

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Nina Dolabela Panazzolo

A Motivação para aprender
de alunos do Ensino Médio

Campinas
2011

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Nina Dolabela Panazzolo

A Motivação para aprender
de alunos do Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado à Faculdade
de Educação da UNICAMP,
para obtenção do título de
licenciado em Pedagogia, sob a
orientação da Prof^a Dr^a Evely
Boruchovitch.

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

P191m

Panazzolo, Nina Dolabela, 1984-

A motivação para aprender de alunos do ensino médio /
Nina Dolabela Panazzolo. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Evely Boruchovitch.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Motivação (Psicologia). 2. Autodeterminação
(Educação). 3. Ensino médio. I. Boruchovitch,
Evely. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

11-207-BFE

Dedico este trabalho ao meu pai, Pedro

Aos meus irmãos, Ana Luiza e Bruno

Ao meu namorado, Paulo

E à todos os amigos e familiares que direta ou indiretamente

contribuíram para a elaboração deste trabalho

Obrigada a todos pelo carinho e apoio!

Sem vocês não seria quem sou, amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer ao meu pai, pelo carinho, pela dedicação e pelo apoio constante durante a minha vida.

Ao meu namorado, que compreendeu a minha ausência em diversos momentos, principalmente este ano, e que me ajudou durante estes quatro anos de faculdade

Aos meus irmãos, amigos e companheiros, que tornaram-se leitores de diversas partes deste trabalho.

A minha orientadora Dra Evely Boruchovitch, pela orientação primorosa, paciência, firmeza, carinho, atenção e pelas palavras motivadoras ao final de cada capítulo. Ela que com sabedoria, determinação e respeito, ajudou-me a concretizar este trabalho. Meu agradecimento e profundo respeito.

As queridas amigas Larissa, Laura e Lara, que estiveram ao meu lado sempre, e que eu sabia que poderia contar a qualquer momento.

**Acredite que você pode,
assim você já está no meio do caminho.**

(ROOSEVELT, T.)

RESUMO

A motivação é aquilo que move uma pessoa, que a põe em ação ou a faz mudar de curso. Ela tem sido entendida ora como um fator psicológico, ora como um processo. A motivação nos leva a realizar uma escolha, nos faz iniciar um comportamento direcionado a uma meta e assegura nossa persistência nele, influenciando o investimento pessoal, sendo a razão ou o porquê das escolhas e do esforço realizados por um indivíduo. A motivação possui grande relevância para a Educação. É considerada como a determinante, possivelmente principal, do êxito e da qualidade da aprendizagem escolar, assim como é responsável pela intensidade do envolvimento nesta. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo investigar a percepção do estudante do Ensino Médio acerca de sua motivação para aprender. Participaram da pesquisa 104 alunos de uma escola pública de Campinas. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a Escala da Motivação para Aprender de alunos do Ensino Médio, desenvolvida por Neves e Boruchovitch (2007) e é uma adaptação da Escala para Aprender para Alunos do Ensino Fundamental. Em se tratando dos alunos pesquisados, os resultados obtidos evidenciaram que as médias de motivação intrínseca e extrínseca foram muito próximas, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre elas. Constatou-se um aumento da Motivação Extrínseca conforme a progressão do ano escolar e também com o avanço da faixa etária. Não foram observadas diferenças significativas entre Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca, quando analisadas as variáveis repetência e gênero. No processo ensino aprendizagem, é essencial que a motivação esteja sempre

presente, sendo estimulada de forma direta pelos docentes, por meio de diferentes propostas educacionais.

Palavras-chave: Motivação, Teoria da Autodeterminação, Ensino Médio.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1. Diferenças de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME da amostra total.....63
- Tabela 2. Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por ano escolar.....65
- Tabela 3. Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por faixa etária.....67
- Tabela 4. Diferença de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME por gênero.....70
- Tabela 5. Diferença de médias e devios-padrão nas subescalas MI e ME por repetência.....73

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Motivação: conceituação e relações com a aprendizagem.....	13
2. Teoria da Autodeterminação.....	27
3. Adolescência: conceituação e relações com o contexto escolar.....	40
A adolescência e a motivação para aprender.....	50
4. Delineamento do estudo.....	59
Objetivos.....	59
Participantes.....	59
Procedimentos de contato com a escola.....	59
Instrumento.....	60
Procedimentos de coleta de dados.....	61
Procedimento de análise de dados.....	62
5. Análise e discussão dos resultados.....	63
Considerações Finais.....	75
Referências	82
Anexo 1.....	91
Anexo 2	93

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a motivação tornou-se uma variável de estudo importante para se pensar sobre a eficácia da aprendizagem e do desempenho do aluno, uma vez que as pesquisas apontam que um aluno motivado apresenta melhor desempenho se comparado aos demais, em decorrência do investimento pessoal na tarefa que realiza. Professores e educadores têm manifestado sua preocupação quanto à motivação dos alunos, pois à sua ausência tem sido atribuído a pouco ou nenhum envolvimento nos estudos. Considerando a importância desse constructo objetiva-se, com a presente pesquisa, avaliar a motivação dos alunos do Ensino Médio por meio da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio, adotando como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação. Neste sentido, o presente trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, consta uma descrição geral acerca da motivação, seus fatores explicativos e abordagens motivacionais, destacando a importância da motivação no contexto escolar e suas relações com a aprendizagem e o desempenho acadêmico.

A Teoria da Autodeterminação sua conceituação e relação com a aprendizagem é descrita no segundo capítulo. Considerações sobre a adolescência, suas características e relações com o contexto escolar são apresentadas no capítulo 3. A metodologia da presente pesquisa composta pelos objetivos, participantes, procedimentos de contato com a escola, instrumento, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados, compõem o quarto capítulo.

A análise dos resultados e a discussão dos dados coletados, bem como as considerações finais com sugestões educacionais são apresentadas no quinto e último capítulo.

1. MOTIVAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM

A definição do termo motivação tem sido trabalhada por vários pesquisadores da área que concordam tratar-se de um constructo complexo e multifacetado (Cavenaghi, 2009). Uma primeira idéia sugestiva sobre o termo é fornecida pela própria origem etimológica da palavra que provém do latim e que deu origem ao nosso termo semanticamente aproximado: motivo (Bzuneck, 2009). Eccheli (2008) nos mostra que o significado etimológico da palavra motivo foi extraído do latim “*movere, motum*” e que significa aquilo que faz mover. Esta origem vem por finalizar a noção de dinâmica ou de ação que é o principal foco desse constructo (Alves, Carmo & Travassos, 2009).

As teorias que procuram explicar a motivação partem do princípio de que existe uma necessidade, ou motivo que desencadeia uma ação, dando-lhe direção para alcançar um objetivo (Eccheli, 2008). Sendo assim, o motivo pode ser considerado um constructo criado para explicar a origem dos comportamentos dirigidos para algum objetivo. Eccheli (2008) cita que, no sentido funcional, motivo pode ser definido como: “Uma condição interna, relativamente duradoura, que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir em um comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a satisfação do que era visado.” Já a motivação é definida como: “O processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se disposto a dispende esforços para alcançar seus objetivos”. Em resumo, como nos

mostra Bzuneck (2009) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p. 9).

Dentro da Psicologia, a motivação aparece como um objeto altamente complexo entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo (Bzuneck, 2009). Segundo Knüpper (2006), a motivação é entendida como processo na medida em que é proporcionada por meio dos componentes afetivos e emocionais. Zenorini e Santos (2010) também mostram que estudiosos defendem a ideia de que a motivação deve ser encarada como um processo e não como um produto, uma vez que não é possível observá-la diretamente, mas somente inferi-la a partir dos comportamentos e do efeito que ela produz.

A motivação pode ser entendida como um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadeamento da ação, ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo (Oliveira & Alves, 2005). Ela nos leva a realizar uma escolha, nos instiga, nos faz iniciar um comportamento direcionado e assegura nossa persistência nela, influenciando o investimento pessoal, sendo a razão ou o porquê das escolhas e do esforço realizados por um indivíduo (Bzuneck, 2009). Estudar motivação, portanto, consiste em analisar fatores que fazem as pessoas explorarem determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos (Oliveira & Alves, 2005).

Sobre essas características da motivação Bzuneck (2009) cita que:

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. Esse investimento pessoal recairá sobre uma atividade escolhida e será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando. (p. 10)

Percebe-se, pois que, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além disso, ela pode afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho (Neves & Boruchovitch, 2004).

Em síntese, o processo motivacional inicia, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta (Boruchovitch, 2008). Portanto, qualquer comportamento aprendido depende da motivação para que ocorra e se mantenha em frequência e níveis esperados (Witter, 2010).

Após a identificação e especificação das diferentes dimensões da motivação, podemos analisar a incidência desta na aprendizagem escolar. Devido ao fato da motivação ser um combinado de variantes que acionam o comportamento para a investigação, seleção e assiduidade do comportamento, ela possui grande relevância para a Educação (Marchiore & Alencar, 2009). É considerada como a determinante, possivelmente principal, do êxito e da qualidade da aprendizagem escolar, assim como é responsável pela intensidade do envolvimento nessa (Bzuneck, 2004). A motivação movimenta as relações sócio-psicológicas e o processo ensino-aprendizagem do indivíduo (Alves, Carmo, Travassos, 2009) sendo considerada o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim (Neves & Boruchovitch, 2004).

Segundo Sobral (2008), a motivação no campo educacional é um fenômeno complexo que abrange conotações diversas em relação ao direcionamento e à energia na aprendizagem. Além de se consistir em uma variável afetiva que tem ação importante no desempenho escolar, Silva e Sá

(1993) expõem que os estados motivacionais têm sido reconhecidos como fatores importantes que afetam o sucesso e o insucesso escolar determinando se iremos adquirir o conhecimento ou habilidade na realização que estamos empenhados. Além disso, Knüppe (2006) acredita que a motivação deve estar presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem sendo considerada um requisito e uma condição prévia da aprendizagem.

Sobral (2008) explica que no contexto educacional a motivação é importante por também estar ligada à auto-regulação da aprendizagem, portanto, além de estar relacionada às razões ou propósitos dos indivíduos para se engajarem em uma atividade, está também atrelada às percepções da dificuldade e da capacidade para a realização das atividades, ao interesse pessoal e a atribuições de valores pertinentes à atividade específica.

Temos que pensar que o ambiente escolar é um espaço que possui características específicas. Nesse, o aluno executa tarefas de natureza cognitiva que somente ele pode realizar e que requerem atenção e concentração, elaboração e integração de informação, raciocínio e resolução de problemas. “A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula” (Bzuneck, 2009, p.11).

Segundo Costa e Boruchovitch (2010):

É consenso na literatura que a melhor motivação na escola é a chamada motivação positiva. De forma geral, os estudos a seu respeito mostram que ela envolve o investimento de recursos da mais alta qualidade, traduzindo-se em comportamentos que expressam maior empenho e perseverança na realização das tarefas por parte do aluno. (p.197)

Isso significa que a qualidade de envolvimento na aprendizagem e do investimento pessoal deverá ser a mais alta possível. Na escola, portanto, a motivação positiva favorece a qualidade do envolvimento do aluno (Zenorini & Santos, 2010).

Além disso, a motivação do discente deve estar ligada à aprendizagem, ou seja, ele deve considerar as atividades acadêmicas significativas e de valor, tentando extrair delas os benefícios acadêmicos pretendidos (Woolfolk, 2000). A motivação para aprender é muito importante, pois, muitos alunos vão para a escola com disposição, mas, com o objetivo de encontrar seus amigos, comer ou praticar esportes. Assim que entram em sala de aula apresentam problemas motivacionais. Há alunos, portanto, que são motivados, mas, não por razões que produzem maior investimento na aprendizagem e, conseqüentemente apresentam piores resultados. É importante que o aluno desenvolva a motivação para o domínio de conteúdos e crescimento intelectual, tirando dessa maneira o maior proveito do processo de aprendizagem (Bzuneck, 2009). Sobre esse assunto Alves, Carmo e Travassos (2009) citam que os discentes podem se mover no contexto escolar, mas, para coisas e em direções diferentes das que pretendem a instituição.

A motivação do aluno pode ser considerada sobre dois aspectos: o qualitativo e o quantitativo, apresentando diferenças importantes entre eles. Em relação ao quantitativo, a motivação pode ser maior ou menor, isto é, mais ou menos intensa. Embora seja tolerável que um aluno, ocasionalmente, tenha a sua motivação diminuída ou apagada, o que preocupa é a freqüência ou a persistência desta condição negativa (Bzuneck, 2009). Ainda em termos quantitativos, não se pode pensar que a motivação deva ser a mais intensa

possível. Sua eficácia sobre o desempenho pode ser analisada através de um U invertido. Bzuneck (2009) cita que: “a performance será melhor quando a motivação estiver num nível médio e decrescerá quando ela for ou mais baixa ou mais alta. Essa lei varia em função do tipo de tarefa.” (p. 17). Ou seja, a motivação ideal no contexto escolar não pode ser fraca, nem muito alta. Ambos os extremos podem ser prejudiciais. “Em termos ideais, ela deve ser branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade.” (Bzuneck, 2009, p.18).

No que se refere à qualidade da motivação é importante, como foi citado anteriormente, que a motivação do aluno o direcione para a aprendizagem bem como, que a aplicação de seu esforço e energia estejam em uma direção construtiva e não em direções não adaptativas que, devido as suas distorções, podem vir a provocar emoções negativas (Bzuneck, 2009).

