abordagem cognitivista, mais especificamente às pesquisas com base na teoria da Necessidade de Realização (nAch), de Atkinson (1957 apud Bzuneck 2002b), a qual teve como base a Teoria da Motivação à Realização, de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson. A Teoria de Metas de Realização é revestida de possibilidades de muito valor para o atual sistema de ensino, adotando aspectos inovadores, como por exemplo, o conceito *meta* de realização.

Outras teorias, tais como a Teoria de Auto Regulação de Bandura (1997), e a Teoria do Estabelecimento de Metas, de Locke e Lathan (1994), também adotaram o conceito *meta*. Nesses contextos teóricos, metas consistem em objetivos que um indivíduo visa alcançar em relação a um padrão. Em contraste, a Teoria das Metas conceitua este fator qualitativamente: a meta de um indivíduo é definida como o motivo, a razão pela qual este se engajou em uma atividade específica (Bzuneck, 1999). Nesta teoria, a motivação para se atingir um objetivo não é compreendida como um traço de personalidade ou uma característica estável, mas como processos cognitivos quem compõem metas relativamente estáveis e sujeitas a influências contextuais do meio (Bzuneck, 2002b). Entre outras metas adotadas por alunos, as metas de realização podem ser definidas como um “programa mental”, um sistema organizado de crenças, atribuições e afetos (Ames, 1992; Urdan, 1997). Mediante este sistema, segundo Linnenbrink e Pintrich (2001), os alunos podem abordar, realizar atividades, e avaliar a seu próprio desempenho em um contexto de realização tipicamente acadêmico ou mesmo relacionado a esportes e negócios.

Nas décadas de 80 e 90, dois tipos de metas de realização têm sido abordadas por autores diversos: a meta aprender e a meta *performance* (Dweck, 1991; Dweck e Elliot, 1983; Dweck e Legget, 1988). Nicholls (1984) e Duda e Nicholls (1992) as definem como, respectivamente, envolvimento na tarefa e envolvimento do ego. No contexto da psicologia social, Ames (1992) e Ames e Archer (1988) e seus seguidores usam os termos meta de domínio e meta performance. Outros autores como Roeser, Midgley, e Urdam (1996), fazem referência à meta performance como capacidade relativa, devido à comparação da

performance do indivíduo com as de outros.

Embora apliquem diferentes definições para esses tipos de metas, os autores sempre se referem a duas principais vertentes: a meta aprender, envolvimento na tarefa e domínio, em contraste à meta *performance*, envolvimento do ego, ou capacidade relativa (Bzuneck, 1999). Assim sendo, meta aprender e meta *performance* serão os termos utilizados no presente estudo.

A meta aprender foi definida como uma orientação para a aprendizagem estruturada pela crença que associa o sucesso escolar com o desenvolvimento intelectual e a otimização das habilidades do aluno. Esses alunos encaram tarefas escolares de forma positiva, como desafios que possibilitam sua evolução intelectual (Anderman e Maehr, 1994; Ames, 1992; Urdan, 1997). Usam estratégias cognitivas e metacognitivas para executá-las (Bzuneck, 1999). Valorizam-nas justamente por esse motivo, intrínseco e pessoal (Anderman e Maehr, 1994; Ames, 1992; Urdan, 1997).

Para o aluno que se orienta pela meta aprender, o motivo principal pelo qual atinge sucesso é percebido como resultado de seu esforço. Essa variável, por sua vez, é percebida como um fator interno e possível de ser controlado (Ames, 1992). Os erros cometidos são compreendidos como oportunidade de crescimento, pois fornecem informações valiosas para a resolução de futuros exercícios ou tarefas (Anderman e Maehr, 1994; Ames, 1992; Maehr e Midgley, 1991).

A meta *performance* pode ser definida como uma orientação que a difere consideravelmente da meta aprender. Os alunos que adotam essa postura em relação a tarefas escolares atribuem o sucesso ao seu nível de capacidade, percebida como um fator interno e não controlável (Anderman e Maehr, 1994; Ames, 1992; Maehr e Midgley, 1991). Esses alunos percebem o sucesso como notas altas, melhores do que as dos outros alunos, de forma quantitativa. Tem como objetivo vencer a qualquer custo, para poderem demonstrar o próprio valor. A maior preocupação destes alunos é não serem vistos como incapazes, pois não consideram a capacidade um fator passível de controle. Qualquer erro ou fracasso é percebido como um indicador de falta de capacidade (Anderman e Maehr, 1994; Ames, 1992; Maehr e Midgley, 1991).

Quando encaram desafios, os alunos orientados pela meta *performance* avaliam cuidadosamente as chances de sucesso, o que reafirmará a sua capacidade e inteligência.

Quando fracassam ficam muito frustrados, demonstrando raiva e vergonha. Às vezes decidem evitar o esforço, pois dessa forma podem atribuir o fracasso à falta de esforço, preservando assim o nível de sua capacidade (Bzuneck, 1999). Segundo Covington (1984), o que ocorre é um fracasso que não é percebido como ameaçador, mas que não se revela um fator positivo para a auto-estima e a autovalorização desses alunos. Entretanto, essa estratégia de evitação pode acabar se tornando um hábito nocivo.

Nolen e Haladyna (1990) pesquisando as metas aprender e *performance*, obtiveram resultados que sugeriram não haver uma exclusividade na orientação do aluno para uma ou outra. Identificaram uma correlação significativa entre a adoção das duas pelo mesmo aluno. Mais pesquisas dentre as citadas por Bzuneck (1999) apontaram que essas duas metas de realização existem simultaneamente, e em níveis variados.

Outros estudos foram feitos sobre esses dois tipos de metas, e resultados diversos e às vezes contraditórios foram encontrados. Em várias pesquisas a meta *performance* foi caracterizada de forma negativa pelo uso de estratégias de aprendizagem superficiais (memorização e repetição), evitação de tarefas consideradas de maior dificuldade, atribuição do sucesso à incapacidade e a percepção desta como inflexível, e outras formas de postura citadas anteriormente. Em contrapartida, Bzuneck (2002b) também descreve estudos mais recentes cujos resultados revelam uma associação entre a meta *performance* e resultados acadêmicos positivos. Isso ocorre, segundo essas pesquisas, especialmente quando a meta *performance* coexiste com a meta aprender. A preocupação dos alunos orientados pela meta *performance* em ser melhores do que os outros, e obter notas altas, leva esses alunos a utilizarem estratégias cognitivas e metacognitivas (Pintrich & Schunk, 1996).

Na mesma linha, Dweck e Legget (1988) obtiveram resultados favoráveis à meta *performance*, os quais indicaram que, para algumas pessoas desenvolverem a meta aprender, é preciso que recebam *feedback* positivo em relação à sua capacidade. Da mesma forma, Wolters, Yu e Pintrich (1996) obtiveram dados que indicaram uma correlação positiva entre a meta *performance*, a valorização da tarefa, auto-eficácia, e aprendizagem auto-regulada, um processo ativo no qual estudantes formulam objetivos em seu processo de aprendizagem, os quais têm como referência ao buscarem controlar, regular e monitorar sua motivação, comportamento e cognição (Pintrich, 2000). Referindo-se a esses estudos cujos resultados revelaram efeitos tanto positivos como também prejudiciais da meta *performance*,

Bzuneck (1999) conclui que estas podem ser consequências da errônea definição unitária das duas metas em estudos iniciais.

Por este motivo, uma considerável tendência da literatura recente é avaliar a meta *performance* polarizando-a em dois componentes básicos: o de aproximação (buscar sucesso, parecer o melhor da turma), e o de evitação do fracasso (evitar parecer incapaz perante os outros) (Bzuneck, 2002b). Assim, Elliot e Harackiewicz (1996), Harackiewicz, Barron e Elliot (1998), e Linnenbrink e Pintrich (2001), propuseram que esses componentes deveriam ser tratados independentemente.

Portanto, três metas de realização foram identificadas por esses mesmos autores: a meta aprender, a meta *performance*-aproximação, e a meta *performance*-evitação. Indo um pouco além, Linnenbrink e Pintrich (2001) polarizaram também a meta aprender em dois componentes distintos: a meta aprender-aproximação (descreve a orientação do aluno que se interessa pelo desafio das tarefas, desenvolvimento pessoal, e em sua aprendizagem) e a meta aprender-evitação (alunos preocupados em evitar a estagnação, a não aprendizagem, o não desenvolvimento pessoal, e orientados por uma necessidade de não cometerem erros).

Muitos resultados de pesquisas têm apontado a meta *performance*-evitação como a mais prejudicial entre as metas de realização. Elliot e Harackiewicz (1996) conduziram experimentos cujos resultados indicaram que, de acordo com a interpretação desses autores, o fator potencializador de efeitos negativos da meta *performance* se resume na postura de evitação, e não na percepção de incapacidade. Middleton e Midgley (1997) e Skaalvic (1997) concluíram, em seus estudos, que os alunos demonstram um alto nível de ansiedade relacionado à matemática, se orientados pela meta *performance*-evitação na condução de tarefas pertinentes a essa matéria. Elliot e Church (1997), revelaram resultados nos quais a meta aprender pareceu contribuir para a motivação intrínseca. A meta *performance*-aproximação foi associada a boas notas, e a meta *performance*-evitação foi compreendida como a mais prejudicial das três, por não contribuir nem para a motivação intrínseca dos alunos nem para as notas destes. Portanto, pode-se concluir que a melhor condição para a auto-regulação é a combinação entre as metas aprender e *performance*-aproximação (Bzuneck, 1999, 2002b).

Outros tipos de metas também foram pesquisados, além da meta aprender e meta *performance*. Resumem-se nas metas de alienação acadêmica (evitação do trabalho),

extrínsecas e sociais (Bzuneck, 1999, 2002b). A meta de alienação acadêmica (evitação do trabalho), proposta por Archer (1994), Duda e Nicholls (1992), Nicholls, Pataschnik e Nolen (1985), e discutida posteriormente por Urdan (1997), foi relacionada à falta de interesse presente nas salas de aula do nosso atual sistema de ensino. Os alunos que adotam essa meta de realização não se importam com o seu desempenho escolar caso precisem aplicar esforço. Não se esforçam quando são apresentados com alguma tarefa. Têm sua atenção voltada para atividades fora da sala de aula, pois estas nutrem sua auto-estima. Não se importam se são vistos como alunos incapazes dentro da sala de aula. Não demonstram ter um desenvolvimento intelectual como interesse pessoal, e utilizam poucas estratégias de aprendizagem (Bzuneck, 1999, 2002b).

As metas extrínsecas consistem na orientação motivacional dos alunos voltada para recompensas externas. Percebem as atividades escolares apenas como um meio para conseguirem presentes dos pais, reconhecimento acadêmico, e outras recompensas do gênero (Bzuneck, 2002b). Alguns teóricos já consideraram as recompensas externas na ótica de metas motivacionais. Maehr (1984) propôs quatro metas de realização das quais as metas extrínsecas fizeram parte. Pintrich e Garcia (1991) e também Young (1997) são exemplos de pesquisadores que associaram a motivação orientada por recompensas externas à meta *performance*. Entretanto, autores como Urdan (1997) sugerem que as metas extrínsecas não podem ser classificadas como metas de realização por não apresentarem o mesmo tipo de reações afetivas ou cognitivas perante situações de sucesso e fracasso, característica generalizada atribuída a esse tipo de metas. Levando em consideração a inegável influência de recompensas externas no ambiente escolar e os resultados mistos fornecidos pela literatura que até agora escassa, Bzuneck (2002b) afirma a necessidade de mais estudos na área.

As metas sociais podem certamente orientar os alunos no processo de aprendizagem. Estudos recentes refletem essa afirmação: Ryan (2001) desenvolveu estudos que revelaram a importância do contexto social dentro da sala de aula e os relacionamentos que o estruturam. As crenças dos alunos em relação à importância da escola em suas vidas e suas expectativas de sucesso acadêmico variavam de acordo com a natureza desses relacionamentos.

Ghaith (2002) acrescentou, de acordo com os resultados de seus estudos, que uma

relação de cooperação entre os alunos e também destes com os professores aumenta as chances de sucesso dos estudantes e diminui as possibilidades de um sentimento de alienação. Na mesma linha, Zusho e Pintrich (2001) obtiveram resultados que indicaram um nível elevado de auto-estima, autoconceito, e níveis de realização nos alunos adolescentes bem aceitos pelos colegas de classe. Em suma, é perceptível que ambas as metas acadêmicas e sociais têm um papel ativo no comportamento do aluno.

Há três formas de descrever a relação entre as metas sociais e acadêmicas (Wentzel, 2004). Em alguns contextos teóricos, a motivação social é vista como um fator à parte da motivação acadêmica. Estas se relacionam de forma complementar, mas não causal (Wentzel, 2004). Os resultados do estudo de Zusho e Pintrich (2001) indicaram que alunos com amigos que se destacavam academicamente obtinham mais sucesso do que aqueles cujo grupo de amigos não apresentava notas altas. Ramos (2003) descreve a dinâmica desse processo explanando que uma vez aceitos no meio social da sala de aula, os alunos se sentem confiantes e percebem o ambiente como confiável. Há uma tendência em adotar os interesses e valores das pessoas envolvidas naquele meio. Portanto, considera-se a percepção de se realizar tarefas no meio social uma manifestação positiva. Essa perspectiva foi denominada desenvolvimentista. Os alunos, orientados pela meta social, chegariam a metas de realização de tarefas, as quais o levariam ao sucesso acadêmico (Wentzel, 2004). Na mesma linha, Covington (2000) afirmou que relações de cooperação entre alunos contribuem para o sucesso escolar. Alunos engajados nesse tipo de relações, segundo o autor, otimizam sua compreensão da matéria ao mesmo tempo em que ajudam os colegas a entendê-la.

O fator de maior influência na predominância do tipo de meta adotada pelo aluno consiste nas variáveis ambientais percebidas pelo aluno, que compõem a dinâmica psicológica do ambiente escolar, mais especificamente da sala de aula (Linnenbrink e Pintrich, 2001). Outros fatores, tais como relacionamentos fora da escola e características da personalidade do aluno também são considerados pertinentes, mas o ambiente de estudo, redigido principalmente pelo professor e seus métodos de ensino, tem se revelado a variável mais influente no processo de formação de metas (Bzuneck, 1999). O estudo dos fatores causais envolvidos na motivação para aprender do aluno no ambiente escolar é de grande importância para os educadores.

Em suma, as pesquisas mais recentes indicam que o desempenho escolar do aluno e sua aprendizagem irão depender da meta de realização adotada por ele na sala de aula. Essa meta é adotada de acordo com as percepções do estudante sobre o que os professores valorizam no ambiente escolar (Bzuneck, 1999). Contudo, ainda não se sabe ao certo como os diferentes métodos de ensino combinam-se entre si e influenciam a motivação e as metas de realização dos alunos. Os professores provavelmente usam uma combinação estratégica que orienta para ambas as metas aprender e *performance*, e não se sabe como o aluno processa essa informação e adota uma delas como sua meta predominante (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992). Conseqüentemente, uma análise mais profunda de como o meio escolar influencia a motivação dos estudantes revela-se de grande importância para uma melhor compreensão desse processo.

2.3 Influências sócio-ambientais do meio escolar na meta aprender e motivação intrínseca dos alunos

A motivação dos alunos para aprender é principalmente influenciada por suas percepções dos fatores sócio ambientais presentes na sala de aula e na escola como um todo, dentre outros fatores como relacionamentos familiares, condições econômicas, e preferência por outras atividades de lazer ao invés do estudo (Guimarães, 2002). Estudando a dinâmica da sala de aula, pode-se identificar aspectos da atuação do professor que contribuem ou não para a mobilização da motivação intrínseca e meta aprender (Bzuneck, 2002b). Anderman (1999) indica também, com base em pesquisas realizadas nessa área com alunos do ensino fundamental, que o nível de motivação do aluno depende das características do ambiente da classe na qual são inseridos. A autora também enfatiza que, de acordo com a Teoria de Atribuição, as percepções que os alunos têm de suas experiências no âmbito educacional, na maioria das vezes, influenciam seu nível motivacional mais do que a própria realidade objetiva dessas experiências.

O modo como os professores apresentam a matéria e as atividades a serem realizadas pelos alunos, a quantidade de autonomia cedida aos alunos, e também os critérios de avaliação que utilizam são cruciais para a formação do tipo de meta que irá predominar no processo de aprendizagem do aluno (Bzuneck, 1999). De acordo com pesquisas recentes,

atividades adequadamente desafiantes, promovedoras de esforço e autonomia, explicadas corretamente, de curta duração, e que incentivam os alunos a desenvolverem crenças mobilizadoras, propósitos e expectativas, mobilizam a adoção da meta aprender pelo aluno (Ames, 1990; 1992; Brophy, 1983,1987). Uma maior variedade nos tipos de tarefa, juntamente com métodos interessantes para apresentá-las, também contribuem para a meta aprender. (Bzuneck, 1999).

Ames e Archer (1988) focalizaram seus estudos nas percepções dos alunos em relação à orientação para a meta aprender ou performance enfatizada em sala de aula. Relacionaram essas percepções com a preferência por tarefas desafiadoras, auto-percepções de confiança, apreço pela aula, atribuições por sucesso ou fracasso, e o uso de estratégias. Os resultados obtidos mostraram que os alunos que percebiam o ambiente da sala de aula orientado para a meta aprender apresentavam, significativamente mais do que o outro grupo, maior uso de estratégias de aprendizagem, inclinação a tarefas desafiadoras, apreço pela aula, e a atribuição do sucesso ao esforço, boa didática do professor, e ao uso de estratégias adequadas. No mesmo estudo, os alunos que percebiam seu ambiente de aula como orientado à meta *performance* apresentaram uma pontuação menor em relação aos mesmos fatores (Ames e Archer, 1988). Pode-se concluir então que, de acordo com este estudo, o uso da meta aprender está correlacionado com as percepções dos alunos sobre os fatores considerados importantes pelos professores ao ensinar a matéria (Bzuneck, 1999).

De acordo com Maehr e Midgley (1991), cada aluno, devido à sua unicidade e experiência própria, pode perceber o mesmo ambiente escolar de formas diferentes, atribuindo diferentes significações à presença do professor, a seu método de ensino, e sua postura. Portanto, estes autores enfatizam a importância de se realizar mais estudos sobre como os alunos percebem a dinâmica da sala de aula. No estudo conduzido por Wilson e Corbett (1999), foram registradas as percepções de alunos da sexta série ginásial sobre suas experiências educacionais durante um período de 3 anos. Em relação aos professores, os alunos preferiam aqueles que persistiam em ajudá-los e incentivá-los, que realizavam uma variedade de atividades de classe, controlavam o comportamento dos alunos sem ignorar a matéria, e compreendiam seus problemas. Em geral, os alunos descreviam o professor ideal como aquele que nunca desistiria de tentar ensiná-los.

É importante considerar que o ambiente ideal para a formação da meta aprender, a

mais desejável no meio educacional, é aquele no qual não haja práticas que conduzam à comparação dos alunos uns com os outros em relação à capacidade de aprendizagem e nível social, em um contexto competitivo. Ames (1992) e Urdan (1997) enfatizaram, com base em seus estudos, que atividades desta natureza podem promover a meta *performance*-evitação. Em suma, pode-se afirmar que o método de ensino utilizado pelo professor contribui muito para definir a tendência da orientação do aluno para a meta aprender ou *performance*, influenciando em seu processo de aprendizagem (Bzuneck, 1999, 2002b).

Na visão de Ryan e Stiller (1991), o ambiente de sala de aula, configurado principalmente pelo professor, é propício para o desenvolvimento cognitivo e experiências de aprendizagem afetiva e social. Os alunos se sentirão motivados a aprender caso percebam-se em um ambiente que facilite a auto-expressão e iniciativa própria, sentindo-se à vontade para expressarem suas idéias, opiniões, necessidades, e pontos de vista pessoais. No meio escolar, especificamente o ambiente da sala de aula, é o comportamento do professor que determina o quanto os alunos vão se esforçar e se envolver, como vão se comportar, e as estratégias que vão desenvolver para solucionar problemas.

Koka e Hein (2002) visaram investigar se, dentre outros fatores, o *feedback* dos professores percebido pelos alunos pode estar relacionado à motivação intrínseca especificamente na disciplina de educação física. Foram entrevistados 783 alunos (375 meninos e 408 meninas), com idades entre 12 e 15 anos. Os resultados indicaram que para os alunos desse estudo, o *feedback* positivo dos professores revelou-se um dos preditores de maior importância para a motivação intrínseca. Os autores concluíram que o retorno positivo também pode gerar confiança e uma melhor auto-estima. Para Ryan, Connel e Deci (1985), citados anteriormente, estes são fatores cruciais para se adotar uma orientação motivacional que irá promover a aprendizagem de um indivíduo.

Em síntese, como salientam Ames (1992), Guthrie e Alao (1997), e Stipek (1993), entre outros, a motivação não resulta de atividades de treinamento ou instrução, mas dos relacionamentos que o aluno constrói na sala de aula, tanto com os colegas quanto com o professor, os quais têm estrutura nas estratégias de ensino utilizadas pelo professor. Apesar da influência de outros fatores envolvidos, o principal determinador de motivação para a aprendizagem do aluno se resume no ambiente de estudo criado pelo professor e sua metodologia de ensino. Nesse contexto, variáveis controladas pelo professor, como por

exemplo, o tipo de tarefa e o sistema de avaliação, entre outras, se revelam de grande relevância para o despertar de uma orientação motivacional específica no processo de socialização do aluno.

Programas desenvolvidos para promover e aumentar a motivação do aluno, conduzidos por Ames em seu estudo clássico de 1992, Ames e Archer (1988), e Maehr e Midgley (1991) tem como base as seguintes afirmações: as metas de realização adotadas pelo aluno estruturam seu grau de motivação, sendo que a dinâmica psicológica da sala de aula determina que metas ele irá escolher. É assumido que o desenvolvimento das metas é associado a algumas dimensões do ambiente de estudo, e há a necessidade de se conduzir as atividades de aprendizagem de modo concreto, em oposto ao método estritamente teórico.

Segundo Ames (1990, 1992), Maehr e Midgley (1991), Maehr e Anderman (1993), Pintrich e Schunk (1996), e Woolfolk (2000), baseados no modelo TARGET (*task, autonomy, recognition, grouping, evaluation, time*), formulado por Epstein, existem seis aspectos nos quais a estratégia do professor pode influenciar a motivação do aluno para a meta aprender: as tarefas dadas, o uso da autoridade, o reconhecimento e valorização, o agrupamento, o sistema de avaliação, e o manejo do tempo. O tipo de política, orientações filosóficas, e modo de lidar com alunos por parte dos professores sugerem as dinâmicas de aprendizagem que possivelmente ocorrem naquele meio. Os autores recomendam aos professores, no trato com os alunos, a ênfase no esforço e na aprendizagem em todo tipo de situação, e o uso de atividades de cooperação, entre outras sugestões práticas específicas. Todos os aspectos presentes no anagrama se revelam de igual importância para o desenvolvimento da motivação do aluno, e são fundamentais para a estrutura metodológica de ensino utilizada pelo professor. Cada aspecto será considerado individualmente.

O aspecto dimensionado na realização de atividades em sala de aula pode ser considerado de grande importância. A vida escolar do aluno está repleta de tarefas, dentro e fora da sala de aula. O nível de motivação despertada no aluno irá depender das percepções que este tem de cada *tarefa* específica. Muitas atividades acabam por não despertar a motivação do estudante. Na informação proveniente da atividade, o estudante poderá identificar elementos que irão permiti-lo avaliar sua capacidade, buscar estratégias de aprendizagem compatíveis com a situação, e antecipar sentimentos de ansiedade, tédio e satisfação. A valorização da tarefa pelo aluno, portanto, depende do processamento desses

elementos em sua percepção (Guimarães, 2002).

O aluno encontrar-se-á motivado se a tarefa a ser realizada lhe parecer significativa. Quando se conscientiza de que uma certa atividade poderá acrescentar mais conhecimento em seu processo evolutivo de aprendizagem, e conseqüentemente aprimorar determinadas habilidades, muito provavelmente ficará motivado para executá-la. Outro fator a ser considerado consiste na relação entre o significado atribuído ao conteúdo da tarefa e os interesses pessoais do aluno, juntamente com atividades bem explanadas, de curta duração, e possíveis e serem atingidas com o uso do esforço. As razões por trás da execução da tarefa e as metas específicas que o aluno terá na condução desta devem ser claramente descritas (Guimarães, 2002). Entretanto, os professores podem muitas vezes não demonstrar interesse pessoal na sala de aula, ressaltando os aspectos negativos da tarefa, e aplicarem ameaças de punição por uma performance não satisfatória (Brophy, 1983). Além disso, foi apontado um grande contraste em relação a essa condição de descrição de tarefas no atual sistema educacional. As crianças quase nunca são informadas a respeito das razões pelas quais necessitam realizar uma tarefa específica (Stipek, 1993).

Atividades diversificadas e dinâmicas são de grande importância na metodologia dos professores para tornar a tarefa significativa. A rotina na sala de aula e a mesmice nas atividades propostas, além de entediar os alunos e eliminar qualquer tipo de desafios para estes, pode influenciá-los a perceber a capacidade de realizar tarefas como unidimensional e como um traço estável de personalidade. Os estudantes não têm oportunidade de serem criativos e utilizarem outros meios para resolver problemas. A motivação intrínseca é um fator de grande potencialidade na mobilização dos alunos para executar tarefas (Guimarães, 2002). Pintrich e Schunk (1996) ressaltam 4 fatores fundamentais que originam este tipo de motivação: o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia.

Os desafios apresentados aos alunos devem ser de nível intermediário. Se forem muito complexos, podem provocar ansiedade. E caso sejam percebidos como excessivamente simples, provavelmente provocarão tédio. Apresentando-se metas claras e com significado, mas atingíveis apenas com aplicação de esforço, pode-se promover a percepção da competência entre os alunos. Esta é diretamente ligada às crenças de auto-eficácia dos estudantes, e portanto, um dos elementos primários da motivação intrínseca. Quando o professor utiliza formas inesperadas e desarticuladas da experiência prévia dos

alunos, de forma moderada, sem extremos, geralmente desperta a curiosidade nestes, e conseqüentemente a motivação necessária para buscarem novas explicações e soluções (Pintrich e Schunk, 1996).

O aluno também ficará mais motivado intrinsecamente se for conscientizado de que é um participante ativo e tem controle em seu processo de aprendizagem, com a capacidade de solucionar problemas e executar tarefas apresentadas pelo professor dentre as quais pode optar. As atividades podem também ser percebidas como mais motivantes se forem temperadas com um pouco de fantasia. Além de proporcionarem possibilidades únicas e interessantes, geradoras de situações fora do cotidiano, o faz-de-conta pode ilustrar para os alunos a praticidade e aplicação de certos conhecimentos teóricos, geralmente apresentados apenas em um contexto excessivamente abstrato (Pintrich e Schunk, 1996).

Um outro aspecto importante que contribui para o aumento da motivação do aluno em geral é o exercício da *autoridade* pelo professor na sala de aula. É considerado como motivante o contexto no qual os alunos participam de decisões e fazem escolhas relacionadas às atividades ocorrentes na sala de aula e na escola. Quando suas opiniões são aceitas com respeito e confiança, terão espaço para exercitar sua autonomia, expressar seus pontos de vista, e se identificar com as metas do grupo (Guthrie e Alao, 1997). Dois estilos motivacionais contrastantes dos professores, ao conduzir as atividades de aprendizagem, tem sido denominados por pesquisadores como promotores de autonomia e controladores (Deci, Shwartz, Sheinman e Ryan, 1981; Reeve, Bolt e Yi Cai, 1999). Quando os alunos podem manifestar a sua autonomia na sala de aula, desde que os limites sejam respeitados, provavelmente irão desenvolver a sua autodeterminação e percepção de competência (Deci e Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2000). Participando de decisões e do planejamento de atividades, os alunos são incentivados a gerar metas pessoais de desempenho e se tornarem mais autoregulados (Reeve, Bolt e Yi Cai, 1999).

O *reconhecimento e a valorização* do professor ao aluno pode determinar a formação das metas do último. Quando o aluno percebe que certos tipos de performance são valorizados na sala de aula, acaba por adotar o mesmo referencial do professor. São muitas as escolas que propõem atividades competitivas como maratonas, jogos, e concursos de notas. Os vencedores são recompensados e a ênfase é colocada apenas no resultado final, desvalorizando a aplicação do esforço, e definindo a capacidade como um fator imutável.

Este tipo de reconhecimento no âmbito escolar afeta as percepções que os alunos têm de sua própria capacidade, promovendo a comparação destes entre si e o temor de se parecer incapaz perante os outros. Neste processo, o aluno acaba distanciando-se da meta aprender (Ames, 1992; Guimarães e Bzuneck, 1995).

A utilização do *agrupamento* de alunos para a realização de atividades propostas é uma estratégia comum na sala de aula, mas não significa que a produtividade do estudante no grupo será maior do que se estivesse trabalhando sozinho. O modo como o professor lida com os grupos no processo e aprendizagem irá determinar o quão motivados eles ficarão para realizar uma tarefa específica, em grupo. Os fatores valorizados pelo aluno refletirão o que o professor valoriza em suas avaliações e comentários sobre o desempenho dos alunos. Se o educador colocar ênfase nas diferenças entre os grupos durante as atividades, promoverá a comparação pessoal e social, conseqüentemente criando um ambiente escolar não propício à motivação intrínseca, sendo que os alunos com mais dificuldades serão os mais prejudicados no processo. Uma possível solução para este problema seria a formação de grupos nos quais os alunos não tenham ainda trabalhado juntos, e uma constante rotação, proporcionadora de uma interação mais variada entre os alunos de uma mesma classe (Guimarães, 2002).

As *avaliações* são geralmente consideradas os fatores de maior importância no que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos. As percepções dos alunos sobre este sistema de avaliação serão determinadas principalmente pelas expectativas do professor e a forma como este os avalia. O educador pode acreditar que o conhecimento é transmissível e ver neste fato o objetivo de ensinar. Aplicará então o sistema de avaliação visando verificar se o aluno assimilou o que lhe foi passado, e se demonstra ser capaz de reproduzir o conteúdo como este lhe foi apresentado. Entretanto, se entender o ato de ensinar como o de promover a construção do conhecimento, terá como objetivo interpretar e analisar o conhecimento construído. Promoverá neste processo novas oportunidades para a aprendizagem (Guimarães, 2002).

Quando o professor enfatiza a importância de provas e notas visando motivar o aluno a estudar, estará promovendo a orientação motivacional extrínseca nos alunos. Conseqüentemente, estes irão se comparar entre si e os alunos com dificuldades poderão cair ainda mais de rendimento. Há professores que chegam a escrever, em vermelho, notas

baixas, circulando e colocando estas em evidência. Tal atitude provavelmente provoca frustração e desânimo nos estudantes. Por outro lado, se os educadores percebem essas formas de avaliação apenas como componentes avaliativos integrantes de um amplo processo de aprendizagem, e como meios de se obter mais informações sobre o desempenho do aluno, estarão tornando o ambiente escolar mais propício à orientação intrínseca. Se as avaliações são aplicadas com o objetivo de se coletar dados a respeito dos pontos fortes e fracos no desempenho dos alunos e sugerir estratégias para que eventuais dificuldades sejam resolvidas, o processo de aprendizagem será relativamente facilitado (Guimarães, 2002).

Um outro fator a ser considerado como influente na motivação dos alunos é o *tempo* destinado para a realização de tarefas. Quando este é muito curto, pode ocorrer um clima excessivamente competitivo entre os alunos, o que poderá deixá-los ansiosos. Aqueles que têm dificuldades poderão desistir e comprometer seu processo de aprendizagem. Por outro lado, se o tempo for excessivo, os alunos podem ficar entediados e desmotivados, e entender a situação como um descaso do professor. O tempo ideal para a realização de tarefas e a manifestação da motivação intrínseca, portanto, deve ser moderado e proporcional às necessidades dos alunos, pois cada indivíduo, cada classe pode apresentar um ritmo diferente (Guimarães, 2002).

Não só as variáveis presentes na sala de aula influenciam a orientação motivacional do aluno. A cultura da escola como instituição pode também ser considerada um fator de peso na definição desta (Guimarães, 2002). Permeia-se através dos elementos citados anteriormente e que estruturam a organização escolar. A cultura da escola se manifesta nas tendências presentes nas tarefas utilizadas em sala de aula, na autonomia cedida ou não aos alunos, no tipo de reconhecimento e valorização atribuídos aos estudantes, no gerenciamento da socialização entre diferentes indivíduos e grupos, no sistema de avaliações utilizado, e no tempo determinado para atividades escolares em geral. Portanto, tanto a motivação dos professores quanto a dos alunos é afetada pela cultura e organização da escola (Pintrich e Schunk, 1996).

Uma escola cuja cultura objetive a promoção da motivação intrínseca e da meta aprender acaba por permear suas salas de aula com um ambiente fértil para a ocorrência do processo de aprendizagem do aluno. Conseqüentemente, todos os fatores envolvidos no processo devem ser levados em consideração nas políticas da escola (Maehr e Anderman,

1993). Maehr e Midgley (1991) realizaram uma experiência na qual tentaram promover a meta aprender através de toda uma escola. Professores do ensino fundamental e pesquisadores da universidade realizaram um trabalho que teve como foco os elementos envolvidos na dinâmica da promoção da motivação intrínseca. Os resultados deste mesmo trabalho foram divulgados três anos mais tarde por Maehr e Anderman (1993), e revelaram que se a escola adota medidas para promover a motivação intrínseca, motiva e envolve mais seus alunos, pois essa orientação proposta reflete-se na sala de aula, facilitando o processo de aprendizagem do aluno. Concluiu-se então que problemas motivacionais de alunos podem estar sendo originados no ambiente de sala de aula ou na própria filosofia e organização da escola, e não apenas restritos a família do aluno ou seus próprios problemas pessoais. Um clima psicológico gerador e facilitador da orientação à meta aprender, presente na cultura e na política da escola, será certamente favorável para a aprendizagem e motivação do aluno (Maehr e Anderman, 1993; Bzuneck, 1999).

2.4 O Problema Motivacional nas Escolas de Hoje

Sendo um dos fatores de maior peso no processo de aprendizagem dos alunos, a motivação para aprender destaca-se como um dos principais problemas enfrentados pelo atual sistema educacional (McClaslin e Good, 1996; Bzuneck, 2002a). Inúmeros educadores apontam a postura indiferente, desmotivada e não participativa dos alunos nas aulas (Bzuneck, 2002a). Visando proporcionar ao leitor um panorama amplo sobre o tema, neste item serão mencionados estudos realizados por pesquisadores da teoria sócio-cognitiva bem como de outros referenciais teóricos.

Zusho e Pintrich (2001) sugerem um declínio na motivação de alunos conforme atingem a adolescência. Nesse estudo, os alunos aparentam ter menos confiança em executar tarefas escolares, mostram menos interesse nas aulas, desvalorizam a escola, e ficam mais competitivos em relação a outros alunos. Por sua vez, Anderman (1999) também indica alguns estudos que têm mostrado que muitas crianças sofrem um declínio motivacional conforme passam do ensino primário para o ginásio.

Os resultados de Sidman (1995), que vem estudando o controle aversivo por mais de 38 anos, revelam que no início da escolarização grande parte dos alunos aprende com

vontade. Depois o quadro muda e a grande maioria consiste em alunos desmotivados. Outro estudo, realizado por Caldas e Hübner (2001), visou compreender o desencantamento de alunos com a escola, mediante de entrevistas com ambos professores e alunos. Os resultados revelaram que o desencanto é crescente nas séries escolares, tanto na opinião de professores como na dos alunos. Foi também sugerido por esses autores, com base nos dados que obtiveram, que este desencantamento pode ser causado no relacionamento professor - aluno e também no sistema aversivo adotado pela escola, com ameaças e punições.

Li e Kaye (1999) realizaram um estudo empírico sobre as mudanças das percepções dos alunos sobre a qualidade dos professores e suas expectativas em relação a eles. Encontraram evidência de que as expectativas dos alunos pareceram ser estáveis durante a pesquisa, mas suas percepções da qualidade de ensino mudaram com o tempo e, conforme o curso progride, o nível da qualidade de ensino percebido por eles diminuiu, sendo esta uma possível causa da crescente desmotivação escolar.

Em um estudo realizado sobre satisfação escolar, Sisto e Colaboradores (2002) afirmam que a escola atual está sendo altamente criticada não só pela falta de recursos físicos, mas também pedagógicos. Os 545 alunos entrevistados, sendo que destes 254 eram do sexo masculino e 291 do sexo feminino, cursavam desde a 3ª à 8ª série da mesma escola. Declararam que de sua parte não havia interesse, esforço, participação, ou atenção às aulas. Foi constatado que este era um comportamento encontrado em todas as séries da escola estudada, e que a insatisfação escolar predomina neste ambiente. Não se sabe se estes resultados refletem a situação da maior parte das escolas brasileiras, mas mesmo assim não deixam de ser alarmantes, pois não houve indicações de que os professores e diretores da escola participante do estudo se demonstrassem preocupados em mudar esse cenário.

Nas escolas brasileiras, atualmente tem-se registrado inúmeros casos de repetição e evasão escolar (Patto, 1993), violência (Bzuneck e Boruchovitch, 2003), tráfico de drogas (Bzuneck e Boruchovitch, 2003), e desmotivação para o estudo (Bzuneck, 2002a). Na mesma linha, segundo um estudo conduzido por Günther (1991), os jovens consideram o aprendizado escolar chato, irrelevante, e também relatam não ter nenhum interesse neste. Boruchovitch (2001) indica a possibilidade de que eventuais problemas motivacionais podem também gerar um outro problema: dificuldades de aprendizagem no processo de aprendizado dos alunos.

Mas por que a desmotivação para o estudo está tão presente nos alunos das escolas atuais? Serão os alunos os únicos culpados, como se tende a dizer entre os diretores e professores? Zagury (1996) questionou essa afirmação estudando por 2 anos como os adolescentes brasileiros percebem a escola, e os resultados obtidos revelam que: 53% dos jovens dizem ter tanto matérias úteis quanto inúteis em seu currículo; 33.4% matam aula quando o professor é ruim ou o assunto não interessa, e aproximadamente 63% matam aula ou não prestam atenção quando estão na classe. Segundo Zagury (1996), pode-se então concluir que mudanças precisam ser feitas na escola. Quando questionados se gostariam de mudar o currículo, e se tinham propostas para isso, 78% afirmaram ter propostas, sendo que 21.4% já teriam algumas propostas prontas, 17.6 teriam muitas propostas prontas, e 40.8% disseram que precisariam de um tempo para formulá-las. Com base nesses resultados, Zagury (1996) defende que os adolescentes não criticam só por criticar, ou só por rebeldia. A maioria formulou respostas produtivas. Apenas 11% disseram querer mudanças sem saber o que mudar.

Buratto, Dantas e Souza (1998) tiveram como objetivo em sua pesquisa trabalhar com alunos adolescentes de 10 escolas públicas de Salvador, nas quais eram comuns atos de vandalismo. Inicialmente, visando a conscientização para a necessidade de se preservar o ambiente escolar, a intenção do projeto expandiu-se para as dimensões gerenciais, pedagógicas, e relacionais do problema, quando os alunos foram questionados a respeito de possíveis causas dos problemas atuais da escola. E os jovens, mostrando-se avidamente interessados na discussão, mobilizaram-se para relatar seus desejos e denúncias, centrados nessas 3 vertentes. Os principais tipos de queixa na área gerencial foram sobre as instalações da escola (43%), omissão de responsabilidade (27%), administração (21%), merenda (5%), e segurança (4%). A área gerencial obteve o maior número de queixas. Mas apenas no âmbito das escolas públicas, pois nas particulares a situação é bem diferente. Em outros encontros, a queixa nessas últimas à área gerencial foi praticamente nula, o que revela a precariedade do sistema de ensino público em contraste ao particular. Nesse aspecto, os alunos reclamam que são discriminados por não terem condições de estudar em escolas particulares e conseqüentemente não terem as mesmas condições no mercado de trabalho ou mesmo para cursar um faculdade.

As atribuições aos problemas na vertente pedagógica foram direcionadas aos alunos

(33%), professores (18%), conteúdo/programas (16%), avaliação/repetência (15%), aulas (11%), e material (7%). Os alunos colocam-se como os grandes responsáveis pelos problemas, denominando-se desinteressados, desmotivados, não cooperativos, indisciplinados, indiferentes, e sem criatividade e iniciativa. A autora aponta a contradição nesses resultados em relação à postura adotada por eles quando convidados a participar das atividades propostas e da pesquisa (durante estas, eles mostraram-se motivados, interessados, cooperativos, muito criativos e com iniciativa). Também especula que os adolescentes podem estar simplesmente introjetando o estereótipo que lhes foi atribuído pelos professores e diretores (Buratto, Dantas e Souza, 1998).

Outro resultado foi que tanto os alunos de rede particular quanto os de rede pública percebem as aulas como entediantes, chatas, e excessivamente teóricas. Os autores sugerem que talvez seja essa a causa da assumida desmotivação e desinteresse por parte dos alunos citados anteriormente. Estes também reclamam dos professores, afirmando que muitas vezes não são qualificados para dar aula, mostram um contínuo cansaço ao fazê-lo, e também muito desmotivados. Quanto ao currículo, denunciam que muitas matérias não fazem sentido em suas vidas (Buratto, Dantas e Souza, 1998).

Na vertente relacional, as principais queixas referem-se ao desrespeito (43%), indiferença/agressividade (28%), autoritarismo (19%), e ao preconceito (10%). Nos relatos recolhidos, no que se refere às relações entre aluno e professor, alunos entre si, direção e aluno, outros adultos e alunos, e comunidade escolar e extra-escolar, muitos adolescentes queixam-se de situações de indiferença, abandono, falta de atenção, e sugerem uma discriminação relacionada à função ocupada na escola (Buratto, Dantas e Souza, 1998).

Como indica o estudo de Nusser e Haller (1995), há evidência de que as percepções dos alunos sobre o clima disciplinar da escola diferem do modo como os professores vêem a situação, que por sua vez difere do modo como os diretores a percebem. E segundo Salyer, Necco, McCarthy e Ward (1998), apesar dos alunos em seu estudo terem percebido a efetividade da escola de uma forma significativamente mais negativa do que professores ou administradores, os resultados sugeriram que as escolas não reconhecem as perspectivas dos alunos enquanto formulando ou pondo em prática o seu objetivo como instituição formadora de cidadãos.

Quando questionados a respeito do ambiente escolar, os alunos podem estar

oferecendo relatos de natureza coerente, sincera, pertinente e mobilizadora. Estes parecem muitas vezes representar a visão de Barato (2002), que questiona se a escola, cuja função é formar cidadãos, não se terá tornado na prática em um presídio, onde cada turma assemelha-se a um pavilhão. Segundo o autor, todas as regras formuladas nesse sistema visam reduzir os riscos de uma possível rebelião, que ameaçaria a autoridade da instituição. As matérias oferecidas não parecem estimular o pensamento crítico dos alunos.

Nessa mesma linha, para Ceccon, Oliveira e Oliveira (1993), a escola é um ambiente no qual os alunos sentem-se mal, deslocados, e vão gradualmente tornando-se submissos e desmotivados. Diante desta realidade nas escolas de hoje, Gibson-Cline e Dikaiou (1996) sugerem que os sistemas educacionais em diferentes países encontram-se em crise por não serem capazes de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado ou cuidado às crianças e jovens, respectivamente. Segundo estes autores, as condições sociais, econômicas e políticas de muitos países estão atualmente dificultando esse processo. No Brasil, a necessidade de mais estudos sobre a escola e o adolescente se evidencia devido à escassez de investigações realizadas até então (Bzuneck e Boruchovitch, 2003).