Ainda do ponto de vista qualitativo, pode-se dizer que existem padrões motivacionais mais ou menos disfuncionais para a aprendizagem. Assim, um aluno pode, de fato, estudar porque deseja aprender ou somente porque ganhará um presente (Boruchovitch, 2008).

Após um maior entendimento das especificidades e fatores motivacionais deve-se compreender sobre a desmotivação que foi apontada no estudo de Knüpper (2006) como o grande problema das escolas. Segundo Cavenaghi (2009), a desmotivação é um estado no qual falta ao estudante à intenção para agir.

A respeito desse assunto Bzuneck (2009) cita que:

(...) denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o

mínimo necessário, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes. (p. 12)

Professores queixam-se muito de alunos desmotivados que não revelam dedicação, estudando pouco ou quase nada, e que conseqüentemente aprendem pouco, não rendendo o esperado (Bzuneck, 2009). Alunos desmotivados apresentam sintomas de desânimo adquirido, ao se defrontarem com as exigências escolares (Eccheli, 2008). A desmotivação pode resultar da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou porque não se acredita que a atividade trará os resultados desejados.

Zenorini e Santos (2010) alertam para as dificuldades de se identificar o aluno com problemas de motivação em situações concretas. Existem discentes que parecem muito atentos em classe, quando suas mentes estão ocupadas com assuntos totalmente alheios ao que está sendo discutido. Muitas vezes, um desempenho escolar satisfatório pode mascarar sérios problemas motivacionais, e um baixo rendimento em sala pode, às vezes, não ser causado simplesmente por falta de esforço, ou mesmo por desmotivação.

Compreende-se que um aluno não é necessariamente desmotivado para tudo em sala de aula, pois, ele pode estar desmotivado ou apresentar motivação distorcida apenas algumas áreas ou em alguns tópicos (Cavenaghi, 2009). A motivação para aprender pode variar também em função dos diferentes conteúdos, podendo um aluno ser altamente motivado em uma disciplina e desmotivado em outra (Neves & Boruchovitch, 2007). É necessário levar em consideração a diversidade de cada área do conhecimento e não basta avaliar motivação para aprender em geral, é preciso especificar para quê,

para qual disciplina ou área de conhecimento (Cavenaghi, 2009), pois, como traz Knüpper (2006) pessoas diferentes possuem metas, objetivos e incentivos diferentes, o que as levam a possuir motivações diferentes. Além disso, a autora explica que a motivação não é apenas algo natural, mas depende de fatores externos, por isso, as pessoas podem apresentar motivações distintas até para o mesmo assunto. Portanto, nem sempre é válido afirmar que um aluno é desmotivado.

Como descrito anteriormente, a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho (Guimarães & Boruchovitch, 2004). No entanto, é importante ressaltar, que os alunos não dependem exclusivamente da sua motivação, mas, é certo que:

Se um aluno é motivado a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que se poderia prever com base em outras características pessoais. Já o aluno desmotivado apresentará sub-rendimento em suas aprendizagens, ou seja, terá um desempenho medíocre, abaixo de sua capacidade, fato particularmente lamentável quando se trata de alunos talentosos. (Bzuneck, 2009, p. 12)

Um aluno motivado, portanto, mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Ele apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (Guimarães & Boruchovitch, 2004). A motivação na aprendizagem eleva o nível de eficiência, concentração, estado de alerta e melhor capacitação de informação dos alunos (Pfromm Netto,

1987), além disso, é considerada uma variável-chave para a auto-regulação da aprendizagem (Neves & Boruchovitch, 2007).

Por outro lado, Cavenaghi (2009) alega que os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais possibilidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem. Knüpper (2006) menciona que pesquisas mostram que as crianças estão chegando às escolas cada vez mais desmotivadas com os estudos, o que gera repetência e, muitas vezes, devido a pouca aprendizagem, ocorre a evasão escolar. Além disso, a falta de motivação dos alunos pode gerar indisciplina ou dificuldade na relação professor-aluno (Eccheli, 2008).

Marchiore e Alencar (2009) nos mostram que, entre os fatores que facilitam à aprendizagem, a motivação tem recebido muita atenção por parte de educadores e psicólogos educacionais, pois, os seus efeitos imediatos consistem na maior ou menor dedicação do aluno nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem. Enquanto estudantes motivados têm maiores chances de serem bem sucedidos, os alunos desmotivados tiram pouco proveito dos estudos e dificultam o trabalho do professor. Em paridade de outras condições, a ausência da motivação representa queda de investimento pessoal e da qualidade nas tarefas de aprendizagem. E, sem aprendizagem, que depende da motivação, praticamente não há futuro para ninguém (Bzuneck, 2009).

Cabe mencionar que é importante identificar quais alunos sofrem de problemas motivacionais e de quais problemas, não devendo, portanto se generalizar indiscriminadamente a ocorrência da desmotivação entre os

discentes. Além disso, os problemas motivacionais estão no aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado, mas isto não significa que ele seja o único responsável por essa condição (Bzuneck, 2009). Isso ocorre devido ao fato a motivação não apenas influenciar os resultados da aprendizagem, mas ela própria é resultado de certos processos de interação social em classe (Bzuneck, 2004).

Boruchovitch (2001) cita que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos. Bzuneck (2009) menciona que a alta ansiedade do estudante, que prejudica o desempenho acadêmico e até a aprendizagem, pode ser acarretada por emoções negativas que surgem de níveis demasiadamente elevados de motivação e que acarretam rapidamente fadiga. Nota-se, a partir do descrito anteriormente, que os componentes afetivos também fazem parte da motivação do discente. Além das características pessoais, os elementos do ambiente sociais são, deste modo, relevantes para alimentar ou para minar a motivação do indivíduo (Fleith & Alencar, 2010).

A motivação positiva, desejável para a aprendizagem, resulta de complexas interações entre diferentes fatores como as características dos alunos e condições ambientais, fatores de contextos na sala de aula como estratégias ou eventos que podem, por exemplo, ser modificados pelo docente (Bzuneck, 2009). Segundo Guimarães (2005) “No cotidiano escolar, os alunos enfrentam diversas situações que podem fortalecer ou prejudicar sua motivação como, por exemplo: críticas, elogios, pressões sobre prazos, notas, regras, comparações.” (p. 9).

Outras variáveis que também podem influenciar a motivação do aluno são as salas de aula, as ações do professor, problemas emocionais, questões relacionadas à falta de envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, uso inadequado de estratégias de aprendizagem (Zenorini & Santos, 2010). Silva e Sá (1993) aludem que as crenças do aluno sobre suas capacidades pessoais como a inteligência, a capacidade, a dificuldade da tarefa, o auto-conceito, a auto-estima e a sorte também influenciam a motivação para aprender. Além de fatores como atividades propostas, o sistema avaliativo e o ambiente escolar, outra variável importante que afeta a motivação dos alunos é o seu relacionamento com todos os integrantes da escola, professores, amigos, funcionários e gestores (Machado, 2005).

Devido ao fato da motivação poder ser influenciada pelos elementos do ambiente social, ela não deve ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade. A motivação, como já foi descrito anteriormente, é um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas.

Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada não apenas por meio de mudanças internas, mas também pela alteração do seu ambiente de aprendizagem escolar (Cavenaghi, 2009). Pode-se rever, portanto, a idéia de que a motivação é uma característica interna que o aluno possui ou não, e que se mantém essencialmente estática e insensível na atuação exterior, e passar a concebê-la como dinâmica, desenvolvendo-se na relação entre o indivíduo e o seu meio, possível de ser explicada tanto por componentes do caráter interno como pela influência da experiência da ação educativa (Salvador, 2000). Em virtude dessa interação mútua e freqüente de

fatores internos e externos inexistem uma resposta simples para a questão da motivação para aprender (Sobral, 2008).

Com relação aos problemas motivacionais, pesquisas realizadas apontam diferenças existentes em função das séries escolares. Segundo Bzuneck (2009):

Enquanto que na pré-escola praticamente não existem problemas de motivação, nas primeiras séries do Ensino Fundamental podem surgir alguns problemas simples, ligados à novidade das demandas (...). Porém, à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias. (p. 14)

À medida que as crianças avançam de série, cai o interesse pelos estudos e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias. Além disso, quanto mais adiantadas às séries, mais os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas as características evolutivas do aluno (Bzuneck, 2009).

Após considerações sobre motivação e desmotivação características de algumas abordagens motivacionais serão descritas. É sabido que não existe uma única teoria da motivação para aprender e sim, diferentes perspectivas que se diferem nas crenças específicas enfatizam (Boruchovitch, 2008). Isso se deve ao fato, como foi dito no início desse capítulo, da motivação ser considerada um assunto vasto e complexo, a qual vários pesquisadores preocuparam-se em elaborar princípios sobre ela. Cada um focou em seus estudos aspectos que notavam ser importante.

As teorias da motivação, apesar de diferentes entre si, muitas vezes acabam se tornando complementares. Por muitas vezes, buscaram explicações sobre o comportamento humano, por acreditarem que a motivação poderia conseguir explicar, manipular e até prevê-lo.

Woolfok (2000) apresenta quatro abordagens gerais sobre motivação. São elas: Abordagem Comportamental, Abordagem Humanística, Abordagem Cognitiva e Abordagem de Aprendizagem Social.

De acordo com Woolfok (2000), a abordagem comportamental explica a motivação por meio de conceitos como: recompensa e incentivo. De acordo com essa abordagem, uma compreensão da motivação do aluno começa com uma investigação cautelosa dos estímulos e recompensas presentes na sala de aula. Se formos consistentemente reforçados por certos comportamentos, podemos desenvolver hábitos ou tendências a agir de certas maneiras. Essa abordagem ressalta a tentativa de motivar alunos via meios extrínsecos de incentivos.

Diferentemente da abordagem comportamental, a abordagem humanística dá ênfase nas fontes intrínsecas de motivação como: as necessidades de auto-realização de uma pessoa, a tendência realizadora congênita ou a necessidade de autodeterminação. As teorias que se encontram nessa abordagem têm em comum “a crença de que as pessoas são continuamente motivadas pela necessidade inata de realizar seus potenciais” (Woolfok, 200, p.329). Ou seja, para a visão humanística, motivar os alunos denota estimular seus recursos interiores.

Segundo a autora, na visão cognitiva, acredita-se que o comportamento é determinado pelo nosso pensamento, não apenas porque fomos

recompensados ou punidos. Essa abordagem coloca que as pessoas não respondem às condições físicas externas, mas sim, a interpretações desses acontecimentos.

Por último, Woolfolk (2000) discorre sobre a teoria da aprendizagem social ressaltando que a aprendizagem social depende das teorias de expectativa e dos valores que damos as tarefas. Portanto, a motivação é considerada como um produto da expectativa da pessoa de alcançar um objetivo e o valor que ela dá aquela tarefa.

Após analisar as diferentes abordagens pode-se perceber que fica bem evidente que a motivação pode ser influenciada tanto externamente quanto por aspectos internos ao indivíduo. É de extrema importância o estudo sobre a motivação escolar, devido ao fato da grande influência que ela possui sobre o ambiente escolar, sendo um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem, tornando-se um caminho para um melhor rendimento escolar. Apesar de ser algo complexo, processual e contextual, alguma coisa pode ser feita para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender, prevenindo problemas de desmotivação, indisciplina e evasão escolar.

2. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

As abordagens sócio cognitivistas da motivação têm demonstrado a existência de, pelo menos, duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades, e deriva-se de fatores como interesse e curiosidade (Machado, 2005).

Sobre essas características Guimarães (2009) cita que:

A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos. (p. 37)

Essa orientação motivacional refere-se à tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões. Quando estamos intrinsecamente motivados, não necessitamos de incentivos ou punições, pois a atividade em si é recompensadora (Woolfolk, 2000).

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento. (Guimarães, 2009, p. 37)

Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nessa condição uma orientação

pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associada ao prazer do próprio processo (Guimarães, 2009).

Comportamentos regulados intrinsecamente são mais autônomos e, portanto, associados a níveis mais elevados de interesse, de autoconfiança e de persistência em tarefas acadêmicas (Boruchovitch, 2008). Geralmente, ao realizar tarefas com predominância da orientação motivacional intrínseca, os indivíduos envolvem-se profundamente nelas, experienciando sensações de prazer e satisfação (Marchiore & Alencar, 2009).

Além disso, a motivação intrínseca é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano (Guimarães, 2009). No contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho do estudante. O aluno intrinsecamente motivado realiza atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades (Neves & Boruchovitch, 2004). Essa orientação motivacional, embora forte e persistente, também é vulnerável às forças ambientais (Guimarães, 2009).

Diferentemente da motivação intrínseca, a motivação extrínseca caracteriza-se por fazermos alguma coisa a fim de ganhar uma nota ou recompensa, evitar punição, agradar o professor ou por alguma outra razão que tenha pouco a ver com a própria tarefa. Não estamos, portanto, realmente interessados na atividade por ela própria; preocupamo-nos apenas com o que lucraremos com ela (Woolfolk, 2000). Ou seja, a tarefa em si não é o mais relevante, mas sim o que será obtido ao concluí-la (Marchiore & Alencar, 2009).

Segundo Guimarães (2009):

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (p. 46)

No caso da motivação extrínseca há relação com o desejo de a pessoa obter sucesso, reconhecimento ou aprovação social ou familiar, obedecendo às pressões das pessoas ou da sociedade, objetivando recompensas materiais e sociais ou, ainda, para demonstrar competências e habilidades (Marchiore & Alencar, 2009).