Em síntese, os estudos realizados pelos autores citados anteriormente indicam que o ambiente escolar é, também no âmbito afetivo, uma grande influência no desenvolvimento afetivo, pessoal e social do adolescente. Os relacionamentos que constrói nele, com professores, diretores, e colegas revelam-se fatores de grande importância no desenvolvimento de seu autoconceito, auto-estima, e também de sua motivação para a aprendizagem. O aluno adolescente de hoje encontra-se consideravelmente desmotivado. A desmotivação tem sido considerada pelos teóricos como crescente na trajetória infância – adolescência. Os adolescentes percebem as matérias como excessivamente teóricas, e, muitas vezes, têm problemas no desempenho escolar a ponto de repetir a série consecutivamente, exibir problemas de comportamento, ter dificuldades de aprendizagem, abandonar os estudos e possivelmente se tornarem limitados ao mundo do crime e das drogas.

Muitas vezes são responsabilizados pelo problema, na visão de professores e diretores. Entretanto, demonstram participação ativa e cooperativa quando questionados sobre o problema e convidados a sugerirem soluções, criticando de forma coerente vários aspectos do meio escolar. Alguns autores, com base nos resultados obtidos em seus estudos,

descrevem a possibilidade de que o sistema aversivo utilizado pela própria escola e professores seja um fator causal ativo na questão da desmotivação dos alunos. Tais resultados, que podem estar refletindo a situação de muitas escolas em nosso país, levantam dúvidas se estas têm realmente contribuído de forma positiva para a formação do adolescente.

Em consonância, o presente estudo pretende responder as seguintes questões: Como alunos adolescentes de uma escola pública de Campinas têm percebido a escola em suas vidas? É percebida como motivante e relevante para o desenvolvimento dos mesmos? Como nosso sistema educacional, que tem como propósito formar cidadãos, é visto pelos alunos? O que se tem promovido no ambiente de sala de aula e na filosofia desta escola? Como seria, na opinião destes, a escola ideal? Uma compreensão maior das percepções do adolescente sobre o meio escolar pode proporcionar um melhor entendimento sobre seu comportamento e a formação de sua identidade e autoconceito (Palácios, 1996).

CAPÍTULO III

MÉTODO

“O que gostaria de dizer aos adolescentes de Columbine? Nada. Não diria uma só palavra a eles. Ouviria o que aqueles garotos tinham a dizer. Foi o que ninguém fez...”.

Marilyn Manson, em uma entrevista a Michael Moore, em “Tiros em Columbine”.

3.1 Objetivos

Descrever as percepções dos participantes sobre as variadas dimensões do meio escolar atual e ideal, e verificar como estas podem estar relacionadas a aspectos do desenvolvimento pessoal e a motivação para aprender do aluno.

3.2 Participantes

Participaram neste estudo 30 alunos e alunas do primeiro, segundo, e terceiro ano do ensino médio, de aproximadamente 16 a 19 anos, e de nível sócio-econômico baixo e médio, de uma escola estadual de Campinas. Foram selecionados aleatoriamente 10 alunos de cada série escolar, por meio de um sorteio baseado na lista de chamada. Objetivou-se também obter uma amostra equilibrada quanto ao gênero, tendo a amostra ficado com 17 adolescentes do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

3.3 Procedimentos de Contato com a Escola

O estudo foi realizado em uma escola na qual o pesquisador vem realizando desde 2000 um trabalho clínico na forma de Plantão Psicológico. A escola mostrou-se receptiva com o pesquisador, devido à familiaridade proveniente de uma longevidade de dois anos do serviço do Plantão.

3.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

Foi realizado um estudo piloto na segunda quinzena de junho de 2003. Foram entrevistados 3 alunos, um de cada série escolar. O número e a natureza das questões formuladas revelaram-se satisfatórios, e sugestões feitas por estes alunos foram úteis para a reformulação de algumas questões em relação à clareza destas para os mesmos. A coleta de dados foi iniciada em setembro de 2003 e foi realizada na sala reservada ao Plantão Psicológico. Após explicar que o nome da escola não seria mencionado, que os dados seriam compartilhados sem identificação dos participantes após a conclusão da pesquisa, e que esta não interferiria na rotina escolar dos alunos, foi obtida permissão para a realização

de entrevistas. Foram entregues autorizações por escrito para alunos e responsáveis. Estas foram recolhidas num momento posterior. Participaram do estudo somente aqueles cujos responsáveis autorizaram.

Antes do começo das entrevistas, o pesquisador explicou aos alunos que a pesquisa tem como objetivo compreender como eles percebem a escola, que opiniões têm a respeito dela. A familiaridade dos alunos com o pesquisador revelou-se um fator positivo para a obtenção de um bom *rappor*t nas entrevistas e também para uma participação produtiva destes.

As entrevistas foram conduzidas até a primeira semana de dezembro de 2003. Foram entrevistados 30 alunos da escola, sendo 10 da 3º A, 10 do 2º D, e 10 do 1º D do ensino médio. As três salas são compostas por alunos regulares do período noturno. O pesquisador sorteou 5 alunas e 5 alunos de cada sala, com exceção do 1º D, da qual foram entrevistados 7 estudantes do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Nesta sala, apenas 3 meninas concordaram em ser entrevistadas.

De modo geral, o pesquisador encontrou alguns problemas para conseguir entrevistar 30 alunos, pois estes faltavam muito durante o semestre, e não estavam disponíveis em aulas importantes, ou quando tinham provas e trabalhos em sala de aula. Em geral, os alunos pareceram apreciar a chance de poder falar sobre a escola, e se mostraram interessados nas perguntas. Muitos alunos de outras séries, que cursavam o supletivo, demonstraram interesse em participar da entrevista.

3.5 Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em uma entrevista semi-estruturada (Anexo 1). As perguntas foram organizadas com foco nas diferentes dimensões da interação do aluno com o ambiente escolar: as questões 1, 2, e 3 têm como objetivo verificar se os alunos encontram-se motivados para ir à escola e para estudar, e caso estejam, se essa motivação é de natureza intrínseca ou extrínseca, com referência ao embasamento teórico discutido no segundo capítulo desta dissertação. Objetiva-se também investigar quais são os tipos de metas para aprender adotadas e os possíveis fatores sócio-ambientais que a mobilizam.

As questões 4 e 5 visam constatar se os professores são percebidos como motivantes pelos alunos, e quais características neles são valorizadas pelos adolescentes. Segundo inúmeros pesquisadores com base nas teorias sócio-cognitivas de motivação, na Teoria das Metas, e no modelo TARGET, a motivação dos alunos é influenciada pelas dinâmicas da sala de aula, que por sua vez são estruturadas pelo professor, como discutido no capítulo 2.

As questões 6 e 7 investigam a percepção dos alunos de como são avaliados pelos professores, e quais são os critérios usados por estes. De acordo com o modelo TARGET, o tipo de tarefa e o sistema de avaliação utilizado pelos professores, entre outros fatores, pode estar promovendo tanto a meta aprender como a meta performance, cuja dinâmica irá definir a motivação do aluno para aprender. A questão 8 tem como objetivo verificar como o aluno se auto-avalia, o que pode proporcionar indícios sobre a sua auto-estima escolar. Oliveira (2000) sugere que o ambiente escolar atual pode estar contribuindo para a formação de uma auto-estima e autoconceito negativos.

As questões 9 e 10 visam a obtenção de dados sobre a importância atribuída pelos alunos aos relacionamentos com os colegas, ou seja, ao clima social da escola em relação aos colegas, e se eles se sentem aceitos socialmente neste meio. A socialização pode ser considerada de grande relevância, pois segundo Ames (1992), Guthrie e Alao (1997), e Stipek (1993), a motivação resulta dos relacionamentos que o aluno constrói na sala de aula, com estrutura nos métodos de ensino do professor. Günther (1991), Ryan (2001) e Gaith (2002) obtiveram resultados em seus estudos que indicam a influência da socialização e cooperação entre alunos na motivação dos mesmos.

Segundo Oliveira (2000), muitas escolas utilizam um currículo inadequado. Zagury (1996) indicou em seu estudo resultados de que 53% dos adolescentes achavam que seu currículo era composto tanto de matérias úteis quanto inúteis. O estudo conduzido por Buratto, Dantas e Souza (1998) também confirmou esse achado. As questões 11 e 12 investigam se os alunos da escola em questão têm interesse nas matérias do seu currículo escolar e se as coloca em prática na sua vida pessoal.

O autoconceito é um fator de grande importância na formação da identidade do indivíduo. O jovem busca intensamente descobrir a si próprio durante a adolescência, e a sociedade o pressiona para se definir constantemente, independente de quão incerta essa definição pode ser para o próprio adolescente (Oliveira, 2000). A questão 13 visa investigar

se, na visão dos alunos, o ambiente escolar tem contribuído para esse processo de desenvolvimento do seu autoconceito, ajudando-os a se conhecerem melhor.

A questão 14 objetiva verificar se, de acordo com os alunos, a escola os tem auxiliado a planejar o futuro, pois o jovem também leva em consideração as suas perspectivas do seu futuro durante o desenvolvimento e definição do seu autoconceito. Muitas vezes, sente-se perdido ao fazê-lo. O seu processo de formação rumo à autonomia também depende, entre outros fatores, dessas perspectivas futuras (Oliveira, 2000). Como constatado nos estudo de Locatelli (2004), a perspectiva de tempo futuro dos adolescentes também influenciou diretamente a sua motivação para estudar.

Considerando a indicação de vários autores como Sisto e Colaboradores (2002), Bzuneck (2002a), de que um número considerável de alunos nas escolas de hoje encontram-se desmotivados para estudar, e os resultados de Zagury (1996) e Buratto, Dantas e Souza (1998), que apontam a falta de interesse em muitas matérias no currículo escolar, a questão 15 foi formulada com o objetivo de investigar se, na opinião dos alunos, a escola em questão proporciona atividades extra-curriculares que possam ser motivantes.

A questão 16 investiga qual a postura da escola em relação ao adolescente na percepção dos estudantes, pois de acordo com Oliveira (2000), entre outros, o desenvolvimento do adolescente é influenciado pelo ambiente por meio de suas percepções de como os integrantes desse meio o percebem. Além disso, as condições físicas adequadas do espaço escolar são fundamentais para que os alunos possam se sentir motivados a estudar.

O estudo conduzido por Buratto, Dantas e Souza (1998) no Brasil revelou que 43% dos alunos entrevistados nas escolas abrangidas pelo estudo se queixaram da condição precária das instalações. Além disso, como indicado no mesmo estudo, quando descreveram suas percepções das relações entre alunos e os diretores, professores, seus próprios colegas, e outros componentes da comunidade escolar e extra escolar, os alunos queixaram-se de indiferença, falta de atenção, abandono, e discriminação. Também foi constatado, segundo diversos autores como Pintrich e Schunk (1996) e Maehr e Midgley (1991), que a cultura da escola influencia a motivação dos alunos de modo geral. Portanto, a questão 17 objetiva verificar as percepções dos alunos relacionadas a se a escola tem se preocupado com o seu bem estar físico, emocional e social.

A questão 18 investiga a concepção da escola ideal para o adolescente, e também o que ele mudaria neste ambiente. A desmotivação dos alunos adolescentes é percebida como um dos principais problemas nas escolas de hoje, segundo Zusho e Pintrich (2001) e Bzuneck (2002a), entre outros. Foi também constatada uma ávida participação na formulação de críticas produtivas para a melhora do sistema escolar por parte dos alunos, quando estes tiveram uma chance para opinar a respeito (Zagury, 1996; Buratto, Dantas e Souza, 1998).

A questão 19 tem referência na Teoria das Metas, e, questionando se o aluno continuaria a estudar mesmo se não houvesse uma recompensa externa - o diploma - visa obter dados quanto ao tipo de meta predomina na orientação motivacional do aluno.

A ocorrência de dificuldades de aprendizagem no processo de aprendizagem do aluno é uma das principais questões em evidência no cenário educacional de hoje (Dembo, 1994 apud Boruchovitch, 2001). Boruchovitch (2001) indica a possibilidade de que eventuais problemas motivacionais podem também gerar essas mesmas dificuldades, e há uma grande chance de que a frequência destas nas escolas brasileiras seja alta, segundo Sisto (2001). A questão 20 visa obter dados sobre a ocorrência de dificuldade de aprendizagem na experiência escolar do aluno, na percepção deste. Considerou-se de interesse para o presente estudo investigar quais estratégias eles usam para lidar com o problema, pois de acordo com Gibson-Cline (1996), as eventuais crises da adolescência potencializam o desenvolvimento dos jovens através das estratégias que estes buscam para abordar o problema em questão.

Para a realização da entrevista, foi estabelecido um bom *rapport* com os alunos, criando uma atmosfera confortável para os mesmos, para que estes se sentissem seguros e à vontade para relatar suas percepções de modo sincero. O pesquisador registrou as respostas dos participantes anotando-as na íntegra durante o encontro proposto para a coleta de dados. As entrevistas duraram, em média, aproximadamente 40 minutos.

3.6 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados provenientes das entrevistas foram estudados mediante uma análise de conteúdo (Berelson, 1952, Bardin, 1991), um instrumento metodológico com o potencial de aplicação a discursos diversos e que visa compreender estruturas e modelos submersos nos fragmentos de mensagem. Essa análise consiste em 3 fases: pré-análise, exploração de material, e tratamento dos resultados. Após a coleta de dados, as informações foram organizadas, codificadas, classificadas, e categorizadas, tendo o pesquisador em vista sempre interpretar o conteúdo latente das entrevistas com base em hipóteses pré-concebidas e o referencial teórico adotado.

Foi também realizada uma análise descritiva dos dados, por meio dos procedimentos da estatística descritiva, que teve como objetivo computar porcentagens de respostas e distribuições de frequência das respostas na categoria.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

- *Para onde vocês estão indo?*
- *Para a aula de brincar – respondeu Franco. Lá nós aprendemos a brincar.*
- *Brincar do quê? – perguntou Momo.*
- *Hoje vamos brincar de fichas perfuradas – disse Paulo. – É muito útil, mas exige muita concentração.*
- *Como funciona essa brincadeira?*
- *Cada um de nós é uma ficha, com vários dados diferentes como peso, altura, idade e assim por diante. Mas nunca são nossos dados de verdade, senão seria muito fácil. Às vezes também somos um longo número, como por exemplo MUX/763/y. Então somos embaralhados e colocados num arquivo. Dai um de nós precisa descobrir uma determinada ficha. Vai fazendo perguntas até eliminar todas as outras e deixar sobrar apenas a ficha certa. Ganha quem conseguir mais depressa.*
- *E isso é divertido? – perguntou Momo, duvidando.*
- *Não é isso que importa, disse Maria, meio nervosa. – Não se deve falar assim.*
- *Então o que é que importa?*
- *O importante é que seja útil para o nosso futuro – explicou Paulo.*

Nesse meio tempo, chegaram ao portão de uma grande casa cinzenta, onde estava escrito:

“Depósito de Crianças”. Em torno deles, havia outras crianças, que iam entrando pelo portão. Todas elas se pareciam com os três amigos de Momo.

Michael Ende em “Momo e o Senhor do Tempo”

Com o objetivo de descrever as percepções dos alunos sobre a escola em suas diferentes dimensões, investigar possíveis relações destas com o seu desenvolvimento e motivação para aprender, bem como a escola ideal em sua opinião, os dados obtidos por meio da entrevista foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1991). As respostas foram categorizadas e denominadas com base no processo em que os elementos específicos descritos são reagrupados tendo em vista características adjacentes. O número total de respostas (N) variou de questão em questão, pois os alunos puderam dar mais de uma resposta para cada pergunta.

É necessário ressaltar que entre os participantes (N=30), 56,6% pertencem ao gênero masculino (NM=17), e 43,3% ao feminino (NF=13). Em algumas questões, as categorias provenientes da primeira parte da pergunta foram subdivididas em tabelas sequenciais visando obter suas respectivas justificativas, de forma mais detalhada pelo tipo de grupo ao qual o participante pertencia. Os resultados nesse capítulo serão apresentados, analisados e discutidos neste capítulo.

Tabela 1: Percentagem de respostas para a questão 1: “*Você se sente motivado para ir à escola? Por quê?*”.

CATEGORIAS	Total
Motivados	46,7
Ambivalentes	30,0
Desmotivados	23,3
Total	100,0

N = 30

Como pode ser visto na Tabela 1, os participantes revelaram-se motivados somente em 46,7% das respostas. Foi expressivo o percentual de respostas nas categorias ambivalentes e desmotivados.

Tabela 2: Percentagem de justificativas para a questão 1: “*Você se sente motivado para ir à escola? Por quê?*”, entre os alunos **motivados**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Expectativas Futuras	31,0
Relacionamento social com colegas	24,1
Contexto agradável	20,7
Relacionamento social com professores e/ou diretores	6,9
Prazer em estudar	6,9
Passar de ano (visão imediatista)	6,9
Ausência do que fazer	3,4
Total	100,0

N = 29

A Tabela 2 revela que entre os motivados a principal justificativa foi a de expectativas futuras. O relacionamento social com os colegas apareceu também como uma justificativa de frequência expressiva entre as respostas. Foi interessante notar que o prazer em estudar foi pouco mencionado (6,9%), de modo geral, pelos participantes.

Tabela 3: Percentagem de justificativas para a questão 1: “*Você se sente motivado para ir à escola? Por quê?*”, entre os alunos **ambivalentes**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Critica algo mas valoriza os colegas	25,0
Valoriza algo mas critica os professores	25,0
Valoriza algo mas se desmotiva por questões ligadas ao trabalho/vida pessoal	25,0
Critica algo mas valoriza o relacionamento com o professor	16,7
Critica algo mas valoriza a escolaridade	8,3
Total	100,0

N = 24

Segundo a Tabela 3, os alunos ambivalentes demonstraram, em um percentual considerável de respostas, valorizar o relacionamento, seja este com os amigos (25%) ou com o professor (16,7%). Por um outro lado, também ocorreram críticas aos professores

(25%), juntamente com a atribuição da desmotivação a questões ligadas ao trabalho ou à vida pessoal (25%). Foi interessante notar o baixo percentual de respostas na categoria “Critica algo mas valoriza a escolaridade”.

Tabela 4: Percentagem de justificativas para a questão 1: “*Você se sente motivado para ir à escola? Por quê?*”, entre os alunos **desmotivados**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Relacionamento social desagradável com professores e diretores	33,3
Escola como um mal necessário	26,7
Relacionamento social desagradável com colegas	13,3
Cansaço/ Trabalho/ Vida Pessoal	13,3
Aspectos estruturais (instalações, material escolar)	13,3
Total	100,0

N = 15

A Tabela 4 indica que o relacionamento social desagradável com professores e diretores foi predominantemente citado como justificativa das respostas dos alunos desmotivados (33,3%). É relevante ressaltar que a visão da escola como um mal necessário ocorreu em um percentual considerável de respostas (26,7%). O desgaste proveniente do trabalho e da vida pessoal foi novamente constatado como fator desmotivante, porém apenas entre o sexo masculino (22,2%).

Tabela 5: Percentagem de respostas para a questão 2: “*Você gosta de estudar? Por quê?*”.

CATEGORIAS	Total
Mais ou menos	50,0
Não gosta	26,7
Gosta	23,3
Total	100

N = 30

Somente 23,3% dos participantes relataram gostar de estudar, como pode ser visto na Tabela 5. De forma coerente, entre os que responderam não gostar de estudar. Metade da

amostra relatou gostar “mais ou menos” de estudar.

Tabela 6: Percentagem de justificativas para a questão 2: “*Você gosta de estudar? Por quê?*”, entre os alunos **que gostam de estudar**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Expectativas de um futuro melhor	66,7
Prazer em aprender	22,2
Relacionamento social com amigos	11,1
Total	100

N = 9

A Tabela 6 indica que a justificativa predominante entre os alunos que gostam de estudar consistiu em expectativas de um futuro melhor (66,7%). O prazer em aprender foi citado em apenas 22,2% das respostas.

Tabela 7: Percentagem de justificativas para a questão 2: “*Você gosta de estudar? Por quê?*”, entre os alunos **que gostam mais ou menos de estudar**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Gosta apenas de algumas matérias/Dificuldades de aprendizagem	30,6
Depende das atividades	30,6
Depende das características pessoais, didáticas e postura do professor	22,2
Não gosta de alguns aspectos mas reconhece a importância do estudo	8,3
Cansaço/Trabalho/Vida pessoal	8,3
Total	100

N =36

A Tabela 7 ilustra que, entre os alunos que gostam “mais ou menos” de estudar, a maior parte das justificativas foi relacionada ao fato do aluno gostar apenas de algumas matérias e/ou ter dificuldades de aprendizagem em outras. Pode-se também ressaltar a justificativa relacionada à natureza das atividades realizadas durante a aula, a qual apresentou uma frequência considerável no geral.

Tabela 8: Percentagem de justificativas para a questão 2: “*Você gosta de estudar? Por quê?*”, entre os alunos **que não gostam de estudar**.

CATEGORIAS	Total
Não gosta das atividades	66,7
Estudo como mal necessário	11,1
Cansaço/trabalho/vida pessoal	11,1
Aspectos estruturais da escola (instalações, material escolar)	11,1
Total	100,0

N =9

Conforme os resultados relatados na Tabela 8, uma percentagem expressiva das justificativas (66,7%) dos participantes que não gostam de estudar indicou que estes não gostam de estudar porque não gostam das atividades envolvidas.

Tabela 9: Percentagem de respostas e justificativas para a questão 3: “*Se pudesse escolher, você continuaria seus estudos ou iria fazer alguma outra coisa? Justifique.*”, para os alunos **que continuariam a estudar**.

CATEGORIAS	Total
Continuaria	100
N=30	

JUSTIFICATIVAS	Total
Porque é importante para o meu futuro profissional	80,6
Para ver meus amigos	5,6
Continuaria, mas numa escola melhor	5,6
É importante estar sempre crescendo	5,6
Depois é difícil voltar	2,8
Total	100

N = 36

De acordo com a Tabela 9, todos os participantes afirmaram que continuariam a estudar, e entre as justificativas predominou definitivamente a idéia de que estudar é importante para o futuro profissional dos alunos (80,6). Outras justificativas, como a importância dos amigos e o crescimento pessoal ocorreram, porém em percentagem baixa (5,6%).

Tabela 10: Percentagem de respostas para a questão 4: “*Você se sente motivado por seus professores? Justifique.*”.

CATEGORIAS	Total
Não/Pela minoria	56,7
Sim/Pela maioria	43,3
Total	100,0

N=30

Conforme indica a Tabela 10, mais da metade dos alunos encontra-se inteiramente desmotivada ou motivada por apenas a minoria dos professores.

Tabela 11: Percentagem de justificativas para a questão 4: “*Você se sente motivado por seus professores? Justifique.*”.

JUSTIFICATIVAS	Total
Há professores que motivam, pois valorizam o relacionamento	49,4
Há professores que desmotivam, pois não se importam com o aluno	22,2
Há professores que dão aulas interessantes	13,6
Há professores que dão aulas desinteressantes	4,9
Os professores estão desmotivados (poucos recursos, baixo salário, sobrecarga grande)	3,7
Motivação vem do próprio aluno	3,7
Professores avisam que é necessário estudar para se dar bem	2,5
Total	100,0

N = 81

Os alunos mencionaram os professores que valorizam o relacionamento com o aluno em um percentual expressivo de respostas (49,4%), conforme indicado na Tabela 11. A afirmação de que as aulas de certos professores são interessantes teve a segunda maior frequência entre as respostas (13,6%), porém a mesma não foi alta. Professores que não se importam com o aluno foram mencionados com uma frequência considerável (22,2%). É interessante ressaltar também que a justificativa concernente à falta de recursos, baixo salário, e a percepção de que os professores encontram-se desmotivados foi mencionada nas respostas, apesar de com uma frequência consideravelmente baixa (3,7%).

Tabela 12: Percentagem de respostas para a questão 5: “Quais são as características de um bom professor?”.

CATEGORIAS	Total
Importa-se e valoriza o relacionamento com o aluno	57,8
Ensina bem (gosta de ensinar, dá aulas interessantes, explica bem, estimula participação)	35,8
Tem autoridade na hora certa	6,4
Total	100,0

N = 109

Segundo a Tabela 12, uma percentagem considerável (57,8%) de respostas descreveram um bom professor como o que se importa e valoriza o relacionamento com o aluno. Poucas respostas (6,4%) caracterizaram um bom professor como aquele que é capaz de exercer a sua autoridade adequadamente.

Tabela 13: Percentagem de respostas para a questão 6: “O que você acha que os seus professores pensam de você? Por quê?”.

CATEGORIAS	Total
Avaliação do professor é positiva	42,4
Avaliação do professor é ambivalente	27,3
Avaliação do professor é negativa	18,2
Não sei ao certo, eles não falam	12,1
Total	100

N = 33

Como indica a Tabela 13, menos da metade das respostas dos alunos (42,4%) relataram a avaliação do professor a seu respeito como positiva. Também foram consideráveis os percentuais de respostas em que os alunos relataram a percepção de uma avaliação negativa ou ambivalente a seu respeito (18,2%). Além disso, 12,1% das respostas indicaram que os alunos desconhecem a natureza dessa avaliação, porque os professores não falam.

Tabela 14: Percentagem de respostas para a questão 6: “*O que você acha que os seus professores pensam de você? Por quê?*”, para os alunos que percebem a avaliação do professor como **positiva**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Bom comportamento	71,4
Boas notas	28,6
Total	100,0

N = 21

A Tabela 14 indica que a principal justificativa entre os alunos que consideram a avaliação do professor a seu respeito como positiva é a de bom comportamento (71,4%). Destacou-se também a justificativa relativa a boas notas (28,6%). Não há referências quanto ao esforço investido pelo aluno.

Tabela 15: Percentagem de respostas para a questão 6: “*O que você acha que os seus professores pensam de você? Por quê?*”, para os alunos que percebem a avaliação do professor como **ambivalente**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Mau comportamento	44,4
Boas notas	33,3
Bom comportamento	22,2
Total	100,0

N = 18

Como indica a Tabela 15, os alunos que percebem a avaliação do professor como ambivalente reportaram justificativas relativas a terem um mau comportamento (44,4%) e boas notas (33,3%).

Tabela 16: Percentagem de respostas para a questão 6: “*O que você acha que os seus professores pensam de você? Por quê?*”, para os alunos que percebem a avaliação do professor como **negativa**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Mau comportamento	87,5
Mau comportamento, mas notas são boas	12,5
Total	100,0

N = 8

Como indicado na Tabela 16, as justificativas dos alunos que relataram uma avaliação negativa por parte do professor que predominaram foram as relativas ao mau comportamento (87,5%).

Tabela 17: Percentagem das respostas para a questão 7: “*Como você acha que eles (os professores) lhe avaliam?*”.

CATEGORIAS	Total
Notas de Provas/Trabalhos	60,3
Comportamento/Participação/Presença	39,7
Total	100,0

N = 73

Segundo a Tabela 17, entre as percepções dos alunos de quais critérios são usados na sua avaliação, destacam-se as notas obtidas em provas e trabalhos (60,3%). Em sua percepção, os alunos também consideram o comportamento, a participação e a presença como importantes para a avaliação.

Tabela 18: Percentagem das respostas para a questão 8: “*Como aluno, no geral, como você se avaliaria? Por quê?*”.

CATEGORIAS	Total
Auto-avaliação positiva	46,7
Auto-avaliação ambivalente	46,7
Auto-avaliação negativa	6,7
Total	100

N = 30

Como indicado na Tabela 18, os alunos se auto-avaliaram positivamente em apenas 46,7% das respostas. Foi expressivo o percentual de respostas nas quais os alunos relataram se auto-avaliar de forma ambivalente (46%), e consideravelmente baixo de forma negativa (6,7%).

Tabela 19: Percentagem das justificativas para a questão 8: “*Como aluno, no geral, como você se avaliaria? Por quê?*”, para os alunos que se auto-avaliam **positivamente**.

CATEGORIAS	Total
Bom comportamento	50,0
Têm boas notas	29,2
Motivados para estudar	20,8
Desmotivados para estudar	8,3
Depende do estado emocional	4,2
Total	100

N = 27

De acordo com a Tabela 19, metade das respostas (50%) foi referente à justificativa de um bom comportamento para uma auto-avaliação positiva. Os alunos também atribuíram a auto-avaliação positiva a boas notas em uma percentagem expressiva de respostas (29,2%). É importante ressaltar que a motivação para o estudo ocorreu com frequência menor (20,8%) do que o bom comportamento e boas notas.

Tabela 20: Percentagem das justificativas para a questão 8: “*Como aluno, no geral, como você se avaliaria? Por quê?*”, para os alunos que se auto-avaliam **de forma ambivalente**.

CATEGORIAS	Total
Estuda somente o necessário, o que gosta, ou quando quer	47,4
Bom comportamento/alta auto-estima	21,1
Desmotivados para estudar	21,1
Motivados para estudar	10,5
Não entende a matéria às vezes	5,3
Total	100,0

N = 20

A Tabela 20 indica que entre as respostas dos alunos que se auto-avaliaram de forma ambivalente, foi frequente a justificativa de que se estuda somente o necessário, o que gosta, ou apenas quando quer (47,4%). Também ocorreu com frequência considerável a justificativa de que os alunos têm bom comportamento nas aulas ou uma auto-estima elevada (21,1%). A desmotivação para o estudo teve também um percentual de 21,1%.

Tabela 21: Percentagem das justificativas para a questão 8: “*Como aluno, no geral, como você se avaliaria? Por quê?*”, para os alunos que se auto-avaliam **negativamente**.

CATEGORIAS	Total
Desmotivados para estudar	100

N = 5

É interessante enfatizar que todas as justificativas dos alunos que se auto-avaliaram negativamente foram relacionadas à desmotivação para o estudo, de acordo com a Tabela 21.

Tabela 22: Percentagem das respostas e justificativas para a questão 9: “*Você acha importante ter amigos na escola? Por quê?*”.

CATEGORIAS	Total
Importante, amigos motivam/criam clima agradável e facilitador	62,7
Importante, amigos ajudam com a matéria	27,7
Importante, mas é preciso saber dividir e/ou escolher amizades certas	9,6
Total	100

N = 83

Como indicado na Tabela 22, 100% dos alunos acham importante ter amigos na escola. Em uma percentagem considerável das respostas (62,7%), a justificativa foi que os amigos motivam e criam um clima agradável e facilitador. É interessante enfatizar também que em 27,7% das respostas a importância de se ter amigos foi relacionada à ajuda com a matéria.

Tabela 23: Percentagem das respostas e justificativas para a questão 10: “*Você se sente aceito pelos seus colegas de classe? Justifique.*”.

CATEGORIAS	Total
Sinto-me aceito, tenho um bom relacionamento com a maioria	72,7
Sinto-me aceito por alguns, tenho um bom relacionamento com um grupo restrito	12,1
Sinto-me aceito, mas não me envolvo muito	12,1
Não, mas gostaria de ser	3,0
Total	100

N = 33

Segundo a Tabela 23, os alunos indicaram se sentirem aceitos pelos colegas e se relacionar bem com eles, na maioria das respostas (72,7%). Apenas em 12,1% das respostas eles sentem-se aceitos, apesar de não se envolverem muito, e os poucos que relataram não se sentirem aceitos pelos colegas (3%) indicaram que gostariam de ser.

Tabela 24: Percentagem das respostas para a questão 11: “*Você gosta das matérias ensinadas em sua escola? Por quê?*”.

CATEGORIAS	Total
Gosto de muitas	56,7
Gosto de poucas	30,0
Gosto de algumas	13,3
Total	100,0

N = 30

De acordo com a Tabela 24, em 56,7% das respostas os participantes reportaram gostar de muitas matérias. Em contrapartida, em 30% das respostas, os alunos relataram gostar somente de poucas matérias.

Tabela 25: Percentagem das justificativas para a questão 11: “*Você gosta das matérias ensinadas em sua escola? Por quê?*”, para os alunos que gostam de muitas matérias.

JUSTIFICATIVAS	Total
Afinidade pela matéria depende se é interessante/importante para o futuro na percepção do aluno	50,0
Afinidade pela matéria depende do modo de ensinar do professor	28,1
Afinidade pela matéria depende do grau de dificuldade	15,6
Não tem escolha, é obrigado a gostar	6,3
Total	100,0

N=32

Como indica a Tabela 25, foi freqüente a justificativa de que a afinidade pela matéria depende se o aluno a percebe como interessante ou importante para o seu futuro (50%). O modo como o professor ensina foi relatado em 28,1% das respostas.

Tabela 26: Percentagem das justificativas para a questão 11: “*Você gosta das matérias ensinadas em sua escola? Por quê?*”, para os alunos que gostam de algumas matérias.

JUSTIFICATIVAS	Total
Afinidade pela matéria depende se é interessante/importante para o futuro na percepção do aluno	60,0
Afinidade pela matéria depende do modo de ensinar do professor	20,0
Afinidade pela matéria depende do grau de dificuldade	20,0
Total	100,0

N=10

A Tabela 26 ilustra que o interesse do aluno, ou sua percepção de que a matéria é importante para o seu futuro, aparece novamente com uma freqüência alta na tabela 26 (60%). O grau de dificuldade com a mesma ocorreu com a menor freqüência (20%).

Tabela 27: Percentagem das justificativas para a questão 11: “*Você gosta das matérias ensinadas em sua escola? Por quê?*”, para os alunos que gostam de poucas matérias.

JUSTIFICATIVAS	Total
Afinidade pela matéria depende se é interessante/importante para o futuro na percepção do aluno	44,4
Afinidade pela matéria depende do modo de ensinar do professor	38,9
Afinidade pela matéria depende do grau de dificuldade	11,1
Estrutura do currículo deixa a desejar	5,6
Total	100,0

N=18

A Tabela 27 ilustra que a justificativa de que a relevância da matéria para o futuro do aluno ou o seu interesse nesta foi a de maior frequência (44,4). O modo como o professor ensina também ocorre como justificativa em uma quantidade considerável de respostas (38,9%). Os alunos criticaram a estrutura do currículo em poucas respostas.

Tabela 28: Percentagem de respostas para a questão 12: “*Você bota essas matérias em prática na sua vida pessoal? Quais?*”.

CATEGORIAS	Total
Sim, 3 ou menos	76,7
Não	23,3
Total	100

N=30

Como indica a Tabela 28, a maioria dos alunos relatou colocar em prática apenas 3 ou menos matérias na maior parte das respostas (76,7%). No restante das respostas (23,3%), os estudantes reportaram não colocar nenhuma matéria em prática.

Tabela 29: Percentagem de respostas para a questão 12: “*Você bota essas matérias em prática na sua vida pessoal? Quais?*”, para quais matérias são utilizadas na prática.

CATEGORIAS	Total
Matemática	30,4
Português	28,6
Biologia	12,5
História	8,9
Geografia	7,1
Física	7,1
Química	3,6
Inglês	1,8
Total	100,0

N=56

A Tabela 29 revela que 30,4% das respostas apontaram a matemática como a matéria mais aproveitada na prática. Português também foi uma matéria frequentemente citada nas respostas (28,6%). As matérias menos ocorrentes nas respostas foram química (3,6%) e inglês (1,8%).

Tabela 30: Percentagem de respostas para a questão 13: “*Sua escola tem ajudado você a conhecer melhor a si mesmo? Explique.*”

CATEGORIAS	Total
Não	51,6
Sim, por meio dos amigos	19,4
Sim, por meio dos professores	16,1
Sim, por meio dos psicólogos	12,9
Total	100,0

N=31

Como indicado na Tabela 30, a maioria das respostas (51,6%) reporta que a escola não tem ajudado os alunos a se conhecerem melhor. É relevante enfatizar que os amigos são citados como fundamentais para o auto-conhecimento em 19,4% das respostas, com uma maior frequência do que os professores (9,7%) e psicólogos (3,2%).

Tabela 31: Percentagem de respostas para a questão 14: “*Sua escola tem ajudado você a planejar o seu futuro? Explique.*”

CATEGORIAS	Total
Não tem ajudado	57,1
Sim, professores/diretores	34,3
Sim, os amigos	8,6
Total	100,0

N=35

A Tabela 31 indica que 57,1% das respostas relataram que a escola não tem ajudado os alunos a planejar o seu futuro. Pode-se destacar que em apenas 34,3% das respostas é mencionada a ajuda de professores e/ou diretores no processo. No planejamento do futuro, os amigos não são vistos como tão relevantes.

Tabela 32: Percentagem de respostas para a questão 15: “*Além de aulas sua escola proporciona atividades extras interessantes ao adolescente? Quais?*”

CATEGORIAS	Total
Não	53,3
Raramente/Podia ter mais	46,7
Total	100,0

N=30

ATIVIDADES	Total
Sala dos computadores	26,7
Filmes na sala de vídeo	20,0
Campeonato de futebol	20,0
Laboratório	13,3
Feira de ciências	13,3
Projeto Escola – Família	6,7
Total	100

N=14

Uma quantidade considerável de respostas indicou que a escola não proporciona atividades extras interessantes para os alunos, de acordo com a Tabela 32. Os alunos afirmam em 46% das respostas que é raro isso acontecer, e sugerem que gostariam que essas atividades ocorresse com maior frequência.

Entre as respostas dos participantes que especificaram as atividades oferecidas raramente pela escola, observou-se que a ida à sala dos computadores ocorreu mais frequentemente (26,7%). As respostas indicaram também que os alunos valorizam assistir

filmes na sala de vídeo e campeonatos de futebol.

Tabela 33: Percentagem de respostas para a questão 16: “Como você acha que a sua escola vê o adolescente? Você concorda com ela? Justifique.”

CATEGORIAS	Total
Como problemáticos	85,1
Opinião ambígua	6,4
Opinião positiva	4,3
Como alunos somente	2,1
Outros	2,1
Total	100,0

N=47

Cabe ressaltar que para a grande maioria dos alunos (85,1%), a escola vê os adolescentes como problemáticos, como indica a Tabela 33. Apenas em 4,3% das respostas reportaram perceber uma opinião positiva da escola.

Tabela 34: Percentagem de justificativas para a questão 16: “Como você acha que a sua escola vê o adolescente? Você concorda com ela? Justifique.”, para os alunos em cuja opinião a escola vê os adolescentes como **problemáticos**.

CATEGORIAS	Total
Não concordo, há falta de comunicação e compreensão	42,3
Não concordo, eles generalizam um estereótipo errôneo	34,6
Não concordo, a escola poderia ser menos rígida	11,5
Concordo em parte, porque alguns estudam	7,7
Concordo, o adolescente é imaturo	3,8
Total	100,0

N=26

Como ilustra a Tabela 34, na maior parte das respostas os alunos discordam do que pensam ser a visão da escola a respeito do adolescente. Criticam a falta de comunicação e compreensão por parte da escola, bem como o estereótipo errôneo atribuído à adolescência no meio escolar. Em apenas 3,8% das respostas, a visão de que o adolescente é imaturo emerge.

Tabela 35: Percentagem de justificativas para a questão 16: “*Como você acha que a sua escola vê o adolescente? Você concorda com ela? Justifique.*”, para os alunos que consideram que a escola vê os adolescentes de forma **positiva, ambígua, ou superficial**.

CATEGORIAS	Total
Concordo com a visão positiva, o jovem pensa no futuro	33,3
Não concordo com a opinião ambígua, é injustamente generalizada	33,3
Concordo com a visão ambígua, acho justo	16,7
Não concordo que alunos devem ser tratados só como alunos	16,7
Total	100,0

N=6

A Tabela 35 revela que na maioria das respostas os alunos demonstraram concordar com a visão positiva da escola a respeito dos adolescentes (33,3%), discordando também da visão ambígua por parte da escola com a mesma frequência. Os alunos concordaram com a visão ambígua em apenas 16,7% das respostas.

Tabela 36: Percentagem de respostas para a questão 17: “*Você acha que a sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social? Por quê?*”, para o **bem estar físico**.

CATEGORIAS	Total
Sim	43,3
Não	40,0
Se preocupa em alguns aspectos mas não em outros	16,7
Total	100,0

N=30

Segundo a Tabela 36, a frequência das respostas referentes tanto à percepção de uma preocupação da escola como da ausência desta foi aproximadamente igual.

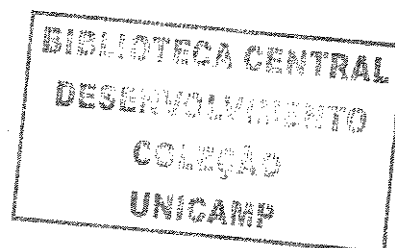


Tabela 37: Percentagem de justificativas para a questão 17: “*Você acha que a sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social? Por quê?*”, para o **bem estar físico**.

JUSTIFICATIVAS	Total
A escola se preocupa com a saúde/conforto/segurança dos alunos	58,1
A escola não se preocupa com a saúde/conforto/segurança dos alunos	18,6
Faltam palestras sobre saúde	14,0
Faltam atividades físicas	9,3
Total	100,0

N=43

Conforme indica a Tabela 37, um número considerável de respostas (58,1%) relata que, na percepção do aluno, a escola se preocupa com a sua saúde, conforto, e segurança. Entretanto, a percentagem de respostas que indica que a escola não se preocupa também pode ser considerada expressiva (18,6%). Os alunos também relataram a falta de palestras sobre a saúde e atividades físicas, em menor proporção.

Tabela 38: Percentagem de respostas para a questão 17: “*Você acha que a sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social? Por quê?*”, para o **bem estar social**.

CATEGORIAS	Total
Não	70,0
Sim	30,0
Total	100,0

N=30

A maioria dos alunos (70%) relatou não perceber a escola como preocupada como seu bem estar social, como mostra a Tabela 38.

Tabela 39: Percentagem de justificativas para a questão 17: “*Você acha que a sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social? Por quê?*”, para o **bem estar social**.

JUSTIFICATIVAS	Total
A escola não promove/promove muito pouco o bem estar social	63,6
A escola promove o bem estar social	15,2
A escola reprime a socialização	15,2
O aluno se sente isolado/não ouvido	6,1
Total	100,0

N=32

Como pode ser visto na Tabela 39, predominaram as justificativas de que a escola não promove o bem estar social do aluno. É interessante apontar que a justificativa de que a escola, por um outro lado, promove o bem estar social, teve uma frequência igual à de que a escola reprime a socialização.

Tabela 40: Percentagem de respostas para a questão 17: “*Você acha que a sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social? Por quê?*”, para o **bem estar emocional**.

CATEGORIAS	Total
Sim	56,7
Não	40,0
Não sei	3,3
Total	100,0

N=30

Como indica a Tabela 40, a frequência das respostas em que a escola é descrita como despreocupada com o bem estar emocional do aluno foi consideravelmente alta (40%).

Tabela 41: Percentagem de justificativas para a questão 17: “*Você acha que a sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social? Por quê?*”, para o **bem estar emocional**.

JUSTIFICATIVAS	Total
A escola não trata o aluno com sensibilidade	30,8
Os psicólogos escutam os alunos	30,8
Apenas alguns professores escutam os alunos	25,6
A escola trata o aluno com sensibilidade	7,7
Não justificaram	5,1
Total	100,0

N=38

A Tabela 41 ilustra a frequência expressiva das respostas em que os alunos relataram que a escola não leva em consideração o seu bem estar emocional (30,8%). A disponibilidade dos psicólogos para escutar os alunos foi citada em uma quantidade considerável de respostas (30,8%). Os participantes também afirmaram em 25,6% das respostas que apenas alguns professores os escutam. Foi baixa a frequência das respostas em que os estudantes reportaram que a escola trata o aluno com sensibilidade (7,7%).

Tabela 42: Percentagem de respostas para a questão 18: “*O que você mudaria na sua escola?*”

CATEGORIAS	Total
Colocaria mais atividades/aulas/cursos diferentes	50,9
Mudaria alguns prof. e diretores/ Faria escola dar mais afeto/atenção/autonomia ao aluno/promover a socialização	26,9
Melhoraria o ensino	9,3
Providenciaria melhores recursos físicos/de saúde	7,4
Colocaria mais limites no comportamento do aluno	5,6
Total	100,0

N=108

Na Tabela 42, pode-se destacar uma alta frequência de respostas (50,9%) em que os alunos relataram o desejo de colocar mais atividades, aulas e cursos diferentes em sua

escola. Também foi considerável a percentagem de respostas relacionadas ao desejo da mudança de alguns professores e diretores e também da forma como a escola se relaciona com o aluno (26,9%). Por um outro lado, foi relativamente baixa a frequência de respostas associadas à melhoria do ensino (9,6%), bem como aos recursos físicos e de saúde (7,4%).