No contexto escolar, destaca-se uma avaliação cognitiva das atividades como sendo um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como, por exemplo, elogios, notas, prêmios, ou que ajudará a evitar problemas (Guimarães, 2009). Nesse ambiente, a motivação do aluno é, muitas vezes, controlada pelos motivadores extrínsecos citados anteriormente (Marchiore & Alencar, 2009).

Segundo Woolfolk (2000):

A diferença fundamental entre os dois tipos de motivação é a razão do aluno para agir, ou seja, se o local de causalidade para a ação (a localização da causa) é interno ou externo – está dentro ou fora da pessoa. [...] (local interno de causalidade/ motivação intrínseca) [...] (local externo de causalidade / motivação extrínseca). (p. 327)

Com relação à aprendizagem, a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados e ao uso de estratégias de aprendizagem de processamento profundo da informação, quando comparada à extrínseca. Entretanto, a presença da orientação extrínseca, quando acompanhada da

motivação intrínseca, parece também produzir bons resultados (Boruchovitch, 2008).

Segundo Silva e Sá (1993), a aprendizagem será mais duradoura quando mantida pela motivação intrínseca, porém, a motivação extrínseca pode ser necessária para levar o estudante a iniciar certas ações ou seus processos de aprendizagem. Mas, uma vez iniciado este processo é mantido mais adequadamente se existirem motivos intrínsecos, que o transformem em objetivo significativo para a própria pessoa. Bzuneck e Guimarães (2010) discorrem sobre o assunto ressaltando que os professores não devem descartar radicalmente o uso de recompensas externas. Há situações concretas e bem identificadas em que tais motivadores extrínsecos são oportunos, como no caso de algum aluno nada motivado por certa tarefa ou conteúdo. Os autores ainda ponderam que, além disso, afora os casos em que um aluno já esteja intrinsecamente motivado, recompensas podem, às vezes, até favorecer a motivação autônoma.

A condição para que ocorra esse efeito positivo é que sejam ministradas ou contingentemente ao progresso, ou de maneira que alimentem um senso de competência do aluno, ao mesmo tempo em que não sejam por ele entendidas como formas de suborno ou de controle comportamental. (Bzuneck & Guimarães, 2010, p. 53)

Estudos têm apresentado novas considerações sobre a motivação extrínseca, demonstrando que o comportamento extrinsecamente motivado também pode ser autodeterminado, não sendo necessariamente, sempre negativo para a aprendizagem. Desta forma, na escola, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são importantes (Woolfolk, 2000).

Com relação à motivação intrínseca e à motivação extrínseca, diversos autores consideram que conceber os constructos como dicotômicos é muito simplista, “uma vez que acreditam que o fato de um comportamento ser extrinsecamente motivado não equivale a dizer que o mesmo não seja ou não possa ser autodeterminado” (Boruchovitch, 2008, p. 32).

A Teoria da Autodeterminação é uma macroteoria da motivação, criada pelos psicólogos da motivação escolar Ryan, Connell e Deci (1985, citados por Guimarães & Boruchovitch, 2004). Esses autores vão sustentar que é inadequado trabalhar com essa dicotomia fechada de motivação intrínseca versus motivação extrínseca. Teoricamente, na regulação de qualquer ação intencional, existe uma tendência natural humana para internalizar comportamentos extrinsecamente motivados, assim como, regras, pressões e valores externos. Desta forma, exceto a desmotivação, que é definida como ausência de intenção para agir, prevê-se um *continuum* de internalização das regulações externas (Bzuneck & Guimarães, 2007).

Guimarães e Boruchovitch (2004) expõem que a Teoria da Autodeterminação foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção. Essa teoria procurou compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação. Deci e colaboradores (1985, citados por Guimarães e Boruchovitch, 2004) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação. Essa teoria afirma que os seres humanos são dotados de natureza ativa, propensos à tendência do desenvolvimento saudável e à auto-regulação autônoma. Esta Teoria interpreta o envolvimento pessoal em atividades de aprendizagem como

um esforço para satisfazer três necessidades psicológicas básicas e universais: competência, autonomia e vínculo (Bzuneck & Guimarães, 2010). Na medida em que nutre ou frustra esses três aspectos, o ambiente pode fortalecer ou enfraquecer as tendências citadas anteriormente (Guimarães, 2005).

Os autores Bzuneck e Guimarães (2010) citam que:

Movidas por tais necessidades, desde o início de suas vidas, as pessoas formam sua identidade, buscam atividades interessantes e nelas persistem, desde que viabilizem o desenvolvimento de habilidades, o exercício de suas capacidades e o estabelecimento de vínculos sociais. (p. 44)

Com relação ao ambiente escolar, Boruchovitch (2008) elucida que, a Teoria da Autodeterminação parte do pressuposto de que todos os alunos apresentam uma orientação geral para o crescimento e a necessidade psicológicas inatas em direção a motivação autônoma.

Como uma macro-teoria, a Teoria da Autodeterminação se compõe de um conjunto de quatro mini-teorias que investigam os diferentes conjuntos do mesmo fenômeno, que é a motivação (Marques & Zancanaro, 2007). As mini-teorias são complementares e inter relacionadas: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Causais (Boruchovitch, 2008).

A Mini-teoria Integração Organísmica, a qual focalizaremos nesse trabalho, concentra-se no estudo da motivação extrínseca e no grau de sua internalização (Boruchovitch, 2008). Ela busca elucidar como os processos externos atuam sobre as motivações extrínsecas dos sujeitos e como os diferentes níveis destas motivações podem interagir e fortalecer o desenvolvimento das motivações intrínsecas dos mesmos (Marques &

Zancanaro, 2007). Segundo Marques e Zancanaro (2007), a Mini-teoria da Integração Organísmica defende a tese que os indivíduos podem internalizar as regulações externas, transformando-as em motivações intrínsecas ou autodeterminadas.

Percebe-se que a concepção da motivação extrínseca diferencia-se em tipos variados de autodeterminação dos comportamentos, apoiando-se no conceito de internalização (Bzuneck & Guimarães, 2010). O ato de integrar e internalizar comportamentos extrinsecamente motivados, transformar valores e regulações externas em processos de regulação interna, é uma tendência humana (Machado, 2005).

Eccheli (2008) discorre sobre a internalização ressaltando que se refere a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações externas em processos de regulação internos, tornando-os pessoalmente endossados.

Esse conceito refere-se ao processo pró-ativo pelo qual as regulações externas tornam-se valores, crenças e compreensões pessoais (Bzuneck & Guimarães, 2010). A internalização é um processo de tomar um valor ou regulação e a integração é o processo pelo qual os indivíduos transformam uma regulação em sua de tal forma que emanará de seu próprio ego (Cavenaghi, 2009). Portanto, tornar a realização de atividades desinteressantes mais úteis para o indivíduo sob seu próprio controle, resultando em maior integração social e intrapsíquica (Eccheli, 2008).

Na Mini-teoria da Integração Organísmica o processo de internalização tem sido denominado como o caminho que parte de um ponto inicial de total regulação externas e culmina na regulação integrada, situação, na qual,

valores e regulações externas integram-se ou, em outras palavras, passam a fazer parte do conjunto de valores e regulações do indivíduo (Guimarães, Bzuneck & Boruchovitch, 2003). Como as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores ambientais facilitam ou impedem a internalização ou a integração dos comportamentos motivados têm sido o foco principal da Mini-teoria Integração Organísmica (Boruchovitch, 2008).

Diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente: desmotivação (ausência de intenção, desvalorização da atividade e percepção de falta de controle pessoal), motivação extrínseca (realização da atividade como uma obrigação ou como um meio para obter algo externo) e a motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer, inerentes à atividade) (Guimarães, 2005). Sobral (2008) explica que estes tipos de orientações motivacionais diferem quanto ao grau de autonomia, sendo que a motivação intrínseca representa o grau mais elevado da autodeterminação. A motivação extrínseca, porém, tem diferentes facetas, as quais subentendem vários níveis de autonomia em termos de grau de internalização e integração de valores e regulação de condutas.

A Mini-teoria da Integração Organísmica identifica nos seres humanos a presença de um *continuum* e autodeterminação que compreende desde a desmotivação até a motivação intrínseca (Marques & Zancanaro, 2007). Tendo a desmotivação e a motivação intrínseca como pólos opostos do *continuum*, os pesquisadores Deci e Ryan (1985, citados por Guimarães, 2005) distinguiram quatro níveis de motivação extrínseca que variam em torno da percepção individual da autodeterminação: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Quanto mais internalizada ou

integrada for a regulação externa, maiores serão os níveis de autodeterminação percebida, compartilhando os mesmos determinantes e indicadores da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. Em síntese, o *continuum* seria: desmotivação – motivação extrínseca (regulação externa, introjetada, identificada e integrada) – motivação intrínseca (Guimarães, 2005).

Entretanto, não se deve supor que uma pessoa percorra necessariamente a sequência de pontos do *continuum* para ter plenamente regulado o comportamento em particular. Os tipos de regulação representam referenciais pra análise do nível de internalização alcançado numa dada situação (Bzuneck & Guimarães, 2010).

A desmotivação é um estado no qual falta ao estudante a intenção para agir. Ela resulta da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou porque não acredita que a atividade trará os resultados desejados (Cavenaghi, 2009).

A regulação externa, como expõem Bzuneck e Guimarães (2010), caracteriza-se pela condição em que a pessoa simplesmente atende a controladores externos, como no caso de fazer uma tarefa por pressão, por mera obediência, visando alguma recompensa, ou para evitar punições. É o tipo menos autodeterminado de motivação extrínseca, em que o comportamento é controlado por contingências externas específicas. É o tipo de motivação no qual o aluno se envolve em atividades de sala de aula para obter recompensa ou para evitar sanções (Cavenaghi, 2009).

Como primeiro nível de internalização, essa motivação extrínseca assume a forma de regulação por introjeção. “Pela regulação introjetada, as

pressões são internas, como no caso de se agir para evitar sentimento de culpa ou ansiedade ou para atender a instâncias ligadas à autoestima.” (Bzuneck & Guimarães, 2010, p. 45). Para Cavenaghi (2009), a regulação introjetada é um tipo de motivação extrínseca que envolve a ação por uma regulação internalizada, mas não pessoalmente aceita. Essa pode ser considerada levemente autônoma, visto que os indivíduos, sob sua influência, sentem-se internamente compelidos a executarem exatamente o que, nas suas perspectivas, os outros esperam deles. Quando as pessoas manifestam comportamentos gerenciados pela regulação introjetada, não significa que elas aceitam as razões alheias, mas sim que estão procurando conservar a autoestima que possuem ou, pelo menos, amenizar as possíveis interferências neste sentimento (Marques & Zancanaro, 2007).

Segundo Cavenaghi (2009), na regulação introjetada os estudantes são internamente controlados para fazer aquilo que deveria ser feito, para manter a autoestima ou para amenizar uma ameaça a ela. Dessa forma, o aluno pode realizar a tarefa de casa apenas para não se sentir culpado por não fazê-la ou para mostrar aos outros que é capaz (Cavenaghi, 2009). A regulação introjetada é interna ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo (Guimarães, 2009).

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2010), essas duas primeiras formas de regulação não são autodeterminadas ou autônomas, mas, sim, formas de motivação controlada, sendo a primeira por controles externos e a segunda por controles internos.

A regulação identificada consiste em a pessoa considerar certo comportamento como de importância pessoal, aceitando sua regulação como própria. Existe aqui uma forma de autodeterminação e de autonomia (Bzuneck & Guimarães, 2010). Nesse tipo de regulação, os indivíduos veem valor e importância na regulação externa e, de modo inconsciente, transformam-na em uma regulação interna pessoalmente aceita (Cavenaghi, 2009). Neste nível os sujeitos são capazes de perceber valor na regulação externa e, por isso, ainda que de forma inconsciente, passam a transformá-la em algo pessoalmente aceito, porque a identificam como sendo uma regulação interna (Marques & Zancanaro, 2007). O indivíduo engaja-se e realiza uma tarefa, pois se identifica com fontes que ressaltam a importância de fazê-la (Boruchovitch, 2008). Nesse tipo de regulação o estudante desempenha a atividade por saber que é importante para seu aprendizado (Cavenaghi, 2009).

O tipo mais autônomo de motivação extrínseca é o da regulação integrada que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia e sem coação, visto como algo pessoalmente importante, porque é assimilado ao próprio *self* (Bzuneck & Guimarães, 2010).

Sobre o assunto Guimarães (2009) cita que:

A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. (p. 47)

A regulação integrada pressupõe a aptidão dos seres humanos de avaliar e fazer correlações conscientes e coerentes entre os aspectos externos

e internos que condicionam seus próprios comportamentos e suas próprias identidades, ou seja, possibilita a identificação consciente com os valores transmitidos pelos agentes e contextos externos (Marques & Zancanaro, 2007).

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2007), esta última forma de auto-regulação da motivação extrínseca se aproxima muito da própria motivação intrínseca em seu grau de autodeterminação, mas não coincide com ela, já que na regulação integrada o que sustenta a realização da atividade é a sua importância para a obtenção de metas e valores internalizados pela pessoa. Em contrapartida, na motivação intrínseca o interesse pessoal está na atividade em si mesma, estando inserido o componente de interesse e de prazer.

Segundo Cavenaghi (2009), quando as regulações são integradas, a pessoa as terá aceitado totalmente, de modo coerente e harmonioso com outros aspectos de sua identidade e valores. Assim, além do estudante ver a atividade como importante para a sua aprendizagem, ele a integra dentro de si, a valoriza e a aceita como sua.

As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca representam alternativas promissoras para alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Percebe-se que as duas orientações motivacionais, intrínseca e extrínseca, são fundamentais para o processo de aprendizagem, porque um aluno precisa demonstrar seu potencial e determinação para aprender, pesquisar e resolver problemas de forma criativa. Porém, o mesmo aluno

precisa responder aos anseios e coação da família, da sociedade e da própria escola no que tange as avaliações, notas, aprovação, aceitação e destaque diante de seus pares (Marchiore & Alencar, 2009).

3. ADOLESCÊNCIA: CONCEITUAÇÃO E RELAÇÕES COM O CONTEXTO ESCOLAR

Adolescere é palavra latina que significa crescer, desenvolver-se, tornar-se jovem (Pfromm Netto, 1977). Por adolescente entende-se a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Papalia, Olds e Feldman (2006) mencionam que o ponto de início ou término da adolescência não é claramente definido, que ela dura aproximadamente 10 anos, dos 11 ou 12 anos até pouco antes ou depois dos 20 anos. Ainda segundo as autoras, em geral, considera-se que a adolescência começa com a puberdade, processo que conduz a maturidade sexual ou fertilidade, ou seja, a capacidade de reprodução. Levisky (1995) diferencia puberdade de adolescência expondo que enquanto a puberdade é um processo decorrente das transformações biológicas, a adolescência é fundamentalmente psicossocial.

A adolescência é a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o *status* de adulto (Palácios, 1995). Esta fase representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o capacitem a assumir os deveres e papéis sociais do adulto. De uma maneira um pouco mais concreta, a adolescência costuma ser caracterizada como um período preparatório para a idade adulta (Fierro, 1995).

Fierro (1995) elucida que longe de ser um mero intervalo temporal entre duas idades que estariam, supostamente, mais claramente definidas, a idade infantil e adulta, a adolescência constitui um período e um processo:

a) de ativa desconstrução de um passado pessoal, em parte tomado e mantido e, por outro, abandonado e definitivamente preterido; b) de projeto e de construção de futuro, a partir de um enorme potencial e acervo de possibilidades ativas que o adolescente possui e tem consciência de possuir. (p. 290)

Por ser uma etapa psicossocial, o sucesso evolutivo individual do adolescente depende, crucialmente, de circunstâncias sociais e históricas (Fierro, 1995). As características psicológicas deste movimento evolutivo, sua expressividade e manifestações ao nível do comportamento e da adaptação social, são dependentes da cultura e da sociedade em que o processo se desenvolve (Levisky, 1995). Apesar de depender destas circunstâncias, segundo Levisky (1995), em qualquer que seja o contexto sócio-cultural, a adolescência será sempre um período de crise e de desequilíbrio. Estas características são devidas tanto as mudanças fisiológicas que se realizam quanto às repercussões psicológicas de inserção do jovem a comunidade adulta.

Adolescência seria, então, a fase da vida que apresenta crescimento acelerado, intenso, com modificações substanciais no modo de proceder. Segundo Nérici (1969):

Adolescência é, realmente, uma fase de crescimento tanto somático como psíquico; tanto exterior como interior. É uma fase de crescimento biológico acompanhado de alterações funcionais, bem como de crescimento psicológico e social. É, pois, uma fase de crescimento em todas as direções: material, social e espiritual. (p. 27)

As mudanças biológicas da puberdade, que sinalizam o fim da infância, resultam em rápido crescimento em altura e peso. Mudanças físicas radicais fazem parte de um longo e complexo processo de amadurecimento, que se inicia mesmo antes do nascimento e suas ramificações psicológicas continuam até a idade adulta (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Este processo de transformação física é posto em marcha por uma série de mecanismos hormonais que desencadeiam um longo processo de modificações que, como se verá a seguir, apresentam um padrão diferente em ambos os sexos (Palácios, 1995).

Em meio às transformações hormonais, funcionais, afetivas e sociais, as alterações corporais adquirem importância fundamental para o adolescente (Levisky, 1995). O rápido crescimento físico e as proporções físicas modificadas são importantes características do desenvolvimento do adolescente (Sandström, 1967). O crescimento físico cria uma estranheza com relação ao próprio corpo, e há que haver uma readaptação do indivíduo a esse (Nérici, 1969). A maturação das funções sexuais constitui, de maneira clara, a característica principal das mudanças biológicas que tem então lugar durante a adolescência (Sandström, 1967).

À medida que as transformações biológicas vão ocorrendo, a personalidade da criança vai sofrendo alterações (Levisky, 1995). A adolescência é um momento evolutivo de busca e consecução da identidade do indivíduo (Fierro, 1995). Papalia, Olds e Feldmman (2006) expõem que uma preocupação na adolescência é com a busca de identidade, que possui componentes ocupacionais, sexuais e relativos a valores, entre outros.

O desenvolvimento da identidade, a etapa adolescente representa um momento de encruzilhada: nela, a rigor, consolida-se a identidade, retiram-se as linhas de diferenciação pessoal, próprias das etapas infantis, e se prepara a maturidade da vida adulta. Não é um momento fácil, nem sempre nele se alcança uma identidade concluída, que se compõe, na realidade, de vários elementos (Fierro, 1995).

Acompanhando as transformações biológicas, a vida cognitiva do adolescente também sofre alterações (Levisky, 1995). O desenvolvimento mental passa a criar conflitos interiores, devido, principalmente, ao desenvolvimento do espírito crítico, uma vez que todos os valores e todos os fatos estabelecidos e tidos como certos passam a ser postos em dúvida (Nérici, 1969). Os adolescentes atingem um nível novo e superior de pensamento, que vai lhes permitir conceber os fenômenos de maneira diferente de como o faziam até então (Carretero & Cascón, 1995). A sua inteligência evolui do nível concreto para o formal, caracterizado pelo pensamento hipotético-dedutivo:

Neste nível, o jovem é capaz de raciocinar estabelecendo relações combinatórias independentemente de elementos perceptíveis e manipuláveis. Esta capacidade permite-lhe ampliar o campo de conhecimentos e participa do processo identificatório. A inteligência formal é o ápice da evolução intelectual. Ela dá coerência interna ao processo de pensamento, cria a possibilidade de um raciocínio pautado em hipóteses e na reversibilidade dialética das proposições. Acrescenta ao seu mundo mental a possibilidade de pensar independentemente do apoio oferecido pela vida sensorial. (Levisky, 1995, p. 38)

Embora o pensamento dos adolescentes possa permanecer imaturo em alguns aspectos, eles são capazes de raciocinar de maneira abstrata e fazer juízos de morais sofisticados, além de poderem planejar o futuro de maneira mais realista (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Seu pensamento agora se

aproxima muito do pensamento adulto, salvo em sua carência de experiência emocional e funcional, perceptível através de sua subjetividade, falta de sistematização e as vezes de senso-critico (Levisky, 1995).

Sobre estas características Papalia, Olds e Feldman (2006) discorrem que uma vez que a experiência desempenha um papel importante para se chegar a esse estágio, nem o desenvolvimento cerebral imaturo dos adolescentes pode permitir que as emoções interfiram no pensamento racional.

Como citado anteriormente à adolescência é o período da vida de uma pessoa durante o qual a sociedade em que vive deixa de encará-la como criança e não lhe confere plenamente o status, papéis e funções adultos. A transformação gradual do comportamento social dos adolescentes no comportamento social do adulto abrange numerosos aspectos, dignos de grande atenção (Pfromm Netto, 1977).

O desenvolvimento social é de importância fundamental se uma pessoa quiser sentir-se à vontade no mundo adulto, portanto muito importante ao adolescente (Sandström, 1967). O crescimento social, no sentido de projeção do individuo para além da família e da escola, cria conflitos para o adolescente. Quando ele descobre a possibilidade de contato e de relações com círculos maiores da sociedade, realiza como que uma libertação dos laços restritos da família e da escola (Nérici, 1969).

No conflito com os seus familiares, e por estar à procura de sua identidade adulta, o jovem busca novos modelos de identificação: artistas, pensadores, religiosos, professores, líderes políticos, atletas ou os próprios colegas. Estes são exemplos a partir dos quais o jovem procura encontrar seus novos e próprios valores e características (Levisky, 1995).

O grupo de companheiros é a unidade social que passa a exercer grande influência sobre o comportamento do indivíduo durante a segunda década de vida (Pfromm Netto, 1977). A filiação em grupos, fora do lar, atinge o auge durante a adolescência. Ser aceito num grupo é usualmente considerado como algo de significação suprema. A capacidade para adaptar-se ao grupo social, na escola e na vizinhança, é frequentemente de importância decisiva para o desenvolvimento harmonioso (Sandström, 1967).

Pfromm Netto (1977) menciona que o adolescente deseja obter status e aprovações de seus pares, e conforma-se às ações e padrões do seu grupo. Ainda segundo o autor, as pressões sociais de seu grupo tornam-se cada vez mais influentes e constituem-se fonte de conflito no lar, porque o grupo se rivaliza com o controle paterno.

Sobre este assunto Papalia, Olds e Feldman (2006) citam que:

A intensidade e a importância das amizades, bem como o tempo passado com amigos, são provavelmente maiores na adolescência do que em qualquer outra época da vida. As amizades tornam-se mais recíprocas na adolescência. Os jovens adolescentes começam a depender mais dos amigos do que dos pais para intimidade e apoio. Os amigos agora dão mais importância à lealdade e compartilham confidências mais do que amigos mais jovens. Intimidade, lealdade e compartilhamento são características da amizade adulta; seu surgimento na adolescência marca uma transição para os relacionamentos adultos. (p. 502)

Os adolescentes se sentem muito só e o grupo nestas circunstâncias funciona como protetor e reassegurador frente às suas angústias e temores. Torna-se em última instância, um substitutivo parental no sentido de exercer as funções de continente frente aos anseios, temores e as novas experiências (Levisky, 1995).

Os adolescentes têm em comum suas angústias, o fato de todos eles estarem à procura de algo, isto é, estão em busca de si mesmos, (Levisky, 1995) e possuem um desejo de fugir a pressão aplicada pelos pais e pela comunidade, pressão essa que muitas vezes é grande (Sandström, 1967). O grupo de pares torna-se desta forma uma fonte de afeição, de solidariedade, de compreensão e de orientação moral; um lugar de experimentação e um ambiente para alcançar autonomia e independência dos pais (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Pfromm Netto (1977) descreve que várias características diferenciam o grupo de companheiros do adolescente, como agente socializador, da família ou do grupo de adulto. A diferença principal é que enquanto estão junto aos adultos, os adolescentes se encontram sempre em posição subordinada, junto aos companheiros este se sente entre iguais, é relativamente livre para exercitar as próprias atitudes, juízos e faculdades críticas e para fazer as próprias escolhas de conduta aceitável ou inaceitável, é livre para explorar as relações inter-pessoais e para medir-se com os demais. Além destas características, as amizades baseiam-se em escolhas e comprometimento, por isto são também mais instáveis do que os relacionamentos familiares (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Além disso, no grupo de companheiros a aprendizagem se dá em um ambiente menos carregado emocionalmente. A influência do grupo tende a ser mais importante à medida que a criança cresce, ao contrário da família, cujo a influência se reduz com o tempo (Pfromm Netto, 1977).

A consciência do caráter distinto das amizades e do que é necessário para mantê-las emerge na adolescência. Os adolescentes brigam com menos

intensidade e resolvem conflitos de forma mais igualitária com os amigos do que com os membros da família, talvez porque percebam que o excesso de conflito poderia fazê-los perder a amizade (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

No grupo, o jovem pode dar vazão a seus impulsos sexuais e agressivos, e também expandir seu horizonte intelectual e social. Ele pode ainda representar um meio intermediário através do qual o jovem atingirá sua individualização. Desta forma, o adolescente sente resguardado dos temores de uma eventual agressão do mundo externo e interno. Os sentimentos persecutórios estão muito aguçados nesse período, e através do grupo a elaboração dos mesmos é facilitada (Levisky, 1995).

No grupo há uniformidade. Os adolescentes tendem a escolher amigos que sejam parecidos com eles, um é modelo para o outro, e estes podem influenciar mutuamente para se tornarem ainda mais parecidos. Os amigos geralmente são da mesma raça, desfrutam de *status* semelhante (Papalia, Olds & Feldman, 2006), geralmente, moram próximos uns dos outros, frequentam a mesma escola, atividades culturais e sociais e o nível socioeconômico é mais ou menos o mesmo (Pfromm Netto, 1977). Levisky (1995) expõe que os membros do grupo vestem-se de forma parecida, usam a mesma linguagem, fumam, bebem ou chegam a fazer uso de alguma droga.

É comum haver uma concordância de interesses entre os amigos, certo nivelamento intelectual e de formação, bem como observa-se uma identidade quanto ao enfrentamento das autoridades familiares, escolares e sociais (Enderle, 1988). Dentro das turmas desenvolvem-se regras que tem que ser obedecidas se a pessoa quiser ser aceita pelos demais (Sandström, 1967).

Segundo Enderle (1988) “[...] estes agrupamentos favorecem o intercâmbio projeto-introjetivo do processo de formação da identidade própria.” (p. 50).

A formação dos grupos de adolescentes costuma ter um curso típico. Primeiro, é o grupo de um único sexo, amiúde com atitudes, ainda que superficiais, de hostilidade pelo sexo oposto. Mais tarde, começam a se relacionar e fundir com grupos de sexos diferentes, para formar um grupo misto, que constitui agora um magote indissolúvel e homogêneo, onde não existem relações ou situações privilegiadas de uns com outros, salvo talvez as do líder ou líderes do grupo. A fase final dos grupos adolescentes, a do início da desagregação, é quando nascem em seu seio e se consolidam relações amorosas de casal, que finalmente se desligarão do grupo, contribuindo para sua progressiva dissolução (Fierro, 1995).