Tabela 43: Percentagem de respostas para a questão 19: “*Que características teria uma escola ideal para você?*”

CATEGORIAS	Total
Atividades/aulas/cursos diferentes	41,6
Escola que promova a socialização entre a diretoria, professores, alunos/autonomia do aluno/coloque limites/busque motivar o aluno	28,3
Ensino de bom nível/boa preparação para o futuro	14,5
Melhores recursos físicos/de saúde	8,1
Alunos mais motivados e com melhor comportamento	7,5
Total	100,0

N=173

A Tabela 43 indica que uma observação freqüente nas respostas dos estudantes consistiu em que a escola ideal deveria ter atividades, aulas e cursos diferentes dos atuais. Os alunos também relataram, de forma expressiva, idealizar uma escola que promova a socialização de forma geral, a autonomia dos alunos, imponha limites a seu comportamento, e que os motive. Poucas respostas (7,5%) apontaram que seria preciso ter alunos mais motivados e com melhor comportamento.

Tabela 44: Percentagem de respostas para a questão 20: “*Vamos supor que você não fosse mais ganhar um diploma ou certificado quando terminar a escola. Você continuaria indo?*”

CATEGORIAS	Total
Continuaria	76,7
Não continuaria	20,0
Continuaria, mas precisaria consultar meus pais	3,3
Total	100,0

N=30

Como mostra a Tabela 44, a maior parte dos alunos (76,7%) respondeu que

continuar os seus estudos, mesmo com a condição de que não fossem obter um diploma. Em contrapartida, os alunos relataram que iriam fazer alguma outra coisa em uma percentagem considerável de respostas (20%), na ausência de um diploma.

Tabela 45: Percentagem de justificativas para a questão 20: “*Vamos supor que você não fosse mais ganhar um diploma ou certificado quando terminar a escola. Você continuaria indo?*”, para os alunos que **continuariam a estudar**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Conhecimento e aprendizado são importantes/diploma em si não tem valor	71,9
Estudo e aprendizagem vão ajudar no futuro profissional	21,1
Admitem a importância do diploma	3,5
Para conhecer novas pessoas	1,8
Só estudaria o que quisesse	1,8
Total	100,0

N=57

Os alunos afirmaram a importância do conhecimento e aprendizado, juntamente com a irrelevância do diploma em si, em uma percentagem elevada de respostas (71,9%), como indica a Tabela 45. A justificativa de que o estudo e a aprendizagem são importantes especificamente para o seu futuro profissional teve uma frequência consideravelmente baixa (21,1%). Os estudantes admitiram a importância do diploma apenas em 3,5% das respostas.

Tabela 46: Percentagem de justificativas para a questão 20: “*Vamos supor que você não fosse mais ganhar um diploma ou certificado quando terminar a escola. Você continuaria indo?*”, para os alunos que **parariam de estudar**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Iria trabalhar	50,0
Não faria sentido	33,3
Faço o mínimo possível de esforço	16,7
Total	100,0

N=12

De acordo com a Tabela 46, a justificativa em que os alunos relataram que iriam trabalhar se não houvesse mais diploma teve uma frequência expressiva (50%). Também

foi considerável a frequência da justificativa de que não faria sentido estudar mais. Além disso, 16,7% das respostas indicaram que os alunos não continuariam porque buscaram fazer o mínimo possível de esforço.

Tabela 47: Percentagem de justificativas para a questão 21: “*Você já teve dificuldades de aprender alguma matéria? Qual? Por quê? O que você fez em relação a isso?*”

CATEGORIAS	Total
Sim	90,0
Não	10,0
Total	100,0

N=30

Como ilustra a Tabela 47, a grande maioria dos alunos (90%) relatou já ter tido problemas de aprendizagem.

Tabela 48: Percentagem de justificativas para a questão 21: “*Você já teve dificuldades de aprender alguma matéria? Qual? Por quê? O que você fez em relação a isso?*”, para **matérias com as quais os alunos relatam apresentar dificuldades.**

MATÉRIAS	Total
Física	31,7
Matemática	17,1
Português	9,8
Inglês	9,8
Biologia	9,8
Química	7,3
Geografia	7,3
Educação Artística	4,9
História	2,4
Total	100,0

N=41

A Tabela 48 indica que a matéria mais citada nas respostas foi física (31,7%), seguida de matemática, cuja frequência foi também considerável (17,1%). Foi baixa a percentagem de problemas relacionados a história.

Tabela 49: Percentagem de justificativas para a questão 21: “*Você já teve dificuldades de aprender alguma matéria? Qual? Por quê? O que você fez em relação a isso?*”, em relação ao gênero, para os alunos que relataram **ter tido problemas de aprendizagem**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Desloca a dificuldade para o professor	48,3
Desinveste esforço/interesse/dedicação	26,7
Desloca a dificuldade para a matéria	23,3
Reconhece a dificuldade em si	1,7
Total	100,0

N=60

Como indica a Tabela 49, a justificativa de maior frequência entre os alunos com um histórico de dificuldades de aprendizagem foi relacionada ao deslocamento do problema para o professor. Também teve uma frequência consideravelmente expressiva a justificativa referente ao não investimento de esforço, interesse, ou dedicação por parte do aluno, em decorrência da dificuldade de aprendizagem.

Tabela 50: Percentagem de justificativas para a questão 21: “*Você já teve dificuldades de aprender alguma matéria? Qual? Por quê? O que você fez em relação a isso?*”, para os alunos que relataram **não ter tido problemas de aprendizagem**.

JUSTIFICATIVAS	Total
Se há esforço/motivação/tempo, não há problemas	71,4
O problema está no ensino	14,3
Os problemas emocionais dificultam	14,3
Total	100,0

N=7

Segundo a Tabela 50, cabe-se ressaltar que a justificativa mais frequente entre esses alunos foi a de que se há esforço, motivação e tempo por parte do aluno, não ocorrerão problemas. Também foram citadas as justificativas de que o problema está no ensino e que eventuais problemas emocionais do aluno dificultam a aprendizagem.

Tabela 51: Percentagem de justificativas para a questão 21: “*Você já teve dificuldades de aprender alguma matéria? Qual? Por quê? O que você fez em relação a isso?*”, em relação ao gênero, para o que os alunos relataram ter feito a respeito da dificuldade.

CATEGORIAS	Total
Procurou ajuda dos amigos/pais	37,0
Eventualmente, um novo professor entrou e as notas melhoraram	25,9
Procurou ajuda de professores ou profissionais	18,5
Procurou se esforçar mais	11,1
Não fez nada	3,7
Percebeu que sua atitude com o professor estava errada	3,7
Total	100,0

N=27

A Tabela 51 mostra que na maior parte das respostas (37%), os alunos relataram ter procurado a ajuda dos amigos e dos pais para lidar com seus problemas de aprendizagem. Uma considerável percentagem de respostas ilustra a melhora do problema com a entrada de um novo professor (25.9%). De acordo com as respostas, pode-se afirmar que os professores ou profissionais foram os menos procurados em caso de eventuais dificuldades. Também foi baixa a ocorrência de respostas nas quais os alunos relataram procurar se esforçar mais (11,1%) ou, em contrapartida, não fazer nada a respeito do problema (3,7%).

Ainda neste capítulo, discutir-se-ão as percepções dos participantes sobre as diferentes dimensões do meio escolar, como estas podem estar relacionadas a aspectos do desenvolvimento pessoal e a motivação para aprender, e também como os alunos idealizam o meio escolar. Os dados coletados neste estudo serão analisados e discutidos à luz das teorias de desenvolvimento humano com foco na adolescência e também das teorias sócio-cognitivas de motivação para aprender, descritas separadamente nos capítulos anteriores. Os relatos dos alunos considerados relevantes para ilustrar os resultados serão transcritos na íntegra, sempre que oportuno.

De acordo com os dados obtidos, as percepções dos alunos em relação ao ambiente escolar revelaram-se negativas, de forma geral. Em suas respostas, freqüentemente relatam gostar de poucas matérias do seu currículo, mencionando também a ausência de atividades extras interessantes neste. Relatam também com uma freqüência expressiva perceber uma escola despreocupada com o auto-conhecimento dos alunos, e o seu bem-estar físico, emocional, e social, apesar destes aspectos serem valorizados em uma considerável quantidade de relatos.

Os alunos reportam freqüentemente que, em sua percepção, a escola os vê de forma negativa. Na mesma linha, poucos relatos indicam a percepção de uma avaliação dos professores como positiva ao seu respeito. Os dados sobre auto-avaliação não são diferentes: menos da metade das respostas indicam uma auto-avaliação positiva.

Em grande parte de suas respostas, percebem poucos professores como motivantes, e indicam que bons professores são aqueles que dão valor ao relacionamento com o aluno. Entretanto, é justamente devido a um relacionamento desagradável com professores e diretores que, em um número expressivo de relatos, os adolescentes reportaram estar desmotivados para irem à escola.

É relevante enfatizar que nos poucos relatos de alunos motivados a principal justificativa para ir à escola ou gostar de estudar relaciona-se a perspectivas futuras. Além disso, todos os alunos afirmaram que, mesmo se tivessem escolha, não parariam de estudar justamente pelo crivo do futuro. Ironicamente, entretanto, a escola é percebida como despreocupada em ajudar o aluno nesse aspecto, segundo a maioria das respostas. Os alunos comparecem e permanecem na escola principalmente pelo futuro, mas não percebem a instituição como um meio que valoriza essa necessidade. Essas percepções, bem como as

sugestões elaboradas para uma escola ideal, serão a seguir analisadas com referência ao embasamento teórico deste estudo.

Quanto ao currículo escolar, a frequência de respostas em que os alunos relataram gostar de muitas matérias foi consideravelmente baixa. A principal justificativa foi de que a afinidade pela matéria depende se esta é percebida como interessante ou importante para o futuro do aluno: *“Gosto das que têm mais a ver com meu futuro”*; *“Gosto de português, biologia, inglês. Quero fazer letras, e me dou bem nessas três matérias.”* Considerando-se a frequência expressiva de respostas em que os estudantes relatam gostar de apenas algumas ou poucas matérias, há indicações de que muitas matérias possam estar se revelando desinteressantes ou irrelevantes para o futuro dos jovens, em sua percepção.

Os dados indicam também que, das oito matérias citadas, apenas três ou menos são colocadas em prática, segundo a grande maioria das respostas: *“Português, pra falar, e matemática, pra fazer contas.”* Uma possível implicação desses dados, conseqüentemente, seria de que a maior parte do currículo escolar não proporciona um conhecimento útil para o adolescente em suas experiências presentes ou futuras, no que tange aos aspectos mais práticos da vida. Esses dados condizem com os de Zagury (1996). No estudo dessa autora, uma alta percentagem de alunos declarou ter tanto matérias úteis quanto inúteis em seu currículo, não prestar atenção quando estão em classe, e matar aula quando o assunto não é interessante. Essa falta de afinidade com matérias na escola é também refletida nos resultados obtidos por Buratto, Dantas e Souza (1998). Os alunos, em sua pesquisa, também expressaram sua insatisfação com as matérias escolares, criticando a falta de significado do currículo escolar em suas vidas.

Quais são as implicações desta condição no desenvolvimento dos jovens? Segundo Inhelder e Piaget (1976), para integrar-se no mundo adulto os adolescentes precisam passar por um processo de descentração em outra potência do pensamento hipotético-dedutivo rumo à concretização de ideais, o qual ocorre por meio de interações sociais e principalmente nas oportunidades que têm de efetivar suas idéias em uma tarefa, reconciliando pensamento e experiência. Entretanto, como indicam os dados do presente estudo, se a maior parte das matérias no meio escolar são percebidas como desinteressantes e desconectadas de sua experiência prática e pessoal: *“A professora de biologia pediu pra gente fazer um trabalho. Eu pensei: mas a gente não vai usar isso na vida!”*, é pouco

provável que poderiam estar conduzindo o pensamento do jovem ao real. Nessa ótica, o meio escolar, pelo seu aspecto curricular, pode estar mais propício a dificultar o desenvolvimento do jovem do que a facilitá-lo, como sugeriu Gibson-Cline (1996) em seu estudo multinacional sobre a adolescência.

Ao serem questionados a respeito da afinidade que têm pelo estudo de forma geral, os participantes responderam de maneira similar à questão anterior, afirmando gostar de estudar apenas na minoria dos relatos, e a respectiva justificativa predominante foi relacionada a expectativas de um futuro melhor, tendo o prazer em aprender uma baixa frequência: “(...) *Estudo pela faculdade, quero passar numa faculdade.*” Na maioria dos relatos, os alunos reportaram freqüentemente gostar “mais ou menos” ou mesmo não gostarem de estudar, levando em consideração freqüentemente a natureza das respectivas atividades, além da preferência por certas matérias: “ (...) *Não estudo porque é chato. Quando me interessa, leio.*”; “*É chato, quando tem que ler demais.*”; “*Acho chato ler, decorar.*”

Sob uma ótica teórica sócio-cognitivista, pode-se relacionar o desinteresse pelas matérias com os problemas motivacionais no sistema educacional atual, já mencionados anteriormente neste estudo por autores como Bzuneck (2002a) e McCaslin e Good (1996). Sendo freqüentes e importantes na vida escolar, as tarefas escolares podem afetar diretamente a motivação dos alunos, por meio da percepção que estes têm delas (Guimarães, 2002). Essas atividades, as quais permeiam as matérias do currículo, deveriam ter características significativas, desafiadoras, e ser percebidas pelo aluno como potencializadas a proporcionar-lhe uma oportunidade para aprimorar seu conhecimento e habilidades. Desta forma seriam percebidas como motivantes pelos estudantes (Guimarães, 2002). Na mesma linha, Ames (1992), Ames e Archer (1988), e Maher e Midgley (1991) concluíram que, para que as metas de realização promotoras da motivação dos estudantes sejam desenvolvidas, as atividades realizadas no meio escolar precisariam ser conduzidas de forma concreta. Entretanto, o cenário encontrado no presente estudo parece ser oposto a esse contexto teórico.

As atividades escolares, que compõem a estrutura necessária para o aprendizado das matérias, parecem eliciar percepções similares às da afinidade dos alunos pelo estudo: o fato de não gostarem das atividades envolvidas se revelou a justificativa mais freqüente entre os

estudantes que relataram não gostar de estudar. Entre os que reportaram gostar “mais ou menos” de estudar, essa foi também uma das duas justificativas com frequência mais alta. Além disso, os alunos que afirmaram gostar de estudar não se justificaram com o gosto pelas atividades, mas principalmente pela sua importância para o futuro, como citado anteriormente.

Pode-se concluir, conseqüentemente, que na presente pesquisa a percepção das matérias e atividades relacionadas ao estudo parece revelar-se justamente como oposta à de uma condição promotora da motivação dos alunos, pelo fato de serem percebidas em grande parte como distantes de sua realidade, estruturadas em parâmetros estritamente teóricos ou desinteressantes perante os jovens. Além disso, o fato de poucos relatos apontarem o prazer em aprender como justificativa para se gostar de estudar possivelmente aponta para um baixo índice de motivação intrínseca e meta aprender. Há também uma possibilidade de que tanto as atividades escolares quanto as matérias do currículo podem não estar sendo programadas levando-se em conta o interesse do aluno, embora os dados deste estudo não proporcionem mais do que essa especulação.

Segundo a maioria dos relatos, os alunos afirmaram se sentir motivados apenas pela minoria dos professores, ou mesmo não perceberem nenhum como motivante: *“Eles não dão motivação nenhuma. É por isso que os alunos conversam.”*; *“Alguns até tentam. Um entre oito (motiva).”* De forma condizente, Li e Kaye (1999), Sisto e Colaboradores (2002), Zagury (1996), Buratto, Dantas, e Souza (1998), e Günther (1991) obtiveram resultados similares em relação à desmotivação relacionada ao professor ou à área pedagógica.

Os dados também indicam que o principal fator percebido como motivante em um professor consiste no valor que este dá ao relacionamento com os estudantes, segundo a maior parte das respostas: *“Não. Porque acho que o professor não está preocupado com a gente, não tá nem aí.”* *“A professora de matemática, por exemplo, se interessa por mim, pelos meus objetivos. Ela me incentiva. Os outros não. Não querem saber.”*; *“Tem professores que só lêem o livro. Passam perguntas, corrigem. É um saco.”* Portanto, há indicação de que, na percepção dos jovens, poucos professores da escola em questão levam em consideração esse aspecto relacional com os alunos, de forma geral, pois poucos são

considerados motivantes. Essa condição desmotivadora, atribuída ao descaso com o aluno, possivelmente permeia todas as dinâmicas de aprendizagem na sala de aula, por meio do modo com que os educadores lidam com os alunos, e pode estar representando outro aspecto de uma provável crise motivacional no meio escolar.

Pode-se encontrar maior solidez teórica para essas sugestões nos estudos de Gunthrie e Alao (1997), Stipek (1993), e Ames (1992). Estes autores indicam que o principal aspecto que irá determinar o nível de motivação para aprender, além de sua metodologia de ensino, consiste no ambiente de estudo criado pelo professor, juntamente com o tipo de relacionamento que os alunos têm nele. As percepções que os alunos têm desse ambiente constituem em um dos principais fatores influentes em sua motivação.

Caldas e Hübner (2001) obtiveram resultados que implicaram uma sugestão pertinente quanto à relação entre a dinâmica professor – aluno e a motivação. Realizaram um estudo com o objetivo de compreender o desencantamento do aluno com a escola, entrevistando professores e alunos. Os dados revelaram que o desencanto aumenta conforme o aluno vai progredindo nas séries, e os autores sugeriram que o desencanto pode estar sendo originado no relacionamento entre o professor e o aluno.

Buratto, Dantas e Souza (1998) relata que os dados de seu estudo referentes ao relacionamento entre professores/diretores e alunos, entre outros aspectos, indicam que os adolescentes queixam-se de falta de atenção, abandono, e situações de indiferença, além de denunciarem situações de desrespeito, indiferença/agressividade, autoritarismo, e preconceito. Na presente pesquisa, pode-se identificar respostas que também expressam reclamações contra um possível controle aversivo: *“Com a professora de português, não pode nem levantar”*; *“Tem professores que não são educados, não respeitam o aluno.”*

Os dados da presente pesquisa também condizem com o estudo de Wilson e Corbett (1999), no qual os alunos relataram preferir os professores que persistiam em ajudá-los e dar incentivo, entre outras características. Para esses alunos, o professor ideal era caracterizado por nunca desistir de ajudá-los, importando-se de forma expressiva com o relacionamento professor - aluno.

No contexto teórico da vertente psicossocial referente ao desenvolvimento humano pode-se também encontrar suporte para se discutir a possibilidade de uma crise proveniente do relacionamento com o professor, sugerida nesta atual pesquisa. Autores como

Havighurst (1951 apud Muuss, 1968), Garmesy (1981) e Gibson-Cline (1996) dão ênfase à interação do indivíduo com o meio, afirmando que essa dinâmica pode originar eventuais crises para o jovem, e no contexto pesquisado neste estudo, o meio escolar, o representante dentro da sala de aula é o professor.

Os alunos que participaram da presente pesquisa afirmaram já ter tido dificuldades de aprendizagem, segundo a grande maioria dos relatos. Reportam com frequência que o problema está no professor, e também que, quando este muda, o problema desaparece:

“Em física. Por causa do professor. Ninguém entende. Ele não explica de novo se a gente precisar. Se a gente falta, ele não quer nem saber. Nem pergunta por que não viemos. Indiferente total.”; “Em português. O professor era antipático. Não foi a matéria, foi o professor mesmo. Quando mudou o professor ficou melhor.” Essa pode ser uma indicação de outra crise com gênese na interação com o meio, possivelmente relacionada ao surgimento de dificuldades de aprendizagem. Nessa linha, encontra-se suporte na sugestão de Boruchovitch (2001) de que problemas motivacionais podem levar os estudantes a ter dificuldades no aprendizado.

Os dados também apontam que, segundo a maioria dos relatos, ao lidar com eventuais problemas de aprendizagem, os alunos não buscam ajuda no professor. Ao invés disso, procuram seus pais ou amigos: *“Eu preciso perguntar pra quem entendeu pra tentar acompanhar.”; “Meus pais ajudaram.”* Há indícios, portanto, de que não estão encontrando essa ajuda nos professores. Além disso, se no presente estudo a maioria dos professores são percebidos como desmotivantes e despreocupados com o relacionamento com o aluno, pode-se sugerir que não são passíveis de sua confiança na percepção do aluno, o que pode representar mais um elemento a contribuir para a desmotivação. Essas sugestões são condizentes com a afirmação de Gibson-Cline (1996) de que uma possível causa para o fato de não se procurar o professor seria o excesso de pressão e expectativas altas em relação aos alunos durante as avaliações, e o medo e desconforto experienciados pelos jovens decorrentes disso. A autora afirma que os estudantes tendem a pedir ajuda a pessoas em quem confiam e com quem se identificam. Enfatiza também que os jovens são potencializados a abordar problemas produtivamente, contanto que encontrem apoio nos adultos para compreender melhor essas eventuais questões.