O grupo de companheiros desempenha várias funções, na vida dos jovens. Uma delas é defender o adolescente de incertezas e temores, assegurando sua participação no grupo. Outra é dar-lhe oportunidade para obter status de acordo com seus próprios méritos, tendo em vista os valores admitidos pelos companheiros. Permitir-lhe também que desenvolva mais a auto-imagem, especialmente com respeito ao comportamento e atitudes que caracterizam seu próprio sexo. Pode, finalmente, ajudá-lo a desenvolver qualidades necessárias à vida adulta.

Dentro de um grupo adolescente o sentimento de “nós” que predomina na turma é bastante acentuado, e o contato entre os membros é íntimo e frequente. O grande problema segundo Enderle (1988) é que “depreende-se daí que o jovem assume com facilidade a personalidade grupal, a qual não corresponde exatamente a individual.” (p.50). A conduta do adolescente pode,

portanto, tornar-se muito dolorosa, representando um teste severo para a família e a comunidade (Enderle, 1988). Contudo, deve-se levar em consideração que é impossível tratar as turmas e os adolescentes como se fossem todos da mesma espécie (Sandström, 1967).

Vale lembrar que as velocidades de maturação de cada área (biológica, psicológica e social), e das partes que as compõem, são distintas e interatuantes, dando o colorido típico que marca o adolescente de nossa sociedade (Levisky, 1995). É preciso compreender que, sendo uma fase de crescimento em todas as direções, a adolescência cria, também, desajustamentos em todos os sentidos. Caracterizada por fortes transformações físico, cognitivo e psicossocial, a adolescência provoca no indivíduo, verdadeiras crises. Assim, estas crises podem ser de natureza biológica, psicológica e social, transformando a adolescência em uma fase de um certo desequilíbrio (Nérici, 1969). O adolescente ao ser tomado por esse turbilhão de transformações passa a se sentir estranho. Não consegue compreender o que está acontecendo consigo (Levisky, 1995).

A adolescência transforma-se em um período que possui grandes riscos. Alguns jovens têm dificuldade para lidar com tantas mudanças de uma só vez e podem precisar de auxílio para superar os perigos ao longo do caminho. A adolescência é uma época de aumento da diferença entre a maioria dos jovens: alguns estão direcionados a uma idade adulta satisfatória e produtiva, enquanto uma minoria considerável terá que enfrentar muitos problemas (Papalia, Olds & Feldman, 2006). A esse respeito Papalia, Olds e Feldman (2006) mencionam que padrões de comportamento de risco, como consumo de bebidas alcoólicas, abuso de drogas, atividade sexual, envolvimento em

gangues e uso de armas de fogo, tendem a se estabelecer no início da adolescência. Entretanto, cerca de quatro entre cinco jovens não enfrentam maiores problemas.

A ADOLESCÊNCIA E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

As diferentes transformações têm influências potencialmente importantes também na aprendizagem do adolescente e também significativas implicações para o autoconceito do indivíduo e para a motivação (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

A escola é a experiência organizadora central na vida da maioria dos adolescentes. Ela oferece oportunidades para adquirir informações, para dominar novas habilidades e aguçar as já adquiridas, para participar de atividades esportivas, artísticas e de outra natureza, para explorar opções vocacionais e para estar entre amigos. Ela amplia os horizontes intelectuais e sociais. Para alguns adolescentes, entretanto, a escola não é uma oportunidade, e sim mais um obstáculo no caminho para a idade adulta (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Segundo Machado (2005), o aluno adolescente de hoje encontra-se desmotivado e a desmotivação tem sido considerada pelos teóricos como crescente na trajetória escolar da infância até a adolescência.

Guimarães (2009) cita que:

Mudanças nas orientações motivacionais das crianças na escola são evidentes. O avanço na escolaridade é acompanhado por um decréscimo gradativo no nível de motivação, diminuindo comportamentos de curiosidade, busca de novos desafios, conhecimentos, persistência, entre outros. (p. 48)

Bzuneck (2009) explicita que enquanto na pré-escola praticamente não existem problemas de motivação, nas primeiras séries do Ensino Fundamental podem surgir alguns problemas simples, ligados à novidade das demandas. Porém, à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias. Ainda segundo o autor, quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influências das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno.

Nas séries avançadas da escola, os alunos aparentam ter menos confiança em executar tarefas escolares, ficam mais competitivos em relação a outros discentes, mostram menos interesse nas aulas e desvalorizam a escola (Machado, 2005) preferindo estudar apenas o que for necessário para se tornarem bons profissionais (Pfromm Netto, 1977).

Quando as crianças entram na escola, tendem a enfrentar as situações de aprendizagem com avidez e confiança, o fracasso não costuma causar-lhes problemas emocionais, não parecem preocupar-se pela avaliação externa e parecem estar centradas no processo de realização da tarefa. Porém, à medida que as crianças crescem, a aparição de manifestações derrotistas aumenta (Eccheli, 2008).

Mais até que outras idades, jovens adolescentes duvidam de suas capacidades de sucesso nas tarefas escolares, questionam o valor de fazer as tarefas escolares e o esforço diante das atividades acadêmicas decresce, correndo o risco de abandonarem a escola (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

As mudanças nas características evolutivas dos alunos associadas à puberdade, acabam implicando em uma revolução pessoal deles o que reflete na vida escolar. Os hormônios pedem passagem, sem que seus desconcertados proprietários consigam saber ainda as conseqüências que isso tem e terá para suas vidas (Tapia & Montero, 2004).

Esta fase de conflitos que passam os adolescentes também deve ser levada em consideração quando se fala sobre motivação (Machado, 2005). Sandström (1967) elucida que o declínio motivacional pode ser devido ao fato de que é típico de uma situação em conflito, como a que estão passando o adolescente, a incapacidade para escolher entre motivos para uma ação. Na adolescência eles se tornam mais críticos quanto aos professores, à metodologia de ensino, ao conteúdo que lhes é ministrado e às atividades escolares o que também pode vir a interferir na motivação do aluno (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Nesse sentido Cavenaghi e Bzuneck (2009) propuseram explicações ao fenômeno da queda da motivação na adolescência. Uma delas é a de que este fato tem sido relacionado com a maturação pubertal, em virtude do jovem direcionar sua atenção para a aparência física e para as novas relações sociais. Outra razão relaciona-se à possibilidade de conflitos que podem surgir no processo de formação de identidade ou ao número de mudanças que ocorre neste período o qual pode interferir no engajamento acadêmico.

O declínio na motivação do adolescente pode ocorrer por diversas razões internas a ele, porém a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significativos para a explicação deste fenômeno (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Diferentes fatores podem estar relacionados ao crescente desencanto dos adolescentes com a escola. Alguns autores, com base em resultados obtidos em estudos, descrevem a possibilidade de que o sistema aversivo utilizado pela própria escola e professores, no qual os alunos sentem-se mal e deslocado, seja um fator causal ativo na questão da gradual desmotivação dos alunos (Machado, 2005). Marchiore e Alencar (2009) trazem que esse declínio motivacional pode ser reflexo do fato de a escola não se apresentar como compensadora, nem emocionalmente gratificante.

Cavenaghi (2009) reporta que o declínio motivacional ao longo da escolaridade pode ser parcialmente explicado pelo ambiente escolar de sala de aula ser muito diferente dos outros contextos sociais a que as pessoas estão acostumadas. O envolvimento dos alunos nas atividades escolares ocorre mais para cumprir exigência impostas pela escola, evitar desapontamento e humilhação, do que para usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar. Ainda segundo a autora, o fato de que na escola de Ensino Médio os alunos não têm escolhas em relação aos currículos e como não podem evitar tarefas, muitas vezes, as encaram com baixo esforço, atenção pobre ou desistência. Portanto, um aluno das séries mais avançadas é desmotivado quanto à aprendizagem, o que pode levar a conseqüências graves como o abandono escolar.

Nesse sentido, há um número expressivo de alunos que não conseguem ter êxito na escola e existem evidências concretas de que estes sub-rendimentos ou fracassos não são por incapacidade cognitiva, mas podem ser determinados pelos fatores motivacionais. (Cavenaghi, 2009, p. 249)

Machado (2005) elucida que os adolescentes percebem as matérias como excessivamente teóricas, e, muitas vezes, tem problemas no

desempenho escolar a ponto de repetir série consecutivamente, exibir problemas de comportamento, ter dificuldade de aprendizagem, abandonar os estudos. O autor ainda expõe em seu estudo que os jovens consideram o aprendizado escolar chato, entediante, irrelevante, e também relatam não ter nenhum interesse neste.

Eccheli (2008) também cita que os assuntos são cada dia mais desinteressantes, mais desligados da realidade dos fatos e os objetivos mais distantes da realidade da vida dos adolescentes. A autora mostra que é provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estarem em uma sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem.

Porém, o que acontece muitas vezes é que alguns adolescentes passam mais tempo nas ruas do que na escola ou em casa, pois não conseguem ver relação entre o que é aprendido na escola com melhores condições de vida no futuro (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Além do fato do currículo, que é pouco prático ou pouco aplicado a problemas da vida diária, segundo Pfromm Netto (1977), os adolescentes reclamam de ensino muito fácil e professores incapacitados. Além de reclamarem de professores que não são qualificados para dar aula, também criticam o fato dos mesmos estarem cansados e desmotivados (Machado, 2005).

Machado (2005) elucida que os adolescentes se queixam de situações de indiferença, de abandono, falta de atenção, e sugerem uma discriminação

relacionada à função ocupada pela escola, por parte dos professores, diretores, outros adultos com os alunos. É justamente devido a um relacionamento desagradável com professores e diretores, que em um número expressivo de adolescentes reportam estarem desmotivados para irem à escola. Este autor ainda descreve que para os adolescentes a escola é vista como despreocupada com o aluno. Percebe-se que o crescente desencanto do aluno para com a escola pode ser causado devido ao relacionamento desagradável entre professor-aluno e também em consequência do sistema aversivo adotado pela escola, com ameaças e punições.

A falta de adequação da escola em fazer um ajuste entre as necessidades de desenvolvimento do adolescente e o contexto de sala de aula, em parte, também pode vir a explicar a diminuição da motivação destes jovens pelas atividades acadêmicas. Cada nível de desenvolvimento requer ambientes adequados, ou seja, mudanças nas necessidades dos aprendizes devem ser combinadas com mudanças nos contextos. A escola, no entanto, muitas vezes, tem se apresentado pouco preparada para trabalhar adequadamente com alunos na fase da adolescência (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Segundo Tapia e Montero (2004), a maior mudança motivacional que se produz entre a etapa do Ensino Médio e a anterior é que se refere às mudanças de apego. Passa-se da proteção que tem relação principal com o professor para uma espécie de desfile de profissionais altamente especializados em sua matéria, mas com muitos grupos para ensinar e bastante preocupados com o nível com que enviarão seus alunos ao próximo escalão educacional. Ainda segundo os autores, este fato acarreta um aumento desnecessário da pressão a que os estudantes são submetidos.

Diferentes condições externas à escola também influenciam os adolescentes dentro do ambiente escolar. Os estilos parentais, a etnicidade, a condição socioeconômica e a qualidade da escolarização são alguns exemplos. A motivação para o processo escolar também pode ser modificada pelas crenças de auto-eficácia e as atitudes dos pais (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Apesar do fato dos alunos do Ensino Fundamental serem mais ligados aos trabalhos escolares do que os do Ensino Médio, não se pode afirmar que não haja algum interesse por parte destes últimos. Ocorre que estes são mais seletivos quanto à maneira de usar seu tempo e podem definir de modo mais independentes seus interesses acadêmicos (Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007).

Segundo Machado (2005), existe motivação escolar do adolescente mas, ao que parece, quanto mais velho o aluno e com a avançar da escolaridade, ela parece ficar restrita apenas às situações fora da sala de aula.

Sobre este assunto Bzuneck (2009) cita que:

A apatia frente às tarefas escolares é mais percebida porque muitos alunos até vêm para a escola com muita disposição, mas com o objetivo de encontrar-se com sua turma, ou para comer a merenda, ou praticar esportes. O problema motivacional começa assim que entram na sala de aula ou quando se trata de levar tarefa para casa. (p. 17)

O apreço pelos iguais passa a ser um dos elementos fundamentais na orientação motivacional dos estudantes. Os adolescentes acham importante ter amigos na escola porque esses motivam e criam um clima agradável (Machado, 2005). Esse apreço, além disso, mediará a consolidação da auto-estima pessoal tanto ou mais que o rendimento acadêmico (Tapia & Montero, 2004). De acordo com Machado (2005), os adolescentes reportam com

frequência sentirem-se motivados para ir à escola devido a um bom relacionamento social com o colega.

É comum entre os adolescentes, como foi citado anteriormente, as culturas de grupo. Camacho (2000, citado por Cavenaghi & Bzuneck, 2009) lembra que essas culturas de grupo tanto podem levá-los a se esforçarem na escola, se o esforço for visto como importante para o grupo ou a se comportarem mal, não estudar e até serem violentos por incrementar sua imagem no grupo.

Além da relação entre os pares, os adolescentes sentem-se motivados a irem à escola também devido as suas perspectivas futuras (Machado, 2005). Locatelli, Bzuneck & Guimarães (2007) relatam que a literatura tem demonstrado, particularmente em relação aos adolescentes, que perceber um comportamento presente como meio ou instrumento para se atingir objetivos localizados num futuro próximo ou distante pode despertar e manter a motivação escolar. A perspectiva de tempo futuro longo, mais do que a de tempo curto influencia positivamente os esforços dos alunos nas tarefas presentes. A atitude positiva em relação ao próprio futuro é variável relevante para a percepção de instrumentalidade.

Dadas as condições contextuais e as características dos próprios alunos nessa faixa etária, motivar os adolescentes para os estudos tem sido considerada tarefa desafiadora para professores e educadores, pois, é nessa fase que se concentram os maiores problemas motivacionais (Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007). É importante motivar os alunos do Ensino Médio, pois, os adolescentes desengajados do ambiente acadêmico estão mais propensos a se envolverem em situações de risco como o uso de drogas,

violência e gravidez indesejada. Alguns deles acabam manifestando atos de violência na escola caracterizada pelo vandalismo, roubo, agressões verbais e físicas aos colegas e professores, entre outros comportamentos. O desinteresse dos jovens pelas atividades escolares é uma questão preocupante e séria, pois suas consequências podem ter efeitos duradouros (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivos:

- Caracterizar a Motivação para aprender dos alunos do Ensino Médio, bem como;
- Avaliar se existem diferenças na Motivação para aprender dos estudantes em relação às variáveis: ano escolar, gênero, idade e repetência.

O delineamento do estudo será apresentado no próximo capítulo.

4. DELINEAMENTO DO ESTUDO

OBJETIVOS

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar a motivação dos alunos do Ensino Médio por meio da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio, adotando como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação.

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 104 alunos do Ensino Médio do período matutino de uma escola municipal de Campinas, sendo que 44 (42.31%) respondentes eram do gênero masculino e 60 (57.69%) do gênero feminino. A média de idade dos participantes foi de aproximadamente 16.15 anos, variando de 14 a 18 anos. Quanto ao ano, 24 (23.08%) alunos cursavam o 1º, 28 (26.92%) o 2º e 52 (50%) o 3º.

PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM A ESCOLA

O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Campinas indicada por um dos seus professores como sendo receptiva à pesquisa com estudantes. O primeiro contato com o estabelecimento de ensino foi realizado por meio de telefone no qual a secretária pediu o comparecimento da pesquisadora no local, com o objetivo de dialogar diretamente com o

coordenador do Ensino Médio. A estudante compareceu na escola onde foi muito bem recebida pelo coordenador (Carta de apresentação, Anexo 1). Após dialogarem sobre a pesquisa, ele sugeriu que ela fosse inserida na pauta do HTPC para que os professores tivessem ciência. Além disso, na reunião também seria solicitado o auxílio de algum docente para a aplicação da Escala no horário de sua aula. Posteriormente ao dia do HTPC, a pesquisadora ligou e o coordenador pediu que ela comparecesse na escola no dia seguinte já para início da aplicação da pesquisa. Cabe ressaltar que a escola se mostrou receptiva com a pesquisadora.

INSTRUMENTO

Utilizou-se na coleta de dados a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Alunos do Ensino Médio. Esta escala foi desenvolvida por Neves e Boruchovitch (2007), e é uma adaptação da Escala para Aprender para Alunos do Ensino Fundamental. Exemplos de alguns itens que foram modificados: na Escala do Ensino Fundamental os itens 10, 14 e 18 correspondiam respectivamente a “Eu estudo porque minha professora acha importante.”, “Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo.” e “Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer coisas que eu gosto.” Na Escala do Ensino Médio estes itens foram modificados convertendo-se em “Eu estudo porque meus professores acham importante.”, “Eu estudo por medo dos meus pais me punirem.” e “Eu estudo para os meus pais deixarem eu me divertir com os meus amigos ou fazer

coisas que eu gosto.” Esta adaptação foi realizada para adequar a escala aos alunos do Ensino Médio.

O instrumento é composto por 34 itens a serem respondidos em uma escala Lickert de três pontos (nunca, às vezes e sempre) e visa avaliar a orientação geral para aprendizagem escolar dos alunos. A pontuação da escala pode variar de 34 a 102 pontos, sendo que, uma menor pontuação corresponde ao maior nível de motivação extrínseca.

Com relação à precisão, o coeficiente Alfa de Cronbach foi igual a 0.90 para a escala total, 0.90 para a subescala Motivação Intrínseca e 0.82 para a subescala Motivação Extrínseca, revelando boas propriedades psicométricas do instrumento nessa amostra.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento foi aplicado após a autorização da direção da escola e de seus professores. Primeiramente foi distribuído o termo de consentimento (Anexo 2) que os discentes deveriam levar para casa e trazer no dia seguinte assinado por um responsável. No dia seguinte, o instrumento foi distribuído somente aos alunos que trouxeram o termo assinado. Antes da distribuição da escala aos alunos, eles foram informados a respeito do objetivo do estudo e que poderiam fazer perguntas ou pedir os esclarecimentos que julgassem necessário antes e no decorrer da aplicação. Foi dada uma explicação sobre o modo como a escala deveria ser respondida. A aplicação durou cerca de 20 minutos e, em todas as salas o professor responsável estava presente. Foram

tomados os cuidados éticos necessários, garantindo-se o sigilo e a opção dos alunos em participarem ou não da pesquisa.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente os dados foram organizados em planilha. Posteriormente, para descrever o perfil da amostra em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas como: sexo, repetência e ano escolar, com valores de frequência absoluta e percentual, e estatísticas descritivas das variáveis numéricas como: idade e escores de motivação, com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo.

Para comparação dos escores de motivação com as variáveis demográficas categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para 2 grupos, e o teste de Kruskal-Wallis para 3 ou mais grupos. Para analisar as correlações da variável numérica idade com os escores de motivação, e entre os escores de motivação foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal das variáveis.

Para efeito de algumas análises estatísticas, as idades foram agrupadas em três faixas: de 14 a 15 anos (22%, N=23), 16 anos (41%, N=43) e de 17 a 18 anos (37%, N=38). Os resultados serão descritos a seguir.

5 . ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos objetivos do presente estudo foi identificar o tipo de motivação para aprender mais característico da amostra. Como pode ser observado na Tabela 1, as médias de Motivação Intrínseca (MI) e Extrínseca (ME) foram muito próximas, não havendo diferença significativa entre ambas.

Tabela 1- Diferenças de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME da amostra total.

Variável	N	Média	D.P.
MI	99	38.25	6.73
ME	101	38.23	5.70

Para uma melhor compreensão das relações entre MI e ME, foram estimadas também as correlações de Spearman entre as duas variáveis. Um dos achados interessantes que surgiu entre participantes do presente estudo foi a correlação positiva moderada e altamente significativa, entre elas ($r=0.46$).

De acordo com Ryan e Deci (2000, citados por Boruchovitch, 2008), seria muito simplista conceber esses dois conceitos como dicotômicos e mutuamente excludentes, sobretudo quando se avança na escolarização formal. Segundo Boruchovitch (2008), é importante conhecer melhor como se dá a interação dos tipos de motivação, visto que, “é sabido que a motivação intrínseca não é necessariamente comprometida pela motivação extrínseca,

principalmente quando coexistem.” (p. 36). Isso denota o *continuum* entre as orientações motivacionais, ou seja, elas coexistem sem a presença de uma invalidar a outra. As duas apresentam relação de complementaridade.

Com base na literatura da área (Guimarães (2005; 2009), Deci e Ryan (1985), Bzuneck e Guimarães (2007; 2010), Wolters (2004), Cavenaghi (2009)), Neves e Boruchovitch (2007) reconhecem a complexidade das relações entre motivação intrínseca, extrínseca e o desempenho escolar, bem como a possibilidade de que estudantes sejam simultaneamente intrinsecamente e extrinsecamente motivados.

As duas orientações motivacionais são consideradas fundamentais para o processo de aprendizagem, pois, um aluno precisa demonstrar seu potencial e determinação para aprender, pesquisar e resolver problemas de forma criativa. Porém, o mesmo aluno precisa responder aos anseios e repressão da família, da sociedade e da própria escola no que tange às avaliações, notas, aprovação, aceitação e destaque diante de seus pares (Marchiore & Alencar, 2009). Neves e Boruchovitch (2007) explicam que as relações entre a motivação extrínseca e a intrínseca são bem complexas, sendo possível que coexistam o prazer, o desafio, a busca de tarefas fáceis e a tendência a desistir diante de impasses.

Como mostra a Tabela 2, a seguir, diferenças significativas nas médias nas subescalas MI e ME foram encontradas em relação ao ano escolar dos participantes. As principais alterações deram entre as médias do 1º e do 3º ano, tanto em relação a MI (1º= 35.09; 3º = 39.53), quanto a ME (1º= 35.05; 3º= 39.83). No entanto, o teste de Kruskal-Wallis revelou que existe uma diferença significativa somente nas médias na subescala ME ($p= 0.00$). Constata-se,

portanto, a partir dos maiores escores, que a motivação extrínseca aumenta com o avançar do ano escolar.

Tabela 2 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por ano escolar.

Variável	Ano Escolar	N	Média	D.P.	P
Motivação Intrínseca	1 ^o	23	35.09	7.82	0.06
	2 ^o	25	38.56	5.69	
	3 ^o	51	39.53	6.33	
Motivação Extrínseca	1 ^o	22	35.05	5.77	0.00
	2 ^o	27	37.74	3.91	
	3 ^o	52	39.83	5.93	

Pesquisas mostram que os problemas relacionados à motivação aumentam em função das séries escolares (Bzuneck, 2009). Segundo Guimarães (2009), mudanças nas orientações motivacionais das crianças na escola são evidentes. O avanço da escolaridade é acompanhado por um decréscimo gradativo no nível de motivação. No início da vida escolar normalmente não há problemas de motivação, mas, à medida que a criança avança na escolaridade, há uma diminuição no interesse (Costa & Boruchovitch, 2010).

Quanto mais avançadas as séries, facilmente instalam-se dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias (Bzuneck, 2009) e também há um aumento dos questionamentos por parte do aluno quanto à própria capacidade para aprender (Costa & Boruchovitch, 2010), fatores estes que influenciam na motivação.

Machado (2005) cita que no início da escolarização grande parte dos alunos aprende com vontade, depois o quadro muda e a grande maioria

consiste em alunos desmotivados. Ainda segundo o autor, outros estudos revelam que o desencanto é crescente nas séries escolares, tanto na opinião de professores, como na dos alunos.

Machado (2005) sugere diferentes fatores que podem influenciar na queda de motivação durante o avanço da escolaridade. Segundo o autor, este desencantamento pode ser causado no relacionamento professor-aluno e também no sistema aversivo adotado pela escola, com ameaças e punições. Além disso, na escola média os alunos não têm escolhas em relação aos currículos e como não podem evitar as tarefas, muitas vezes as encaram com baixo esforço, atenção pobre ou desistência. Este declínio também pode ocorrer pelo fato dos discentes perceberem as aulas como entediantes, chatas, excessivamente teóricas e diferentes de suas vidas, não fazendo, portanto, sentido para eles. Muitos adolescentes motivam-se a ir para a escola apenas para encontrar seus amigos, mas quando entram na sala de aula não são motivados para a aprendizagem (Machado, 2005).

No que se concerne à variável comparação com faixa etária, constata-se também um aumento referente a ME. Pelos valores obtidos, verifica-se correlação significativa positiva da idade com escores de motivação extrínseca, ou seja, quanto maior a idade, maiores os escores de ME (Tabela 3). As principais alterações se deram entre as médias da faixa etária 14-15 anos (MI= 35.50; ME= 35.14) e 17-18 anos (MI= 39.95; ME= 39.87). No entanto, o teste de Kruskal-Wallis revelou que existe uma diferença significativa somente nas médias da subescala ME ($p= 0.01$).

Tabela 3 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por faixa etária.

Variável	Faixa Etária	N	Média	D.P.	p
Motivação Intrínseca	14-15	22	35.50	6.99	0.06
	16	39	38.15	6.84	
	17-18	38	39.95	6.06	
Motivação Extrínseca	14-15	21	35.14	5.43	0.01
	16	42	38.29	5.28	
	17-18	38	39.87	5.72	

Para uma melhor compreensão das relações entre MI e ME e a idade, foram estimadas as correlações de Spearman entre a pontuação dos participantes em cada subescala e sua idade. Observou-se que existe uma correlação positiva, significativa, porém fraca entre escore de MI e a idade ($r=0.22$, $p= 0.06$) e de ME e a idade ($r=0.24$, $p= 0.01$).

A desmotivação tem sido considerada pelos teóricos como crescente na trajetória infância-adolescência e o aluno adolescente de hoje tem se encontrado consideravelmente desmotivado (Machado, 2005).