Outro aspecto importante na relação entre a escola e o aluno é como este se vê avaliado pelos professores. Neste estudo, a maioria das respostas revelam que os alunos se vêem avaliados negativamente ou de forma ambivalente pelos professores: *“Até a 8ª série os professores me achavam uma excelente aluna. Agora acham que eu mudei, estou desinteressada, que não adianta eu estudar, não vou passar no vestibular.”*; *“Tem professor que acha que você está se esforçando. Mas tem professor que não vê o seu esforço porque não gosta de você.”* Na mesma linha, ao fazer a sua auto-avaliação, definiram-na como positiva somente em menos da metade das respostas: *“Acho que sou uma pessoa que gosta de estudar, mas não estou me interessando nos últimos tempos...só tô estudando o necessário. Mas fico quieta. Eles tratam mal, então nem falo com eles.”*; *“Abaixo do regular. Não tenho prestado atenção. Não tô motivado. Tá chato. Os professores são chatos.”*

Embora os dados não sejam suficientes para se afirmar de modo preciso, pode-se sugerir que haja baixa ocorrência de um *feedback* positivo dos professores a respeito do aluno, percebido por meio de avaliações e atitudes em relação aos adolescentes. Existe também a possibilidade dos jovens estarem introjetando essas opiniões negativas e conseqüentemente experienciando crises relacionadas à sua auto-estima, autoconceito, e formação da identidade, justamente em um momento de suas vidas próximo ao vestibular, no qual precisam tomar decisões e fazer escolhas muito importantes. Além disso, a falta de reconhecimento positivo pode estar relacionada a problemas na motivação do aluno: *“Não (me sinto motivada para ir à escola). Se fosse um colégio que tivesse dinâmica, mais trabalho dos professores, um lugar em que eu conseguisse prestar atenção...mas não, os professores entram, passam matéria, muitos gritam, xingam os alunos. Não gosto de aulas assim.”*

Erikson (1963) enfatiza que durante a adolescência os jovens passam por um conflito de confusão de papéis em sua busca por uma identidade. Para que consigam resolver esse conflito de forma positiva precisam receber um reconhecimento significativo por suas conquistas. Toda a confiança do indivíduo em sua identidade conseguida em fases anteriores tem foco na opinião dos outros a seu respeito, durante adolescência. Os professores, conseqüentemente, têm uma considerável influência no desenvolvimento dos alunos no âmbito escolar, pois estão constantemente os avaliando, corrigindo, e dando *feedback*

relacionado ao seu desempenho.

Nesse contexto, Oliveira (2000) reafirma que o autoconceito dos alunos pode ser influenciado por meio de como outras pessoas que integram o ambiente escolar os percebem. Afirmar também que os professores em geral freqüentemente discriminam os alunos em classe, além de serem excessivamente rígidos ao avaliá-los. Não se importam com seu estado emocional, criticam e reprimem de forma excessiva, têm expectativas muito altas, e não se dispõem a explicar porque dão notas baixas. Conseqüentemente, o ambiente escolar pode estar gerando uma auto-estima e autoconceito negativos no aluno mediante as atitudes do professor a seu respeito. Knobel (1981) afirma que há uma tendência no jovem de se identificar com o professor de forma introjetiva, por este representar uma figura mais forte e estável. De forma condizente, Buratto, Dantas e Souza (1998) sugeriu que os adolescentes que participaram de seu estudo poderiam estar introjetando a opinião negativa de professores e diretores a seu respeito.

Wilson e Wilson (1992) também confirmam uma influência significativa tanto da família como da escola nas aspirações do jovem em seu estudo de considerável abrangência com estudantes do que equivaleria ao último ano do ensino médio no Brasil. Na mesma linha, Brooks, Burns e Murdock (2000) afirma a importância da escola no desenvolvimento e socialização do jovem, ressaltando o impacto que os professores têm em sua formação e a tendência dos jovens em internalizar os valores adotados pelos professores.

No que concerne as teorias sócio-cognitivistas da motivação para aprender, o tipo de reconhecimento do professor em relação ao aluno pode afetar a motivação deste e as metas que escolhe, de acordo com o modelo *TARGET* (Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Agrupamento, Avaliação e Tempo) (Ames, 1990, 1992; Maehr e Midgley, 1991; Maehr e Anderman, 1993; Pintrich and Schunk, 1996; e Woolfolk 2000). Há uma tendência para o aluno adotar o mesmo tipo de referencial valorizado pelo professor em sala de aula.

Koka e Hein (2002) concluíram com base em um estudo realizado que o feedback proporcionado por professores é um dos principais preditores de motivação intrínseca, e também que um reconhecimento positivo pode contribuir para a confiança e auto-estima dos estudantes. A percepção do aluno sobre o retorno dos professores parece ser crucial nessa dinâmica.

A principal justificativa para uma avaliação negativa do professor sobre os alunos,

em sua percepção, foi de que estes apresentam um comportamento ruim na classe: *“Pensam que eu tô aqui pra zoar, encher o saco. Não acham que eu sou bom aluno.”* Esse aspecto revelou-se de grande peso no julgamento dos estudantes sobre como os professores os vêem, pois mesmo apresentando boas notas não se perceberam avaliados positivamente: *“Alguns gostam, me acham bom aluno (porque tiro notas boas), outros me odeiam. Eles falam que eu não paro quieto.”* De forma coerente, para os alunos cuja avaliação foi percebida de forma positiva, a justificativa predominante foi a de bom comportamento, bem mais freqüente do que a relacionada às notas: *“Muito educada, quieta, converso pouco. (Os professores a acham) Boa aluna. Não sei se eu concordo...eles pensam que eu sei a matéria, mas eu não tenho tanta certeza assim.”* Essas afirmações condizem com o fato de que na pesquisa em questão, de forma geral, os alunos se avaliam de forma positiva pelo mesmo motivo que percebem a avaliação do professor como positiva a seu respeito, ou seja, devido a um bom comportamento: *“Me acho boa aluna, não incomodo ninguém.”* Uma possível análise desses dados consiste em que os alunos acabaram por adotar o sistema avaliativo dos professores. Essa suposição encontra referência em Guimarães (2002), quando a autora afirma que a forma pela qual os alunos percebem o sistema avaliativo é compatível com as expectativas do professor e suas formas de avaliação.

Quando questionados a respeito dos critérios usados pelo professor na avaliação, os estudantes mencionaram notas e comportamento. Não foram descritos como meios complementares de avaliação, mas como os principais: *“Só o que importa é tirar nota, e não conversar.”* Isso pode ser uma indicação de que os critérios de avaliação adotados pelos professores podem não estar promovendo a meta aprender, na qual os estudantes buscam envolver-se em atividades para evoluir intelectualmente, encarando tarefas escolares de forma positiva, e atribuindo o sucesso ao esforço.

Segundo Guimarães (2002), nos sistemas de avaliação das escolas de hoje, é comum haver comparações e os alunos com dificuldades podem ser mais prejudicados, tornando-se possíveis vítimas de sentimentos de frustração e desânimo. Como afirmam Ames (1992) e Guimarães e Bzuneck (1995), muitas escolas realizam atividades competitivas em relação a notas e desempenho escolar, o que sugere a ocorrência de comparações e o medo de parecer menos capaz entre os alunos. Se esta for a situação da escola neste estudo, os alunos provavelmente encontram-se distantes da *meta aprender*.

Tendo em vista que a principal justificativa na definição da avaliação do professor a respeito dos alunos resumiu-se no tipo de comportamento que apresentam na classe, pode-se supor que o uso da autoridade pelo professor possivelmente ocorre com frequência na sala de aula. E se há tanta preocupação com o comportamento, é pouco provável que os estudantes possam manifestar a sua autonomia, o que pode estar causando problemas motivacionais. Em relação à dinâmica destes fatores, Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2000) indicaram que quando o aluno tem autonomia e a usa adequadamente pode tornar-se mais auto-determinado e consciente de sua competência. Reeve, Bolt, e Yi Cai (1999) adicionam que ao participar de decisões e ajudar no planejamento de atividades, o aluno pode criar suas metas pessoais de desempenho e tornar-se mais auto-regulado.

Considerando-se os estudos e teóricos mencionados anteriormente, pode-se aparentemente identificar mais um aspecto de um meio escolar preocupante: a rígida, negativa, e estereotipada concepção que professores têm dos alunos, na percepção destes, segundo os dados deste estudo. Como já sugerido, isso pode estar contribuindo para problemas no desenvolvimento, autoconceito e identidade do aluno, bem como em sua autonomia, motivação e auto-regulação. Há também indícios de que os estudantes podem estar introjetando a opinião percebida como predominantemente negativa da escola em questão a seu respeito, já que os dados apontam para uma auto-avaliação positiva pouco frequente, nesse mesmo contexto.

Sugeriu-se na presente pesquisa que aspectos do meio escolar como o currículo, as atividades, o sistema avaliativo, e o reconhecimento do professor, entre outros, estão gerando problemas motivacionais e relacionados ao desenvolvimento dos alunos. Há uma possível indicação, portanto, de que nessas dimensões do meio escolar está se manifestando a tendência ideológica da escola como um todo, a qual possivelmente não tem promovido a motivação de forma geral.

Essa sugestão encontra base na afirmação de Guimarães (2002) de que uma possível explicação para a ocorrência de crises motivacionais na sala de aula seria a influência da cultura da escola como instituição nos seus diferentes aspectos. A autora afirma que a filosofia da escola permeia todos os elementos que estruturam o meio escolar. Quando a escola apresenta uma cultura promovedora da motivação intrínseca e da meta aprender, torna-se um ambiente potencializador do processo de aprendizagem dos alunos, como

indicado nos estudos de Maehr e Anderman (1991) e (1993). Esses autores apontam que os problemas motivacionais de alunos possivelmente também estão sendo originados na filosofia e cultura da escola.

Quanto à concepção do meio escolar de forma geral sobre o jovem, pode-se afirmar que os relatos dos alunos sobre como percebem a opinião da escola a seu respeito são preocupantes: a grande maioria das respostas revela que os estudantes pensam ser vistos como problemáticos. Todavia, discordam dessa opinião, alegando frequentemente haver problemas de falta de comunicação e compreensão: *“Por já terem visto outras gerações, e por ter muitos anos de casa, eles criaram um certo preconceito, nos achando adolescentes – problemas. Na minha opinião, o adolescente só tá atrás de uma nova forma de ensino. O sistema já tá ultrapassado. Não concordo com o que eles acham. Queria que os professores chamassem a atenção dos alunos com coisas novas, que têm a ver com os dias de hoje, com o progresso.”*

Uma outra justificativa de frequência expressiva foi a de que a escola generaliza um estereótipo errôneo: *“Acho que o adolescente é complicado, só faz bagunça, não quer nada, que a gente não pensa no futuro. Eles não estão tentando ver como a gente pensa. Sei que os alunos querem ser alguém. Mas eles não sabem disso, não conhecem a gente, e nem tentam.”* Esses dados indicam, portanto, que a escola é percebida como preconceituosa e criadora de estereótipos do adolescente, considerando-o um problema e condenando seu comportamento. Mas poderia essa percepção do jovem, de que é visto como problemático pela escola, estar influenciando seu desenvolvimento? De que forma? Embora os dados não sejam suficientes para se fazer alguma afirmação dessa natureza, sabe-se que essa visão negativa do meio como um todo sobre os estudantes condiz com a visão dos professores, que por sua vez é similar à auto-avaliação dos alunos. Essas percepções do jovem, conseqüentemente, podem estar na verdade dificultando o curso do seu desenvolvimento e a formação de sua identidade, como discutido anteriormente.

Anna Freud (1983) e Knobel (1981) apontam que um comportamento coerente e “adulto” do adolescente é o tipo de atitude a ser considerada anormal em um jovem. Entretanto, no presente estudo, a escola parece classificar o adolescente como problemático frequentemente devido a um estereótipo errôneo, segundo os alunos. Essa visão negativa do do adolescente por parte do adulto é discutida por autores como Aberastury (1981a),

Knobel (1981), Bandura, (1964), e Oliva, (1999). Segundo estes, ainda predominam na sociedade atual percepções distorcidas sobre o jovem. Este rótulo negativo ressalta o pior lado do adolescente, permeando os meios de comunicação mediante o sensacionalismo da mídia. Knobel (1981) afirma que os adultos em geral tendem a perceber o adolescente como uma ameaça, pois acham que estes podem vir a tirá-los o poder e tomar o seu lugar. Criam então estereótipos para poderem isolar, compreender, lidar, e manipular o mundo adolescente. Agem assim em decorrência de conflitos edípicos não resolvidos e remanescentes no mundo adulto.

Para Inhelder e Piaget (1976), ao desenvolver-se, é de fundamental importância que o jovem integre-se progressivamente no mundo adulto. O adolescente busca então se relacionar de igual para igual com os adultos, objetivando abandonar a atitude de subordinação característica da infância. As possibilidades de desenvolvimento podem então ser facilitadas ou mesmo dificultadas pelos componentes do meio social. Esse aspecto da teoria piagetiana parece apoiar a suposição de que a escola envolvida no presente estudo, ao ver o aluno como problemático na percepção deste, pode estar dificultando a sua integração no mundo adulto e conseqüentemente colocando barreiras em seu desenvolvimento. O conceito teórico de Erikson (1968) também dá suporte a essa sugestão, pois afirma que toda a segurança do jovem em sua identidade, adquirida em qualidades obtidas em fases anteriores de seu desenvolvimento, como por exemplo a confiança básica, autonomia, iniciativa, e produtividade, tem como foco na adolescência a opinião dos outros a seu respeito. Sendo assim, a percepção de uma opinião negativa e estereotipadora da escola a seu respeito pode estar prejudicando o desenvolvimento da identidade do adolescente.

Neste estudo, segundo a maioria dos relatos, os alunos declararam achar importante ter amigos na escola, principalmente porque os amigos motivam e criam um clima agradável: *“É importante. Você se sente melhor, tem mais vontade de vim pra escola.”* Disseram também, de forma expressiva, serem aceitos por esses: *“Sim, me dou bem com eles. Os amigos da escola acabam virando amigos pra sempre.”* Além disso, reportaram com frequência sentirem-se motivados para ir à escola devido a um bom relacionamento social com os colegas: *“Pra vir à escola, sinto vontade, gosto de ver meus amigos.”* Na mesma

linha, nas pouco freqüentes respostas em que relatam que a sua escola os tem ajudado com o auto-conhecimento, disseram ser mediante os colegas: *“Pela convivência com os amigos, porque você se descobre no meio deles.”* Finalmente, a maioria dos relatos indica que os alunos procuram os amigos ou pais em primeiro lugar quando encontram algum problema de aprendizagem, além de dar importância às amizades também pelo fato dos amigos ajudarem com a matéria: *“É importante em todos os aspectos, porque você pode estudar melhor com os amigos.”* Esses dados indicam, portanto, que os amigos têm possivelmente um papel facilitador na motivação do aluno e também uma grande importância em seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa afirmação encontra suporte na teoria piagetiana, mais especificamente na importância dada às interações sociais durante o desenvolvimento na adolescência, pois estas compõem as possibilidades para a descentração nesse período. Inhelder e Piaget (1976) afirmam que os jovens, ao buscarem relacionar-se com seus colegas, comparam suas visões de mundo e tornam-se capazes de perceber limitações em suas próprias concepções e ideologias.

Entre outros autores que ressaltaram a importância dos relacionamentos com os colegas pode-se destacar Knobel (1981), que enfatiza a tendência grupal entre os jovens. Segundo esse autor, o adolescente precisa se identificar com um grupo para ter mais segurança e auto-estima. Dentro de um grupo, os integrantes se fortalecem mediante uma identidade padrão, e este processo representa uma transição entre a família e o mundo exterior, durante a formação da identidade do indivíduo. Consegue uma maior independência dos pais, e seqüencialmente a independência do próprio grupo.

Sullivan (1953) afirma que a personalidade pode ser definida como um fenômeno interpessoal, com base na natureza das relações estabelecidas. Erikson (1963) enfatiza que a fase da adolescência é caracterizada pela importância que o jovem dá às opiniões dos outros a seu respeito, como já discutido anteriormente nesta pesquisa. No presente estudo, os alunos relataram sentirem-se aceitos pelos colegas, portanto há indícios de que estes estão possivelmente proporcionando reconhecimento nesse aspecto. Günther (1996) indica em seu estudo que, no meio escolar, o aspecto mais importante para os alunos consiste justamente na amizade com os colegas.

Gaith (2002) pesquisou a relação entre o aprendizado de cooperação, percepções do apoio social dos colegas, sentimentos de alienação social na escola e resultado acadêmicos

de 135 adolescentes. Os resultados obtidos indicaram que o aprendizado de cooperação e a ajuda acadêmica do professor se revelaram positivamente correlacionados com o sucesso ao se realizar tarefas. Em contrapartida, relatou-se uma correlação negativa entre alienação social e o sucesso acadêmico. A ajuda dos colegas foi relacionada à ajuda pessoal do professor e ao aprendizado de cooperação.

Os resultados do estudo de Byer (1999) também reafirmam a sugestão nesta pesquisa de que as amizades com os colegas podem estar funcionando como elemento facilitador no sentido de que há uma evidência consistente de relações entre as percepções dos alunos do clima social da classe e o autoconceito acadêmico em estudos sociais, a matéria investigada pelo autor. Na mesma linha, Zusho e Pintrich (2001) obtiveram resultados indicadores de uma tendência entre alunos com amigos que tinham mais sucesso na escola se destacarem mais academicamente. Em um estudo similar, os resultados de Covington (2000) apontaram que as relações de cooperação entre alunos podem ajudá-los com a compreensão da matéria e a obter maior sucesso em tarefas.

Apesar da consistente evidência, no presente estudo e em outras pesquisas, de que os alunos adolescentes consideram a amizade com os colegas importante tanto em relação a um clima mais agradável quanto no processo de aprendizagem, os dados deste estudo indicam que a escola não é percebida como preocupada com o seu bem-estar social: *“Acho que eles vão até contra isso, por causa da bagunça”*. Esses dados parecem sugerir mais um fator dificultante criado pelo meio escolar para o desenvolvimento e motivação do aluno.

Os resultados desta pesquisa também indicam uma despreocupação da escola em ajudar o jovem a planejar o seu futuro, segundo a maioria dos relatos: *“Ninguém orienta a gente.”* Os dados também revelam, na maior parte dos relatos, que os alunos sentem-se motivados para comparecer à escola principalmente por expectativas futuras, gostam de estudar por expectativas de um futuro melhor, têm afinidade por matérias relevantes ao seu futuro, e continuariam a estudar justamente por interesses futuros: *“Quero ser alguém na vida”*; *“Quero me preparar para o futuro”*. O futuro parece ter uma grande importância para os jovens, segundo as respostas indicam. Conseqüentemente, pode-se indicar que a despreocupação da escola com este aspecto pode estar prejudicando a motivação para se comparecer, estudar, interessar-se pelas matérias e persistir nos estudos, dificultando o desenvolvimento dos estudantes da escola em questão. O fato de os jovens apresentarem

problemas motivacionais com o estudo no tempo presente pode estar relacionado à inacessibilidade a uma orientação adequada a respeito do seu futuro profissional, a qual poderia dar um maior sentido ao esforço acadêmico no presente.

Em relação à importância dos planos futuros no período da adolescência, Inhelder e Piaget (1976) mencionam que a necessidade de um planejamento de vida que inclua reformas consiste no “motor afetivo da formação da personalidade” (p.250) do adolescente, bem como uma oportunidade para o adolescente exercitar sua autonomia, um fator crucial no seu desenvolvimento. Oliveira (2000) também sugere que no processo de definição do seu autoconceito, o adolescente considera o que poderá ser no futuro, podendo ficar desorientado com tantas possibilidades. Além disso, o desenvolvimento de sua autonomia e identidade depende consideravelmente das perspectivas que tem do futuro, entre outros fatores. Locatelli (2004) obteve resultados coerentes com os de Husman e Lens (1999) e Lens, Simon e Dewitte (2002), os quais indicam que se o adolescente já tem sua vocação definida, tende a perceber de forma mais clara a importância do que estudam no presente para se atingir uma meta futura. Portanto, esse objetivo a ser atingido no futuro aumenta a percepção da instrumentalidade do estudo no momento presente para os estudantes. Além disso, Locatelli (2004), De Volder e Lens (1982), e Cretens, Lens e Simon (2001), entre outros, obtiveram resultados indicadores de uma correlação positiva alta e significativa entre a percepção de instrumentalidade para se atingir metas futuras e a motivação para o estudo. Em suma, tendo em vista a importância atribuída a metas futuras por esses autores, o fato da escola em questão não ser percebida como preocupada em ajudar os alunos a planejar o seu futuro pode ser mais uma indicação de um aspecto negativo e desmotivante no meio escolar estudado.

Outra percepção negativa do meio escolar, segundo grande parte dos relatos deste estudo, resume-se na ausência de atividades extras interessantes, havendo também o interesse dos alunos em que estas ocorressem com maior frequência. Quando questionados a respeito do que mudariam na escola e como visualizam uma escola ideal, apontaram frequentemente a necessidade de matérias mais interessantes, atividades artísticas e culturais: *“colocaria matérias mais legais, atividades de esporte, de cultura e de música.”*

Em referência a esse aspecto, Knobel (1981) ressalta o fato de que atividades artísticas, culturais, e poéticas são de grande importância para os adolescentes. Nesta fase de

sua vida, os jovens procuram abrigo em seu mundo interior com o intuito de se reequilibrar emocionalmente por meio de um processo de *intelectualização e fantasia*, no qual buscam reformular seu plano de vida, lidar com os eventuais lutos, e encontrar filosofias para explicar e mudar o mundo. Portanto, é importante que tenham meios para expressar essa fantasia no meio escolar, onde passam grande parte de seu tempo (Knobel, 1981). Essa necessidade é expressada claramente nos dados do presente estudo.

Os alunos também relataram frequentemente que colocariam mais esportes (na escola onde foi realizada esta pesquisa não há a disciplina de educação física no curso noturno) e palestras diferentes: *“No físico, não deixam a gente jogar bola, andar de skate, suar. Praticamente todas as outras escolas deixam.”*; *“Colocaria esportes...”*; *“Tinha que ter futebol, educação física”*; *“Não tem nada, nenhuma palestra sobre anticoncepcionais, teve uma sobre higiene bucal, mas é muito pouco. Era pra ter mais.”*; *“Pra mim, uma escola que se preocupa com o seu bem-estar físico teria que fazer campanhas: educação sexual, e coisas saudáveis.”* Estes resultados são coerentes com a percepção dos estudantes de um descaso por parte da escola em relação ao bem estar físico, em um considerável número de relatos.