O jovem de hoje parece viver em constante conflito de interesses, seduzido por uma infinidade de atrativos da sociedade moderna e, em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer outros interesses sociais, como o direcionamento de sua atenção aos amigos, diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

O que acontece muitas vezes é que alguns adolescentes passam mais tempo nas ruas do que na escola, pois não conseguem ver relação entre o que é aprendido na escola com melhores condições de vida no futuro. Mesmo que a escola possa proporcionar aprendizagem interessante e relevante, em alguns

casos não é suficiente, pois o mais poderoso atrativo pode vir dar ruas. A adolescência é caracterizada por uma forte necessidade de explorar o ambiente e experimentar coisas novas (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009), “ainda, na adolescência eles se tornam mais críticos quanto aos professores, à metodologia de ensino, ao conteúdo que lhes é ministrado e às atividades escolares.” (p. 6)

Machado (2005) sugere que o declínio na motivação de alunos, conforme atingem a adolescência, pode ocorrer pelo fato de eles aparentarem ter menos confiança em executar tarefas escolares, mostrarem menos interesse nas aulas, desvalorizarem a escola e ficarem mais competitivos em relação a outros alunos. Ainda segundo o autor, os adolescentes percebem a matéria como excessivamente teóricas, queixam-se da indiferença, falta de atenção, abandono e discriminação. Outros possíveis fatores desmotivantes consistem:

(...) na percepção do jovem de um relacionamento desagradável com professores e diretores, ausência de atividades extra-curriculares interessantes, despreocupação da escola com o bem-estar social e com o auto-conhecimento 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 do estudante. (p. 125)

Roeser e Galloway (2002, citados por Cavenaghi e Bzuneck, 2009) também propuseram explicações ao fenômeno da queda da motivação na adolescência. Uma delas é a de que este fato tem sido relacionado com a maturação pubertal, em virtude de o jovem direcionar sua atenção para a aparência física e para as novas relações sociais. Outra razão relaciona-se à

possibilidade de conflitos que podem surgir no processo de formação de identidade ou ao número de mudanças que ocorre

neste período, o qual pode interferir no engajamento acadêmico.

Em suma, o declínio na motivação do adolescente pode ocorrer por diversas razões, porém a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significativos para a explicação deste fenômeno. Portanto, um fator que pode contribuir para o declínio na motivação do adolescente é o próprio ambiente escolar de sala de aula (Roeser & Galloway, 2002, citados por Cavenaghi e Bzuneck, 2009). A literatura ressalta que a escola tem um grau de controle significativo sobre certos aspectos que podem contribuir para desmotivar alunos adolescentes (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009):

A falta de adequação da escola em fazer um ajuste entre as necessidades de desenvolvimento do adolescente e o contexto de sala de aula, em parte, explica a diminuição da motivação deste jovem pelas atividades acadêmicas. (p.8)

Diferentemente dos resultados de outros estudos como Boruchovitch (2008), Marchiore e Alencar (2009), Sobral (2003), nos quais foram encontrados diferenças significativas entre o tipo de motivação para aprender e o sexo dos participantes, no presente estudo as médias de MI e ME foram muito semelhantes entre ambos, não havendo diferenças significativas entre elas, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Diferença de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME por gênero.

Variável	Gênero	N	Média	D.P.	p
Motivação Intrínseca	Masculino	42	37.17	6.87	0.16
	Feminino	57	39.05	6.57	
Motivação Extrínseca	Masculino	43	38.19	5.19	0.61
	Feminino	58	38.26	6.10	

Segundo Fukuda, Brasil e Alves (2009), abordar teoricamente a temática da diferença de gênero impõe alguns desafios. Sabe-se que socialmente essa questão adquire contornos particulares, é comum o registro de que determinados comportamentos ou atitudes se deve às diferenças sexuais e seus desdobramentos. Com relação à escolaridade, ainda segundo esses autores, o desempenho acadêmico e as relações sociais na escola são elementos identificados como “favoráveis ao desenvolvimento das meninas, facilitando sua inserção no mercado de trabalho e a manutenção de vínculos afetivos saudáveis por meio das relações de amizade conquistadas na escola.” (p.116).

Outro elemento importante dessa discussão se refere ao fato de que os meninos estariam apresentando piores resultados que as meninas. Destaca-se que a socialização do menino não é voltada para a passividade e para a obediência, o que contribui de modo importante para que eles apresentem comportamentos considerados inadequados nas várias atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Em relação às vivências escolares dos meninos que os colocam em situação de risco podem ser destacados: a defasagem série-idade, a indisciplina, o baixo desempenho acadêmico e o abandono da escola, entre outras. Em contrapartida, as meninas educadas

socialmente de modo mais cordato seriam mais facilmente adaptáveis à rotina e normas escolares e, por conseqüência, tenderiam a ser mais bem avaliadas por professores e professoras.

Apesar de as diferenças entre gêneros citadas anteriormente, Azevedo (2007) discorre que existe atualmente uma mudança, uma desconstrução de conceitos e paradigmas com relação a esse assunto. Segundo a autora, estamos construindo concepções de igualdade de gênero, e, para darmos conta delas temos que utilizar todas as instituições que estão presentes na formação do indivíduo, dentre elas a escola. A autora explica que é na instituição educacional que poderá ser construída a equidade entre homens e mulheres. Isso se deve ao fato, da escola ser o local onde se constroem cidadãos que mais tarde estarão rompendo tais desigualdades nos seus ambientes sociais. É importante, portanto, que dentro do ambiente escolar os indivíduos sejam tratados como iguais, o que irá auxiliar na busca pela igualdade de gênero.

Tortato, Casagrande e Carvalho (2010) sobre esse assunto citam que é importante refletir sobre as questões de gênero no ambiente escolar, uma vez que, na escola encontra-se uma multiplicidade de indivíduos com experiências de vida, sonhos e realidades específicas. Compreender, aceitar e saber como lidar com esta diversidade é fundamental para quem busca uma sociedade mais justa, sem preconceitos e discriminações. A busca por uma sociedade mais igualitária e justa deve ser um dos objetivos dos atores sociais que trabalham na escola, para que sejam formados cidadãs e cidadãos que respeitem a diversidade cultural, os valores, as crenças, bem como os comportamentos relacionados ao gênero.

As questões de gênero são social, cultural e historicamente construídas e, portanto, podem ser transformadas e modificadas. Na busca pela equidade de gênero é possível identificar transformações significativas na forma dos atores escolares perceberem as relações de gênero na sociedade em geral e de modo especial na escola (Tortato, Casagrande & Carvalho, 2010).

Pode-se justificar a igualdade do nível motivacional entre os gêneros pelo fato da escolaridade ser um aspecto visto pela sociedade como importante para a história do indivíduo (Mosquera, 1974). Segundo o autor (1974), mesmo os adolescentes excluídos mais cedo ou mais tarde notam a necessidade dos estudos que nossa sociedade exige. A escolarização representa uma possibilidade de promoção e mobilidade social.

A busca por uma igualdade entre gêneros, tanto na sociedade quanto na escola, o fato da instituição educacional ser vista como importante e como um meio de ascensão social para todos os indivíduos que dela participam, podem ser explicações relevantes para o fato da média dos valores de MI e ME feminino e masculino terem dado semelhantes.

É importante, contudo, ressaltar que as pesquisas relacionadas ao sucesso e ao fracasso escolar apontam a necessidade de uma melhor investigação referente à escolarização e a questão de gênero.

Os dados da Tabela 5 apontam que também não existem diferenças significativa entre MI e ME, quando se analisa a variável repetência.

Tabela 5 – Diferença de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME por repetência.

Variável	Repetência	N	Média	D.P.	p
Motivação Intrínseca	Sim	21	38.48	6.87	0.13
	Não	78	38.73	6.66	
Motivação Extrínseca	Sim	20	37.35	6.15	0.44
	Não	81	38.44	5.60	

Segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009), há um número expressivo de alunos que não consegue ter êxito na escola e existem evidências concretas de que estes sub-rendimentos ou fracassos não são por incapacidade cognitiva, mas podem ser determinados pelos fatores motivacionais.

Machado (2005) cita que problemas motivacionais podem eventualmente gerar dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos. Este fator poderá conseqüentemente levar a repetência. Desta maneira a motivação pode afetar o desempenho escolar do estudante a ponto de repetir a série consecutivamente.

O problema motivacional é ainda maior na adolescência, porque, mais até que outras idades, jovens adolescentes duvidam de suas capacidades de sucesso nas tarefas escolares, questionam o valor de fazer as tarefas escolares e o esforço diante das atividades acadêmicas decresce, correndo o risco de repetirem e até mesmo abandonarem a escola (Bzuneck, 2009).

Apesar de pesquisas mostrarem que os alunos estão chegando à escola cada vez mais desmotivados com os estudos, o que gera repetência e muitas vezes a evasão escolar, o presente estudo constatou que, no caso pesquisado, o fator repetência não parece interferir na motivação dos discentes. Uma das possíveis explicações para este fato citado acima pode ser a constatação realizada por Eccheli (2008). Segundo a autora, é importante salientar que não

é o fracasso inicial que diminui o interesse ou esforço do aluno para realizar a atividade, o que pode ser o caso dos alunos pesquisados. O abandono da tarefa e a perda da motivação frequentemente são conseqüências da experiência repetida de fracasso dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recentes avaliações oficiais de conhecimentos dos alunos de nossas escolas têm revelado um nível relativamente baixo de aprendizagem nas principais disciplinas dos currículos. Na busca por explicação desse fato, é razoável a suposição de que problemas motivacionais dos alunos figurem como fator crítico (Bzuneck, 2010), pois, a motivação é um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos (Zenori & Santos, 2010).

Segundo Silva e Sá (1993) os estados motivacionais tem sido reconhecidos como importante fator que afeta o sucesso e insucesso escolar, pois, determinam se iremos adquirir o conhecimento, compreensão ou habilidade numa determinada realização. A motivação influencia a tomada de decisão sobre o que fazer para atingir os objetivos educacionais e como fazer para melhorar o nível de realização nas diferentes tarefas escolares, podendo ser o caminho para um melhor rendimento escolar (Silva & Sá, 1993). Ela é uma variável-chave para a aprendizagem, portanto, deve receber atenção dos educadores. Qualquer tentativa de se promover uma melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos deve contemplar esforços para tornar os alunos motivados positivamente (Bzuneck, 2010).

Conhecer os fatores que afetam a motivação do aluno é também um tópico que merece ser discutido nos cursos de formação de professores, pois, sem dúvida, eles podem contribuir para atenuar as dificuldades de aprendizagem e aumentar a motivação de seus alunos (Boruchovitch, 2001). É importante o professor despertar, desenvolver ou manter em seus alunos a motivação de melhor qualidade, mais eficaz e duradoura (Bzuneck, 2010).

Bzuneck (2010) menciona que a motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão. Estas necessitam ser estimuladas de forma direta por meio de diferentes procedimentos (Bzuneck, 2009). Ainda segundo este autor, motivar os alunos é questão de estratégias variadas, a serem usadas combinadamente e, ao mesmo tempo, de forma discriminada conforme as circunstâncias. Para ter êxito na tarefa de motivar adequadamente sua classe, todo professor deve dominar uma grande variedade de técnicas e saber usá-las com flexibilidade e criatividade (Bzuneck, 2009).

De fato, o professor tem papel crucial, pois, ao escolher as atividades, deve visar o engajamento e a motivação dos alunos (Costa & Boruchovitch, 2010). O professor também deve ter sensibilidade bem desenvolvida e habilidade para identificar os estados afetivos negativos dos alunos e responder com estratégias motivacionais mais pertinentes (Bzuneck, 2010). Se o professor conseguir planejar atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, é provável que em virtude disso, ele também terá menos problemas de indisciplina, pois o aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade. Conseqüentemente, sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o bom andamento do trabalho e gerem desordem (Eccheli, 2008).

Diferentes autores estudaram estratégias variadas que podem ser utilizadas pelos docentes e auxiliam na melhoria da motivação para aprender dos alunos.

Segundo Bzuneck (2009) o professor possui duas funções principais:

A primeira é de caráter remediador, e que consiste na recuperação de alunos desmotivados ou em se reorientar alunos portadores de alguma forma de motivação distorcida, conforme tiverem sido diagnosticados. A segunda função é preventiva e de caráter permanente, destinada a todos os alunos da classe, a cada série e ao longo de todo o ano letivo, que é de implementar e manter otimizada a motivação para aprender. (p. 24)

Bzuneck (2010) cita que, a primeira condição de aprendizagem com aplicação de esforço é que o aluno a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução. O aluno deve considerar a atividade significativa e merecedora de envolvimento. Uma primeira estratégia motivacional consiste, portanto, em capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos.

Uma tarefa ou conteúdo também podem ser apreciados pelo seu valor de utilidade, ou seja, adquirem significado se forem vistos como meios para se conseguirem determinados objetivos desejados, uma meta futura (Bzuneck, 2010).

Alguns aspectos importantes que professores devem levar em conta no seu dia-a-dia para a promoção da motivação para a aprendizagem em alunos são também discutidos por McCombs e Pope (1994, citados por Bzuneck, 2009). Estes autores acreditam que os alunos se motivam mais facilmente, se as tarefas tiverem características de desafios, requerendo um engajamento ativo do estudante no seu próprio processo de aprendizagem. Salomon (1983) considera essencial que o nível de dificuldade da tarefa seja sempre moderado, de modo que não se torne desmotivante, por ser fácil demais, ou por ser difícil demais. A tarefa precisa então ser um risco, um desafio, entretanto o medo do fracasso deve, sempre que possível, ser eliminado ou minimizado.

Considerando os aspectos citados anteriormente e o fato de que um grande objetivo da educação é fazer com que todos os alunos tenham real chance de sucesso e de progresso, Bzuneck (2010) propõe as seguintes estratégias, que coletou de pesquisas sobre a promoção da motivação intrínseca:

(a) das tarefas que contenham pares relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e que pareçam como interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada qual siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência. (p.22)

Um dos grandes desafios da Educação é o fato das classes serem heterogêneas. No entanto, a motivação não ocorre na mesma intensidade em todas as pessoas, pois elas têm interesses diferenciados. O professor deve estar consciente de que para conseguir atender aos interesses contidos nas turmas, ele deve buscar conteúdos diversificados e motivantes (Chicati, 2000).

A rotina e a inibição também podem provocar a desmotivação. Os educadores que não buscam se atualizar em novos métodos e práticas pedagógicas dificilmente conseguem motivar os educandos. Do ponto de vista motivacional, tarefas que envolvem mais variedade e diversidade de estratégias de ensino são mais prováveis de despertar o interesse pela aprendizagem (Costa & Boruchovitch, 2010).

A forma como os professores organizam as atividades de aula também provoca efeitos na motivação dos alunos. Quando as atividades escolares são organizadas em um contexto competitivo, a motivação da maioria dos alunos é

afetada negativamente, pois na situação de competição sempre há perdedores (Eccheli, 2008). A criação de um clima favorável a aprendizagem é também um ponto enfatizado por Boruchovitch (2001). Segundo a autora ambientes que promovam a cooperação, por oposição, à competição entre alunos, que respeitem as diferenças individuais bem como que valorizem as diversas habilidades do ser humano, ao invés da ênfase maciça na habilidade intelectual, parecem ser fundamentais na promoção da motivação para a aprendizagem adequada.

À medida que os alunos forem executando as tarefas prescritas e, mais ainda, quando as concluírem, cabe sobretudo ao professor a tarefa educacionalmente crítica de lhes fornecer *feedback*, que é uma informação da adequação e qualidade dos trabalhos. Assim, o *feedback* deve seguir imediatamente uma avaliação e representa uma das mais importantes formas de interação professor-aluno. O *feedback* que o aluno recebe afeta tanto o processo de aprendizagem como a própria motivação (Bzuneck, 2010).

Além dos professores, os pais também podem influenciar os filhos envolvendo-se na sua educação: atuando como seus defensores e mostrando para os professores a seriedade dos objetivos e valores educacionais da família. Há evidências de que os alunos cujos pais se envolvem em suas vidas escolares e acompanham seu avanço se saem melhor na escola de Ensino Médio (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Eccles e Midgley (1989, citados por Cavenaghi e Bzuneck, 2009), com relação especificamente a adolescência, argumentam que o desenvolvimento pubertal e cognitivo dos jovens anunciam que eles não querem um clima de comparação e competição no ambiente escolar, mas um espaço de

aprendizagem desafiador para o desenvolvimento de sua competência. Além disso, durante essa idade de exploração da identidade, querem oportunidade para tomar decisões na sala de aula e conectar o que está sendo aprendido com interesses pessoais e experiências. Na adolescência, complementam esses autores, o jovem anseia por experiências novas e desafiadoras, autonomia, independência, interações sociais, ter sua individualidade respeitada, ser aceito.

A qualidade das escolas que freqüentam, também é um fator que afeta a motivação dos alunos. A falta de adequação da escola em fazer um ajuste entre as necessidades de desenvolvimento do adolescente e o contexto de sala de aula, em parte, explica a diminuição da motivação de jovens pelas atividades acadêmicas. A escola, muitas vezes, tem se apresentado pouco preparada para trabalhar adequadamente com alunos na fase da adolescência. Cada nível de desenvolvimento requer ambientes adequados, ou seja, alterações nas necessidades dos aprendizes devem ser combinadas com mudanças nos contextos (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Uma boa escola de Ensino Médio deve ter uma atmosfera de organização sem ser opressiva, um diretor ativo e energético e professores que participam da tomada de decisões. O diretor e os professores devem ter altas expectativas acerca dos estudantes, dando ênfase tanto às disciplinas acadêmicas quanto as atividades extra-curriculares, essas as quais devem ser valorizadas e inseridas na grade horária da escola, e monitorando de perto o desempenho dos alunos (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006): “As escolas que adaptam o ensino às capacidades dos alunos obtêm melhores resultados do que aquelas que tentam ensinar todos os alunos da mesma maneira.”

(p.468). Portanto, é importante adequar o contexto de sala de aula às necessidades de desenvolvimento do jovem para fomentar a motivação para aprender.

A dúvida pelo caminho a seguir e os constantes avanços da tecnologia e da sabedoria universal tornam-se tentações para esses adolescentes, tão confusos e insaciáveis (Chicati, 2000). O professor deve buscar informações e alternativas por meio da literatura, pesquisas científicas, cursos de capacitação, entre outros. Torna-se importante que estes novos conhecimentos sejam objetos de reflexão não somente do professor, mas também da família, da direção da escola e de toda equipe pedagógica, para que atuem em um único sentido fazendo adequações, quando necessário, no contexto escolar em busca de novas alternativas para motivar os discentes (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

No processo ensino aprendizagem é essencial que a motivação esteja sempre presente, sendo de responsabilidade do educador levar o aluno a desenvolvê-la pelo conteúdo abordado em aula. É importante que o professor aprenda a utilizar estratégias de ensino adequadas. É preciso que ele ultrapasse o senso comum, a fim de promover uma motivação positiva para a aprendizagem (Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, J. V., CARMO, P. T. E. S. do & Travassos, L. C. P. (2009, Novembro). Como o bom entendimento da relação entre motivação e aprendizagem pode ser positivo no processo ensino-aprendizagem. *Tecer: Revista científica do instituto metodista Izabela Hendrix*, n. 3. Disponível em: http://proacad.metodistademinas.edu.br/tecer/TEXTOS_TECER3/MAE_PATRI CK_COMO_O_BOM_ENTENDIMENTO.html. Acesso em: 20/01/2011.

AZEVEDO, P. T. de (2007, Novembro). *As relações de gênero e a educação*. IV Encontro Regional Sul de história oral: cultura, identidades e memórias, nº 01. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Paula%20Tatiane%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 03/09/2011.

BORUCHOVITCH, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In Sisto et al (orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 40-59). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

BORUCHOVITCH, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Educação*, vol. 31, pp. 30-38.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. *ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente*.

BZUNECK, J. A. (2004). *Motivar Seus Alunos: Sempre Um Desafio Possível*. Material de apoio apresentado na II JEPE 2004. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>. Acesso em: 15/08/2010.

BZUNECK, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In Boruchovitch & Bzuneck, *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

BZUNECK, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 13-42). Petrópolis, RJ: Vozes.

BZUNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. É. R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 23, pp. 415-421.

BZUNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. É. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Vozes.

CARRETERO, M. & CASCÓN, J. A. L. (1995). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In Coll, Palácios & Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, vol. 1 (pp. 273-287). Porto Alegre: Artes Médicas.

CAVENAGHI, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências e Cognição*, vol. 14, pp. 248-261.

CAVENAGHI, A. R. A. & BZUNECK, J. A. (2007, Outubro). *A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor*. IX Congresso nacional de educação – EDUCERE. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf. Acesso em: 03/09/2011.

CHICATI, K. C. (2000). Motivação nas aulas de educação física no Ensino Médio. *Revista da Educação Física*, vol. 11, pp. 97-105.

COSTA, E. R. & BORUCHOVITCH, E. (2010). Motivação e escrita: algumas contribuições para a prática pedagógica. In Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 193-208). Petrópolis, RJ: Vozes.

ECCHELI, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, n. 32, pp. 199-213.

ENDERLE, C. (1988). *Psicologia da adolescência: uma abordagem pluridimensional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FIERRO, A. (1995). Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In Coll, Palácios & Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, vol. 1 (pp. 288-298). Porto Alegre: Artes Médicas.

FIERRO, A. (1995). Relações sociais na adolescência. In Coll, Palácios & Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, vol. 1 (pp. 299-305). Porto Alegre: Artes Médicas.

FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. (2010). A inter-relação entre criatividade e motivação. In Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 209-230). Petrópolis, RJ: Vozes.

FUKUDA, C. C., BRASIL, K. T. & ALVES, P. B. (2009). Fatores de risco e proteção: considerações sobre gênero. In Líbório & Koller, *Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 107-131). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUIMARÃES, S. É. R. (2005) O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório. In *28ª reunião da ANPED*. Caxambu. Anais da 28ª reunião da ANPED, pp. 1-15.

GUIMARÃES, S. É. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In Boruchovitch & Bzuneck, *A motivação do*

aluno: contribuições da psicologia contemporânea (pp. 37-57). Petrópolis, RJ: Vozes.

GUIMARÃES, S. É. R. & BORUCHOVITCH, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 17, pp. 143-150.

GUIMARÃES, S. É. R., BZUNECK, J. A. & BORUCHOVITCH, E. (2003). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 19, pp. 17-24.

KNÜPPER, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, n. 27, pp. 277-290.

LEVISKY, D. L. (1995). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LOCATELLI, A. C. D., BZUNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. É. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação a perspectiva de tempo future. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 20, pp. 268-276.

MACHADO, N. M. L. (2005). *A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar*, Campinas, SP. Dissertação de mestrado em Educação – UNICAMP.

MARCHIORE, L. W. O. & ALENCAR, E. M. L. S. (2009). Motivação para aprender em alunos do Ensino Médio. *Revista Educação temática digital*, vol. 10, n. esp., pp. 105-123.

MARQUES, E. C. Ap. & ZANCANARO, L. (2007, Novembro). *Motivar para a autonomia na escola: uma alternativa à indisciplina*. VII Congresso nacional de educação – EDUCERE, Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-436-05.pdf>. Acesso em: 02/09/2010.

MOSQUERA, J. J. M. (1974). *Adolescência e provação: reações do adolescente em face do vestibular e sua auto-estima*. Porto Alegre: Sulina.

NÉRICI, I. G. (1969). *Adolescência: o drama de uma idade*. Rio de Janeiro: Editora fundo de cultura.

NEVES, E. R. C. & BORUCHOVITCH, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 20, pp. 77-85.

NEVES, E. R. C. & BORUCHOVITCH, E. (2007) Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 20, pp. 406-413.

OLIVEIRA, C. B. E. & ALVES, P. B. (2005). Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, vol. 15, pp. 227-238.

PALÁCIOS, J. (1995). O que é adolescência. In Coll, Palácios & Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, vol. 1 (pp. 263-272). Porto Alegre: Artes Médicas.

PAPALIA, OLDS & FELDMAN (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre, RS: Artmed.

PFROMM NETTO, S. (1977). *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Editora Pioneira.

PFROMM NETTO, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SALVADOR, C. C. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SANDSTRÖM, C. I. (1967). *A psicologia da infância e da adolescência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SILVA, A. L. & SÁ, I. de (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto Editora.

SOBRAL, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 19, pp. 25-31.

SOBRAL, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 32, pp. 181-191.

TAPIA, J. A. & MONTERO, I. (2004). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In Coll, Marchesi & Palacios (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*, vol. 2 (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed.

TORTATO, C. de S. B., CASAGRANDE, L. S. & CARVALHO, M.G. de (2010, Abril). *Relações de Gênero no Ensino Fundamental e Médio: abordagens Iniciais*. VII Congresso Iberoamericano de ciência, tecnologia e gênero. Disponível em: http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_Rel%C3%A7%C3%B5es_de_G%C3%AAnero.pdf. Acesso em: 03/09/2011.

WITTER, G. P. (2010). Motivação e leitura. In Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 169-192). Petrópolis, RJ: Vozes.

WOOLFOK, A. E. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

ZENORINI, R. P. C. & SANTOS, A. A. A. (2010). Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis, RJ: Vozes.

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Diretor (a),

Sou aluna da graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp e, estou pesquisando sobre a motivação para aprender dos alunos do Ensino Médio. A motivação é um fator muito importante para a aprendizagem escolar, pois, influencia na maneira como o indivíduo faz uso de suas capacidades, estabelece metas e escolhas, assim como na qualidade e na intensidade do seu envolvimento para a aprendizagem. Apesar de sua importância, ainda são escassos os estudos acerca da motivação para aprender de alunos do Ensino Médio. Assim, a presente pesquisa pode contribuir para caracterizar o tipo de motivação desses alunos, possibilitando que recebam uma intervenção adequada por parte dos docentes, se necessário.

Para a realização do estudo, faz-se necessário a participação dos alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. O trabalho será realizado da seguinte forma: os alunos responderão uma escala para a avaliação da motivação para aprender, em horário de maior conveniência da escola. A duração prevista para a aplicação da escala é de aproximadamente 30 minutos. Só participarão da pesquisa estudantes cujos pais ou responsáveis autorizarem.

Vale ressaltar que a pesquisa possui um caráter confidencial no que se refere à identificação dos alunos e da escola. Após concluída a pesquisa, estarei a disposição para informar os resultados obtidos à escola.

Desde já agradeço a atenção e empenho da direção, bem como a oportunidade concedida para a realização da pesquisa.

Atenciosamente,

Nina Dolabela Panazzolo

E-mail: bailarinanina@yahoo.com.br

Fone: (19) 9191-2791 / (19) 8814-8345

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado pais,

Sou aluna da graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. Estou realizando uma pesquisa sobre a motivação para aprender dos alunos do Ensino Médio. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração, autorizando seu filho a participar desta pesquisa.

A participação do seu filho na pesquisa será para:

1. Responder uma escala para a avaliação da motivação para aprender

A aplicação da escala será realizada na própria escola e no horário de sua maior conveniência. Vale ressaltar que a identificação do seu filho será mantida em total sigilo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não deseje participar.

Por favor, responda as questões que seguem e peça para o seu filho ou filha trazer de volta esta carta para a escola e entregar para a pesquisadora.

Você autoriza a participação de seu filho nesta pesquisa?

Sim () Não ()

Consciente dos objetivos e procedimentos utilizados nesta pesquisa autorizo meu filho (a) _____ a participar da pesquisa.

Série: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para esclarecimento de dúvidas.

Nina Dolabela Panazzolo

E-mail: bailarinanina@yahoo.com.br

Fone: (19) 9191-2791