Knobel (1981) destaca uma importante necessidade dos jovens quando descreve o aspecto da adolescência denominado de *evolução sexual desde o auto-erotismo até a heterossexualidade*, na qual o jovem irá se definir sexualmente e se preparar para uma relação sexual completa. De acordo com Anna Freud (1983), os jovens precisam recorrer a mais mecanismos de defesa para compensar as mudanças físicas determinadas pela genitalidade, portanto assim justifica-se a necessidade dos alunos por uma atividade que proporcione não apenas um processo informativo, mas reflexões sobre sexualidade, Aids, gravidez precoce, e doenças sexualmente transmissíveis, de ocorrência freqüente no adolescente contemporâneo.

Uma outra mudança frequentemente sugerida pelos estudantes foi de que substituiriam alguns professores e diretores, fariam a escola promover mais a socialização, e também dar mais afeto, atenção e autonomia ao aluno *“Uma escola que não fosse uma prisão. Tudo é proibido aqui! Eles poderiam ter regras mais flexíveis. Eles deveriam também levar em consideração a idade do aluno, e o que motiva os alunos.”*; *“Com diretores que escutassem mais os alunos, mas não que fizessem o jogo deles sempre, só*

ficando quietos. Aqui na escola quem socializa mais se ferra, porque conversa mais com as pessoas.”; “Mais contato entre a escola e o aluno, mais diálogo, mais convivência (...) precisa trazer o aluno mais perto da escola, eles tão afastando a gente.”

Nesta pesquisa, as sugestões dos jovens podem ser interpretadas como plausíveis, pois têm base nos problemas no meio escolar na visão dos próprios estudantes e no que consideram ser a escola ideal dentro da realidade brasileira. Essa afirmação encontra suporte nos dados de Zagury (1996) e de Buratto, Dantas e Souza (1998), nos quais os adolescentes, segundo as autoras, fizeram sugestões pertinentes e significantes em relação ao meio escolar.

Os dados referentes às mudanças que fariam no presente e como imaginam os aspectos de uma escola ideal são condizentes e coesos entre si e também com todas as percepções dos alunos do meio escolar relatadas anteriormente neste estudo. De forma geral, predominaram os relatos que indicam, na percepção do aluno, aspectos do meio escolar em sua dimensão curricular, pedagógica, e na própria cultura e filosofia da instituição que poderiam estar causando problemas motivacionais aos jovens. Há também indícios de que na visão dos jovens grande parte dos profissionais onde foi realizada esta pesquisa possui uma visão estereotipada do adolescente, a qual pode estar contribuindo para um autoconceito e auto-estima negativos, e dificultando o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, os jovens sugerem, coerentemente, mudanças para que o meio escolar venha a ser mais motivante no presente e conseqüentemente promova seu desenvolvimento rumo à autonomia. Porém, para que essas sugestões venham a ser concretizadas, é preciso que essas percepções dos jovens sejam levadas em consideração pela escola.

Reforçando essa sugestão, Guimarães (2002) indica que a escola dos dias de hoje precisa rever as suas práticas de ensino, e torná-las mais motivantes para o aluno. Mas há problemas para se levar em consideração como os jovens percebem o sistema educacional atual. Nusser e Haller (1995) afirmam que as percepções dos alunos do meio escolar tendem a diferir das dos professores, cuja própria concepção difere de como os diretores vêem a situação. Na mesma linha, Salyer, Necco, McCarthy e Ward (1998) apontam que a escola tende a não reconhecer a opinião dos alunos ao exercer seu papel na formação de cidadãos.

Tendo como referência os estudos anteriormente realizados no Brasil, esta pesquisa

contribui com dados que confirmam os resultados de outros autores da literatura científica nacional, proporcionando também novas informações sobre o adolescente brasileiro e sua motivação para o estudo. Em geral, os dados confirmaram muitas indicações de pesquisadores como Zagury (1996), Buratto, Dantas e Souza (1998) e Günther (1991), relacionadas à desmotivação do aluno para o estudo, e uma percepção geral do meio escolar em suas diferentes dimensões como desinteressante e desmotivante.

Além disso, os resultados deste estudo apontaram as perspectivas futuras dos jovens como a principal justificativa para se gostar de estudar, estar motivado a frequentar o meio escolar, persistir nos estudos, e ter afinidade pelas matérias. Estes dados, somados aos obtidos por Locatelli (2004), já citados anteriormente, contribuem para uma ênfase ainda maior no meio científico à importância de se orientar o jovem brasileiro quanto ao planejamento do seu futuro, visando uma maior percepção de instrumentalidade e motivação para o estudo. Entretanto, como mostram os dados da presente pesquisa, a maioria dos jovens não percebe a escola como interessada em auxiliá-los nessa área. Pode-se especular então que, segundo os estudos realizados até o momento, o adolescente brasileiro encontra-se desmotivado para o estudo em geral, e um provável motivo pode ser a ausência de um programa de planejamento do futuro no currículo escolar das escolas pesquisadas.

Os dados deste estudo, muitos dos quais podem estar representando novas informações sobre o adolescente no Brasil, contribuem para a literatura indicando também que outros possíveis fatores desmotivantes consistem na percepção do jovem de um relacionamento desagradável com professores e diretores, ausência de atividades extracurriculares interessantes, despreocupação da escola com o bem-estar social e com o autoconhecimento dos alunos, uma baixa ocorrência de uma avaliação dos professores positiva a respeito do aluno bem como de uma auto-avaliação positiva do jovem, e uma visão do adolescente como problemático pela escola, na percepção dos estudantes, sendo importante ressaltar que estes não concordam com essa opinião, diferentemente dos participantes do estudo de Buratto, Dantas, e Souza (1998). Em suma, os jovens que participaram desta pesquisa tendem a perceber a cultura da escola de forma geral como negativa e desmotivante. Como indicou Guimarães (2002), com base em Maehr e Anderman (1991) e (1993), a filosofia das escolas pode estar causando crises motivacionais.

Outros resultados obtidos nesta pesquisa indicam que de forma geral os alunos

consideram motivante o professor que valoriza o relacionamento com os estudantes. Dão também uma grande importância aos amigos no meio escolar, como já havia sugerido Günther (1996), tendendo a considerá-los motivantes para se ir à escola, e também importantes, porque motivam a estudar, criam clima agradável, e ajudam no auto-conhecimento. Os estudantes fizeram também sugestões pertinentes em relação à escola que consideram ideal e que mudanças a escola atual precisaria sofrer. Sugeriram matérias, palestras e atividades diferentes, mais socialização entre diretores, professores e alunos, bem como um meio escolar que proporcione uma maior autonomia ao aluno e busque motivá-lo mais. Assim como os adolescentes que participaram do estudo de Zagury (1996), nesta pesquisa os jovens opinaram e criticaram a escola de forma produtiva.

Em síntese, os presentes dados proporcionam informações sobre o jovem brasileiro similares e complementares a resultados obtidos por outros pesquisadores no Brasil. Contudo, devido ao tamanho limitado da amostra, é de grande importância que sejam realizados outros estudos em mais escolas brasileiras, visando verificar a abrangência dos resultados aqui apresentados e gerar uma visão mais ampla do adolescente no Brasil. Pesquisas nessa área são fundamentais para que se compreenda melhor o papel do sistema educacional na freqüente desmotivação para o estudo do jovem de hoje.

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A escola nos vê como um diamante bruto. Alguns acreditam na gente, os que são amigos e têm amor pelos adolescentes. Os outros não acreditam, não botam fé. Mas antes de não acreditar, eles deviam dar uma chance.”

(Aluno do primeiro ano do ensino médio)

Este estudo traz ao leitor a visão dos jovens sobre a escola em que estudam. Já foi indicado por Nusser e Haller (1995) que as percepções dos alunos sobre o meio escolar diferem da visão dos professores e diretores. Todavia, se nos lembrarmos de quando tínhamos a idade dos participantes, em meio aos nossos penteados da época, olhares cheios de vida e paixões intensas, talvez encontremos opiniões semelhantes às deles. Faria sentido um currículo escolar em que não se pudesse pôr em prática mais do que três matérias na vida pessoal? Poderia ser considerado como desinteressante? É o que muitas respostas deste estudo relataram, e isso sugere uma demanda por mudanças, mais especificamente a necessidade de uma reformulação no currículo escolar ou uma maior contextualização das matérias ensinadas e das atividades de estudo na realidade de hoje.

Como seria, apesar de achar as matérias e atividades entediantes, estar estudando por um futuro melhor, encontrar-se sob pressão devido à alta competição para se entrar em uma universidade, e perceber que a escola não tem como objetivo ajudar e orientar o aluno a desenvolver planos futuros e colocá-los em prática? Pode-se especular que esse cenário seria consideravelmente desmotivante, inclusive neste estudo grande parte dos relatos apontaram essa situação. Portanto, é preciso se ter em vista um planejamento do futuro ao se educar os jovens de hoje. Ao se oferecer perspectivas futuras e auxiliar os estudantes a construir planos, poderá se proporcionar a eles um sentido significativo para que compareçam à aula e busquem obter novos conhecimentos.

De que forma uma sala de aula onde o professor não se mostre preocupado com os alunos, mas inclinado a usar o controle aversivo e promover comparação influenciaria nossa motivação para o estudo? Certamente podemos nos lembrar de professores com essas características e os sentimentos que tínhamos em relação a eles, em nossa própria experiência como alunos. Neste contexto, os dados da presente pesquisa indicam que um professor com essas atitudes é percebido como desmotivante pelos participantes. Isso

ressalta a importância de se priorizar o relacionamento com o aluno, estimular sua autonomia e auxiliá-lo pacientemente com eventuais problemas no aprendizado. Além disso, como sugere Guimarães (2002), notas de provas e trabalhos devem ser apenas um complemento do sistema avaliativo, e não a principal forma de se medir o conhecimento aprendido.

Apesar de muitos autores, como por exemplo Anna Freud (1983) e Knobel (1981) terem indicado que a instabilidade, flutuação de humor e insegurança no adolescente são naturais e esperadas, na sociedade atual os estereótipos do jovem problemático e a falta de compreensão são muito frequentes. No meio escolar esses rótulos ainda existem, e não é difícil, ao imaginar-se frequentando esse lugar todos os dias e, tendo que seguir suas respectivas regras, acabar tendo problemas relacionados à auto-estima. Os dados deste estudo apontaram indícios de que isso possa estar acontecendo. Talvez o primeiro passo para uma mudança nesse paradigma seja uma profunda reflexão da parte dos profissionais da área de educação sobre a possibilidade de não estarem também rotulando o jovem de problemático, ao invés de tentar entendê-lo melhor e ajudá-lo em eventuais crises. É necessário que professores e diretores reflitam sobre seu próprio comportamento, possivelmente caracterizado por uma rotulação, incompreensão e mesmo uma certa apreensão perante o jovem, como sugerem Knobel (1981) e Aberastury (1981). Além disso, não é difícil imaginar a possibilidade de que a conduta rígida e autoritária utilizada por professores de décadas atrás possa estar sendo reproduzida de geração em geração.

Há muitos fatores que podem dificultar o relacionamento entre educadores e estudantes. No atual sistema de ensino de um país subdesenvolvido, os professores e diretores, principalmente os de escolas públicas, são mal remunerados, dispõem de verbas escassas do governo para a manutenção da escola, e enfrentam centenas de alunos desmotivados para estudar. Dão aulas para turmas de trinta ou quarenta estudantes, que demonstram constantemente precisar de uma grande atenção. Não é difícil prever que se sintam frustrados e sobrecarregados, e manter um bom relacionamento com o aluno nessas condições pode se tornar uma grande dificuldade. Educadores e alunos vão distanciando-se cada vez mais, e os resultados do presente estudo revelam que grande parte dos alunos sentem-se desmotivados pelos professores justamente por estes não estarem valorizando o relacionamento com os estudantes, em sua percepção.

Talvez seja frustrante para um educador ser confrontado com tal crítica, embora mais frustrante ainda seja permanecer indiferente à crise motivacional dos alunos, reafirmando um sistema educacional em estado crítico. Há a possibilidade de que essa situação na qual os alunos motivados são apenas a minoria esteja se refletindo em grande parte das escolas de hoje, como sugerem Sisto e Colaboradores (2002), Zagury (1996), e Buratto, Dantas e Souza (1998). Esse cenário demanda uma reflexão imediata sobre que tipo de cidadãos a escola atual tem formado, e qual o futuro que se tem construído.

Poderiam os estudantes ficar realmente mais motivados se os educadores se preocupassem mais com esse aspecto relacional? Nesta pesquisa, os resultados obtidos apontam a necessidade dos alunos de uma maior atenção e compreensão por parte dos profissionais da área escolar, para se sentirem mais motivados. Segundo Rogers (1985), ao se tentar compreender e perceber a experiência do adolescente por meio do seu próprio ponto de vista, pode-se ampliar a compreensão empática, possibilitando uma das principais condições para uma relação de ajuda, fator crucial para o desenvolvimento do jovem. Portanto, os educadores que consideram as opiniões dos alunos e aceitam-nos com suas limitações e inseguranças, buscando um relacionamento positivo, certamente terão dado um grande passo em direção a um melhor entendimento do adolescente e o que realmente o motiva a aprender. É necessário que se estreitem os laços entre professor e aluno. Do contrário, a situação atual continuará a mesma. E apesar dessa idéia nos parecer utópica e inatingível, considerando a crise do meio escolar, Rubens Alves sugere de forma otimista que ela nos indica pelo menos uma direção.

O modo como o adolescente percebe o meio escolar tem grande importância para uma reavaliação do sistema educacional, e apenas enxergando o mundo com os olhos dos jovens podemos perceber o diamante bruto que temos em mãos. É o seu potencial para reivindicações lógicas e reformas positivas que define o papel essencial do adolescente na sociedade atual (Knobel, 1981).

Como toda pesquisa, o presente estudo tem suas limitações. Por ter sido de natureza apenas qualitativa, e realizado com uma amostra pequena, não permite a generalização dos dados encontrados. Nessa linha, sugere-se que futuros estudos qualitativos e quantitativos sejam conduzidos para um aprofundamento nas percepções dos adolescentes em relação a

cada dimensão do meio escolar. Além disso, seria interessante verificar se há diferenças quanto ao gênero em relação a essas percepções. Outros aspectos a serem considerados em futuras pesquisas consistem em uma análise mais profunda das sugestões dadas pelos alunos em relação à escola ideal, bem como uma investigação de uma possível relação entre a avaliação negativa do professor e a auto-avaliação do aluno.

V. ANEXOS

5.1 *Entrevista semi-estruturada sobre como os alunos de ensino médio percebem e idealizam o ambiente escolar:*

- 1) Você se sente motivado para ir à escola? Por quê?
- 2) Você gosta de estudar? Por quê?
- 3) Se pudesse escolher, continuaria seus estudos ou faria alguma outra coisa? Justifique.
- 4) Você se sente motivado por seus professores? Por quê?
- 5) Na sua opinião, quais são as características de um bom professor? Justifique.
- 6) O que você acha que os seus professores pensam de você? Justifique.
- 7) Como (com que critérios) você acha que eles lhe avaliam?
- 8) Como aluno, no geral, como você se avaliaria? Por quê?
- 9) Você acha importante ter amigos na escola? Por que?
- 10) Você se sente aceito pelos seus colegas de classe? Por que?
- 11) Você gosta das matérias ensinadas em sua escola? Justifique.
- 12) Você bota alguma dessas matérias em prática na sua vida pessoal? Quais?
- 13) Sua escola tem ajudado você a conhecer melhor a si mesmo? Explique.
- 14) Sua escola tem ajudado você a planejar o seu futuro? Explique.
- 15) Além de aulas sua escola proporciona atividades interessantes ao adolescente? Quais?
- 16) Como você acha que a sua escola vê o adolescente? Você concorda com ela? Justifique.
- 17) Você acha que sua escola se preocupa com o seu bem estar físico, emocional e social?
Por quê?
- 18) O que você mudaria na sua escola?
- 19) Que características teria uma escola ideal para você?
- 20) Vamos supor que você não fosse mais ganhar um diploma ou certificado quando você terminar a escola. Você continuaria indo? Por quê?
- 21) Você já teve dificuldades de aprender alguma matéria? Qual? Por quê? O que você fez em relação a isso?

5.2 MEMORIAL

Um memorial, segundo o Aurélio, significa “escrita que relata fatos memoráveis”. Gostaria de compartilhar com o leitor alguns fatos sem os quais esta dissertação de mestrado não teria se realizado.

Durante o processo de composição e escrita deste projeto, vi-me frequentemente pressionado pelas demandas provenientes de meu ofício como professor, psicólogo clínico, e mestrando. Entre cronogramas a cumprir, aulas a preparar, e pacientes a atender, inúmeras vezes vi a chama da minha própria motivação consumir-se ao forte sopro do tempo. Senti o peso da pressa, das expectativas, das limitações de nosso sistema educacional, da incerteza financeira, e da constante ansiedade, tão presentes nos dias de hoje em nós, cidadãos brasileiros atuantes na área da educação. Engajamo-nos de corpo e alma na batalha pela sobrevivência e ascensão profissional, e mal percebemos os momentos em que nossas respirações ficam curtas, nossos olhares distantes, e nossos ombros curvados devido a horas e horas de pesquisa, aulas, e escrita.

Por mais de uma vez encontrei-me nesta situação, e minha persistência e convicção certamente abalaram-se. Passei a questionar a relevância desta pesquisa sobre os adolescentes e a escola: faria alguma diferença? A realidade da maioria das escolas de hoje parecia tão distante das teorias que encontrei nos livros que se empilhavam na minha mesa...E, além disso, o ar que respirava não parecia ser mais suficiente para dedicar-me a mais uma atividade em minha vida.

Outro fator desanimador: as notícias que chegam pela mídia. Quando o assunto é adolescência, só me lembro de ter visto reportagens sobre caos, crime, e desgraças, nos últimos anos. Algumas delas são: o caso dos adolescentes que, usando uma garrafa de gasolina, queimaram um índio vivo em Brasília; o massacre na *High School* de Columbine - CO, em 1996, nos Estados Unidos: dois adolescentes armados com vários tipos de armas de fogo e bombas feriram mais de vinte alunos, mataram 13, entre eles um professor, cometendo suicídio logo em seguida; a recente história do casal de adolescentes em São Paulo que planejou cuidadosamente e pôs em prática o assassinato dos pais, sendo presos e condenados em seguida; a violência e mortes de muitos adolescentes em brigas entre gangues em todo lugar; a nova onda dos “pitboys”, adolescentes que agridem outros com

técnicas de Jiu-Jitsu, sem motivo aparente; os jovens neo-nazistas que espancam e matam em muitos países em todo o mundo; as repetitivas revoltas e fugas dos inúmeros adolescentes detidos pela superpopulada FEBEM, e suas denúncias de tortura e abuso por parte dos guardas e dirigentes; o espancamento de um jovem até a morte, no início de 2004, em Campinas, por seguranças de casa de shows da cidade; alguns outros, anteriormente, foram também assassinados por balas perdidas, disparadas por seguranças de festas e shows. A impressão criada pelos fatos e também pelo sensacionalismo da mídia, é que onde há jovens, há encrenca, caos, brigas, drogas, e assassinatos - uma frustração não muito agradável para quem trabalha com adolescentes no consultório e na escola.

Perguntei-me muitas vezes, de madrugada, sentado em frente a um computador: “Por que quero estudar isso? Por que quero pesquisar as opiniões e percepções de adolescentes sobre a escola?” A comum dificuldade de adaptação do jovem no ambiente escolar me parecia um problema frustrante, de solução remota. Uma frustração crescente, com a qual convivi diariamente nos últimos anos. Após formar-me no Adams State College, Alamosa - CO, nos Estados Unidos, havia retornado ao Brasil em 1996 para convalidar meu diploma de psicólogo em minha terra natal. Para que isso fosse possível, foi necessário que fizesse um ano de estágios em psicologia clínica. Um deles ocorreu em forma de plantão psicológico, realizado em uma escola pública de Campinas. Após obter a convalidação de meu diploma de bacharel em psicologia pela USP, e o de psicólogo clínico pela UNIP, continuei atendendo adolescentes voluntariamente nesta mesma escola. Destes atendimentos surgiu a empolgante idéia do meu projeto de pesquisa para o mestrado, porém mais tarde também a minha frustração diante do acúmulo dos inúmeros casos de adolescentes grávidas, alunos desinteressados, alunos envolvidos em brigas e até tiroteios na região da escola, com problemas disciplinares na sala de aula, e também dificuldades em seus relacionamentos com professores, família, e amigos – outra frustração não muito agradável para quem trabalha com adolescentes no consultório e na escola.

Recentemente, assistindo ao documentário “Tiros em Columbine”, de Michael Moore, pude ouvir a opinião dos “experts” sobre o assunto, em entrevistas concedidas após a tragédia. “Adolescentes são bombas esperando para explodir”, diz um. “Precisamos estar preparados. O ataque pode vir de um lugar inesperado! Isso me lembra o Vietnã...”, diz outro. Em um clima tenso pós-desastre, quase todas as escolas americanas passaram a usar

detectores de metal. Um aluno da 3ª série de uma escola em New Jersey foi suspenso por 30 dias porque apontou uma coxinha de frango para sua professora e disse: “Bang!”. Outro garoto de 12 anos foi suspenso porque levou para a escola um cortador de unhas. A impressão que tenho agora, ao olhar pra trás e me recordar dos momentos em que quase desisti de meu projeto de pesquisa, é que como estes especialistas e educadores, que praticamente passaram a se distanciar mais ainda e se “armar” contra os adolescentes, desenvolvendo uma verdadeira fobia aos jovens e seus problemas, eu também me afastei, esquecendo que também um dia havia sido um.

Lembro-me que, no mesmo documentário, Michael Moore entrevistou Marilyn Manson, o roqueiro considerado, por muitos americanos, responsável pelos desvios de comportamento dos jovens de Columbine. Muitas manifestações, religiosas ou não, culpavam o roqueiro pela tragédia afirmando que todos os jovens com comportamento agressivo eram influenciados pelo seu som pesado e rebelde. Pois foram, ironicamente, justamente as inesperadas palavras desta figura estranha e anti-social que me recordaram da real importância desta pesquisa. Quando questionado sobre o que diria aos adolescentes da *Columbine High School*, Manson afirmou: “*O que gostaria de dizer a eles? Nada. Não diria uma só palavra a eles. Ouviria o que aqueles garotos tinham a dizer. Foi o que ninguém fez...*”.

Reflico sobre o que aqueles jovens teriam dito, se tivessem tido uma chance de expressar seus sentimentos sobre aquela escola sobre a qual derramaram tanto ódio nas vésperas de sua formatura. Não tiveram a oportunidade de serem ouvidos... E, conseqüentemente, talvez muitas pessoas nem fiquem sabendo que Columbine é coincidentemente a cidade sede da maior indústria bélica do mundo, onde se transportam mísseis abertamente nas ruas. Ou que o pai de um dos adolescentes envolvidos no massacre era piloto e que lançou bombas na guerra do golfo. Ou que, no mesmo dia da tragédia em Columbine, algumas horas antes, ocorreu o maior ataque dos Estados Unidos sobre Kosovo, com mísseis fabricados em Columbine. Ou ainda, talvez ninguém fique sabendo que o clima que predominava nas salas de aula da *Columbine High School*, segundo o relato de Matt Stone (criador do desenho animado *South Park* e ex-aluno da mesma escola), era de que “se você é um *loser* aqui, será um *loser* pra sempre. Tire notas altas, ou vai ser um *loser* pro resto da vida”. Pergunto-me se alguém já havia se importado em ouvir como os dois garotos

se sentiam naquela escola onde eram discriminados desde os primeiros anos escolares, por não serem habilidosos nos esportes. Pergunto-me como eram tratados pelos seus professores. Pergunto-me se sequer seus pais os ouviam.

As cenas da tragédia de Columbine são apenas alguns tristes exemplos de até onde o problema pode chegar. Pasmado, em frente à TV, assistindo essas cenas, me lembrei dos jovens que atendi no consultório ou na escola, no plantão psicológico... Das expressões de gratidão em seus rostos, ao final das sessões, por sentirem-se ouvidos e compreendidos, do alívio após o desabafo, e dos olhares que ilustravam uma maior clareza de pensamentos após nossas conversas. A maior necessidade daqueles adolescentes não era necessariamente encontrar uma solução rápida para todos os seus problemas, mas ter um espaço para compartilhar suas dúvidas, frustrações, angústias, e sonhos com alguém. Precisavam ser ouvidos por alguém do mundo adulto, sem sentirem-se julgados por este. Apenas quando me coloquei no lugar deles pude compreender a verdadeira natureza dessa necessidade.

Olhei então para o meu projeto de pesquisa com novos olhos, com um novo senso de entusiasmo. Foi como se olhasse para um novo projeto, com um novo significado. Como se o visse pela primeira vez... Alberto Caeiro escreveu sobre a importância de aprendermos com a juventude, a criança que mora dentro de nós: *“A mim ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as cousas”*. *“Meu olhar é nítido como um girassol... E o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes eu tinha visto”*.

Quanta responsabilidade temos em todos esses problemas sociais relacionados à adolescência? Nos consultórios, nas escolas, universidades, e em nossas próprias casas... Temos dado a eles o espaço que precisam? Memórias de minha própria adolescência vieram à tona: todas as chances que tive para expressar minhas opiniões, e todas que eu não tive... Meus amigos, meus amores e paixões, meus sonhos, minhas dificuldades, minha frustração em não conseguir explicar o que não conseguia entender. Minha vontade de viver pra sempre... E de mudar o mundo. Sinto-a agora, ainda está aqui, em algum lugar dentro de mim, e é invencível perante o desânimo e cansaço que uma vez senti.

Nas palavras de Rubem Alves, “a utopia pode ser um ponto inatingível, mas indica uma direção”. Ao escrever este memorial de minha experiência como mestrando em educação pela UNICAMP, encontro-me às vésperas de minha qualificação. Acredito que as dificuldades que experienciei, relatadas nessa apresentação, podem ser as mesmas

compartilhadas por muitos mestrandos, doutorandos, e professores em seus próprios trabalhos. Mas foram essas mesmas dificuldades que me conduziram à verdadeira essência deste projeto. Tenho a esperança de que este relato desperte em você, leitor, reflexões sobre a sua própria jornada como educador e pesquisador no Brasil, com todos os seus bons e maus momentos: todo o seu esforço e determinação perante as dificuldades que encontrou em um sistema educacional carente de mudanças, e toda a sua esperança na evolução do conhecimento e em sua acessibilidade às nossas crianças, adolescentes e adultos. Que a chama da sua motivação para educar e transformar o mundo queime, inabalável.

E que a voz do adolescente chegue até você, através desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. (1967). La existencia de la organización genital in el lactante. *Revista Brasileira de Psicanálise*, I, 1, 18, p. 18.

_____ (1981a). *O adolescente e a liberdade*. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M., *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1981b). *O adolescente e o mundo atual*. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M., *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre, Artes Médicas.

AMABILE, T. M., HILL, K.G., HENNESSEY, B.A., TIGHE, E.M. (1994). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivation orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 6, n. 5, p. 950-967.

AMES, C. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 90(3), 409-421.

_____ (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

AMES, C. & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 263-267.

ANDERMAN, H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals an predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32(2), 89-103.

- ANDERMAN, E. M. & MAEHR, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-309.
- ARAÚJO, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27, 141-160. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.
- ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- ASSEF, C. (2000). Brincando de ser mãe. *Folha de São Paulo*, 13/5/2000, 8-9. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.
- ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk- taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372. Apud BZUNECK, J. A. (2002). A Motivação do Aluno Motivado a Metas de Realização. In BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BANDURA, A. (1964). The Stormy Decade: Fact or Fiction? *Psychology in the Schools*, 1, 224 – 231.
- _____ (1997). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

BARATO, J. N. (2002). Gilson Schwartz: Escolas funcionam como presídios. *Folha de São Paulo*, 26/11/2002 - 02h45. Disponível na internet em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u213.shtml>

BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

BATISTA, A. S., & EL-MOOR, P. D. (2000). Violência e Agressão. In Codo, W. (Org.). Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis: Editora Vozes. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

BENEDICT, R. (1959). *Patterns of Culture*. New York: New American Library.

BENSON, P., WILLIAMS, D., & JOHNSON, A. (1987). *The Quicksilver Years: The Hopes and Fears of Early Adolescence*, San Francisco: Harper & Row.

BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. Glencoe: Free Press.

BLUMENFELD, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.

BORUCHOVITCH, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais, e estratégias de aprendizagem. In SISTO, F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L., BRENELLI, R., MARTINELLI, S. (orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes

BOSMA, H., & JACKSON, S. (1990). *Coping and Self-Concept in Adolescence*. New York: Springer – Verlay.

- BROOKS, M., BURNS, M. R. & MURDOCK, T. B. (2000). *Values as a Mediator of Contextual Sources of School Self-esteem*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. 108th, Washington D.C., August 4-8. ERIC_ISSUE: RIEJUL2002. ERIC_NO: ED461071
- BROPHY, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 3, 200-215.
- _____ (1987). Synthesis of research strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 44, 40-48.
- BURATTO, A. L. O., DANTAS, M. R. C., SOUZA, M. T. O. M. (1998). *A Direção do Olhar Adolescente: Focalizando a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BYER, J. L. (1999). *Measuring the Effects of Students' Perceptions of Classroom Social Climate on Academic Self-concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association (New Orleans, LA, February 17-19). ERIC_ISSUE: RIEAUG1999. ERIC_NO: ED429088.
- BZUNECK, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno. *A Teoria de Metas de Realização*. PSICO-USF, Bragança Paulista, 4(2), 51-66.
- _____ (2001). O Esforço nas Aprendizagens Escolares: mais do que um problema motivacional. *Revista Educação e Ensino – USF*, v.6, n.1, 7-18.
- _____ (2002a). A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ (2002b). A Motivação do Aluno Motivado a Metas de Realização. In BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazilian Research. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

CALDAS, R. F. L. & HÜBNER, M. M. C. (2001). O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*, v. 3, n.2, 71-82.

CAMACHO, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27, 123-140. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

CANDAU, V. (1999). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

CARDIA, N. (1997). A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*, 2(2). Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

CECCON, OLIVEIRA & OLIVEIRA (1992). CECCON, C., OLIVEIRA, M. D. & OLIVEIRA, R. D. *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes.

- COMBS, A. W. & SNYGG, D. (1959). *Individual behavior: a perceptual approach to behavior*. New York: Harper & Row.
- COVINGTON, M. V. (1984). The motive for self-worth. In AMES, R., & AMES, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Student Motivation. NY: Academic Press. V. 1, 78-113.
- _____ (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: an Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171.
- CRETENS, H., LENS, W. & SIMONS, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In: A. ANASTASIA, J. KUHN, & R.M. SORRENTINO (eds), *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic, 37-45.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & NAKAMURA, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In AMES, C. & AMES, R. (eds.). *Research on Motivation in Education*, v.3, 249-277.
- DAVIS, A. (1944). Socialization and Adolescent Personality. In: Adolescence, Yearbook of the National Society for the Study of Education, 43, Part I. Apud Muuss, R. E. (1968). *Theories of Adolescence*. New York, Random House.
- De CHARMS, R. (1984). Motivational enhancement in educational settings. In: AMES, C., & AMES, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press.
- DECI, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- DECI, E. & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York.

DECI, E. L., SHWARTZ, A., SHEINMAN, L. & RYAN, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflexions on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

DEMBO, M. H. (1994). *Applying Educational Psychology*. 5 ed., New York: Longman Publishing Group. Apud BORUCHOVITCH, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais, e estratégias de aprendizagem. In SISTO, F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L., BRENELLI, R., MARTINELLI, S. (orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DUDA, J. L. & NICHOLLS, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in shoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

DWECK, C. S. (1991). Self theories and goals: their role in motivation, personality, and development. In: DIENSTBIER, R. *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives in Motivation*, 38, 199-235. Lincoln: University of Nebraska Press.

DWECK, C. S. & ELLIOT, E. S. (1983). Achievement Motivation. In: MUSSEN, P. H. (Ed.) & HETHERINGTON, E. M. (Ed. da série). *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 4.

DWECK, C. D. & LEGGET, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, 256-273.

ELLIOT, A. J. & CHURCH, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 710-718.

ELLIOT, A. G. & HARAKIEWICS, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediation analysis. *Journal of Personality and Social*

Psychology, v.70, n.3, 461-475.

ERIKSON, E. (1963). *Childhood and Society*. New York, W. W. Norton & Company, Inc.

FENICHEL, O. (1962). Teoria psicanalítica de las neurosis. Buenos Aires, Paidós. Apud KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FORTIER, M.S., VALLERAND, R.J., GUAY, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, v. 20, p. 257-274

FREUD, A. (1983). *O Ego e os Mecanismos de Defesa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

FREUD, S. (1997). *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*. Rio de Janeiro, Imago Editora.

GALDEIROZ, J. C. F., NETO, A. R., e CARLINI, E. A. (1997). *IV levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes em 10 capitais brasileiras*. São Paulo: Centro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas, Departamento de Psicologia da Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

GARMESY, N. (1981). Overview. In MOORE, C. (Ed.). *Adolescence and Stress*, Washington, DC: US Government Printing Office.

GHAITH, G. M. (2002). The Relationship Between Cooperative Learning, Social Support and Achievement. *System*. 30 (3), 263-273.

GIBSON-CLINE, J. (1996). *Adolescence: From Crisis to Coping: A Thirteen Nation Study*. International Series in Social Psychology. Londres: Buterworth-Heinemann.

GIBSON-CLINE, J., & DIKAIYOU, M. (1996). From Crisis to Coping: Theories and Helping Pratices. In: GIBSON-CLINE, J. (Ed.). *Adolescence from crisis to coping: a thirteen nation study*. International Series on Social Psychology. Butterworth – Heinemann Ltd.

GONZALEZ, M. C., e TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra, Ediciones Universidad de Navarra, S. A.

GOTTFRIED, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.

_____ (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.

GOTTFRIED, A. E., FLEMING J. S., & GOTTFRIED, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.

GRAHAM, S. & WEINER, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. In BERLINER, D.C. & CALFEE, R. C (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Shuster Macmillan, 63-84.

GRINDBERG, L. (1961). El individuo frente a su identidad. Buenos Aires, *Revista de Psicoanálisis*, XVIII, p. 344. Apud KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre, Artes Médicas.

- GUIMARÃES, I. R. F., & PEREIRA, E. M. A. (1996). Brazil. In GIBSON-CLINE, J. (Ed.). *Adolescence from crisis to coping: a thirteen nation study*. International Series on Social Psychology. Butterworth – Heinemann.
- GUIMARÃES, S. E. R. (2002). Motivação intrínseca, extrínseca, e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GUIMARÃES, S. E. R. & BZUNECK, J. A. (1995). O clima competitivo e a motivação em sala de aula. *Revista Semina*, 16(3), 478-484.
- GÜNTHER, I. A. (1991). Prevenção na Escola: Reflexões sobre uma experiência. Congresso Nacional de Psicologia Escolar, 27/10 a 01/11, Valinhos, SP. Apud Günther, I. A. (1993). As Necessidades Emocionais do Adolescente e a Escola. *Temas em Psicologia*, n.1, 45-57.
- _____ (1996). Preocupações de Adolescentes: Os jovens têm na cabeça mais do que bonés. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.12, n.1, 61-69.
- GUTHRIE, J. T. & ALAO, S. (1997). Designing contexts to increase motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95-105.
- HARAKIEWICS, J. M., BARRON, K. E., & ELLIOT, A. G. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- HAVINGHURST, R. J. (1951). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans, Greene. Apud Muuss, R. E. (1968). *Theories of Adolescence*. New York, Random House.

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

INHELDER, B., & PIAGET, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo, Pioneira.

KLEIN, M. (1975). Inveja e Gratidão. In: KLEIN, M. & RIVIERE, J. *Amor, ódio, e separação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago.

KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KODATO, S., & SILVA, A. P. S. (2000). Homicídios de adolescentes: Refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 507-515. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

KOKA, A. & HEIN, V. (2002). Perceptions of Teacher's Feedback and Learning Environment as Components of Motivation in Physical Education. *Psychology of Sport and Exercise*, v.4, 333-346.

LARSOM, R., HAM, M., & RAFAELLI, M. (1989). The nurturance of motivated attention. In: AMES, C. & AMES, R. (Eds.). *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments*. Connecticut, JAI Press Inc, 6, 45-80.

LAZARUS, R., & FOLKMAN, S. (1984). Coping and Adaptation. In GENTRY, W. (Ed.). *Handbook of Behavioral Medicine*. New York: Guilford Press.

LENS, W., SIMONS, J., & DEWITTE, S. (2002). From duty to desire: The role of

Students' Future Time Perspective and Instrumental Perceptions for Study Motivation and Self-regulation. In: F. PAJARES, e T. URDAM (Eds) *Academic Motivation of Adolescents*, Connecticut: Information Age Publishing, 221-245.

LI, R. & KAYE, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36(2), 145-154.

LIBERMAN, D. (1955). Acerca de la percepción del tiempo. Buenos Aires, Revista de Psicoanálisis, XII, 370, apud KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre, Artes Médicas.

LINNENBRINK, A. E. & PINTRICH, P. R. (2001). Multiple Goals, Multiple Context.: The Dynamic Interplay Between Personal Goals and Contextual Goal Stresses. In: VOLET, S. & JÄRVELÄ, S. (Eds.). *Motivation to Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*. London: Elsevier Science.

LOCATELLI, A. C. (2004). *A Perspectiva de Tempo Futuro como um Aspecto da Motivação do Adolescente na Escola*. Londrina, Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina.

LOCKE, E. A. & LATHAN, G. P. (1994). Goal Setting Theory. In: O'NEIL J., HAROLD, F., DRILLINGS, M. (Eds.). *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McCASLIN, M. e GOOD, T. L. (1996). The informal curriculum. In: BERLINER, D. C. & CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Shuster Mc McMillan.

MAEHR, M. L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment.

In: AMES, R. & AMES, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education: Vol. 1: Student Motivation*. New York: Academic Press.

MAEHR, M. L. & ANDERMAN, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93, 593-610.

MAEHR, M. L. & MIDGLEY, C. (1991). Enhancing motivation: a school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, vol. 3, 399-427.

MAEHR, M. L. & MEYER, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v. 9, n.4, 371-409.

MEAD, M. (1961). *Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.

_____ (1953). *Growing Up in New Guinea*. New York: New American Library.

MIDDLETON, M. & MIDGLEY, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: an Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

MUUSS, R. (1968). *Theories of Adolescence*. New York, Random House.

NIXON, R. E. (1961). An approach to the dynamics and growth of adolescence. *Psychiatry*, 24, p. 18.

NICHOLLS, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In: AMES, R. & AMES, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education: Vol. 1: Student Motivation*. New York: Academic Press.

- NICHOLLS, J. G., PATASHNIK, M., NOLEN, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692.
- NOLEN, S. B. & HALADYNA, T. M. (1990). A construct validation of measures of students' study strategies beliefs and perceptions of teacher's goals. *Educational and Psychological Measurement*, v. 50, 191-202.
- NUSSER, J. L. & HALLER, E. J. (1995). Alternative Perceptions of a School's Climate: Do Principals, Students, and Teachers agree? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (SF, CA, April 18-22). ERIC_NO: ED417914.
- OFFER, D. & OFFER, J. (1975). *From teenage to Young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books.
- OLIVA, A. (1999). La adolescencia como transición en el desarrollo. In García, F., Muriel, y Valls (Eds.), *Guía de Salud Infantil*. Sevilla: Servicio Andaluz de Salud, Consejería de Salud.
- OLIVEIRA, G. C. (2000). Autoconceito do Adolescente. In: SISTO, F. F., Oliveira, G. C., FINI, L. D. T. (Orgs.). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PALÁCIOS, J. (1996). O que é a adolescência. In Coll, C. – Palácios, J. – Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. P. Alegre, Artes Médicas, v. 1.
- PATTO, M. H. S. (1993). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PETERSEN, A. C. (1988). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.

PIAGET, J. (1978). *Problemas de Psicologia Genética*. Os Pensadores. Abril Cultural. Editora Civita.

PINTRICH, P. R. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). New York: Academic.

PINTRICH, P. H. & GARCIA, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: MAEHR, M. L. & PINTRICH, P. H. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, v.7, 371-402.

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

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

REEVE, J., BOLT, E. & YI CAI, Y. (1999). Autonomy- supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.

ROESER, R. W., MIDGLEY, C., & URDAM, T. C. (1996). Perceptions of the school's psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Education Psychology*, 88(3), 408-422.

ROGERS, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo, Martins Fontes.

ROLLA, E. H. (1964). El tiempo como objeto en la manía. *Acta Psiq. Psicol. A. Lat.*, X, 1, 44. Apud KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre, Artes Médicas.

RUAS, M.G., & ABRAMOVAY, M. (2001). *Avaliação das ações de prevenção de DST/ Aids e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras*. Brasília: Unesco, Ministério da Saúde, Grupo temático UNAIDS, UNDCP. Apud BZUNECK J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003). Adolescence and Education: Contemporary Trends in Brazil. In URDAM, T., & PAJARES, F. (Eds.). *Adolescence and Education, Vol. 3: International Perspectives*. Greenwich Conim: Information Age Public.

RYAN, A. (2001). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, 72(4), 249-283.

RYAN, R. M., CONNEL, J. P., & DECI, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C., & AMES, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, 2, 16-31.

RYAN, R. M. & STILLER, J. (1991). The social context of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C. & AMES, R. (Eds.). *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments*. Connecticut, JAI Press Inc.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78.

SALYER, K., NECCO, E. J, McMARTHY, J., WARD, S. D. (1998). Voices from Within. In: *Coming together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century*. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education. ERIC_NO: ED417914.

SHERIF, M., & SHERIF, C., (1965). *Problems of youth: transition to adulthood in a changing world*. Chicago: Aldine Publishing Co.

SIDMAN, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Editorial PSY II.

SISTO, F. (2001). Dificuldades de aprendizagem. In SISTO, F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L., BRENELLI, R., MARTINELLI, S. (orgs.). *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes

SISTO, F. F. & COLABORADORES (2002). Avaliando a Satisfação Escolar no Ensino Fundamental. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SKAALVIC, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.

SORENSEN, R. (1962). *Youth's need for challenge and place in American society: its implications for adults and adult institutions*. Washington D.C., National Committee for Children and Youth, Inc.

SULLIVAN, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton.

STIPEK, D. J. (1993). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

_____ (1996). Motivation and Instruction. In: BERLINER, D. & CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of Education Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.

STONE, L. J., & CHURCH, J. (1959). Niñez y adolescencia. Buenos Aires, Hormé. Apud KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. &

- KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- URDAN, T. C. (1997). Achievement Goal Theory: past results, future directions. In: MAEHR, M. L. & PINTRICH, P. H. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich: Connecticut, JAI Press, v.10, 99-141.
- WENTZEL, K. (2004). Social-motivational and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, v.91, n.1, 76-97.
- WILSON, B. L. & CORBETT, H. D. (1999). *"No Excuses": The Eight Grade Year in Six Philadelphia Middle Schools*. New York: Simon & Schuster Macmillan. ERIC_ISSUE: RIEDEC2001. ERIC_NO: ED455326.
- WILSON, P. M. & WILSON, J. R. (1992). Environmental Influences on Adolescent Education Aspirations: A Logistic Transform Model. *Youth and Society*, 24(1), 52-70.
- WOLTERS, C. A., YU, S. L., & PINTRICH, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 6, 211-238.
- WOOLFOLK, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- YOUNG, A. J. (1997). I think, therefore I'm motivated: the relations among cognitive strategy use, motivation orientation, and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9(3), 249-283.
- ZUSHO, A. & PINTRICH, P. H. (2001). Motivation in the 2nd decade of life: The Role of Multiple Developmental Trajectories. In: Urban, T. & Pajares, F (Eds.). *Adolescence and Education: General Issues in the Education of Adolescents*, 1, 163-200. Greenwich, Conn: IAP.

ZAGURY, T. (1996). *O Adolescente por Ele Mesmo*. Rio de Janeiro: Record.