



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

MARIA LUZIA SILVA MARIANO

**QUALIDADE MOTIVACIONAL NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO SOBRE RELAÇÕES COM A MATURIDADE E A
ESCOLHA PROFISSIONAL**

Londrina
2015



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

MARIA LUZIA SILVA MARIANO

**QUALIDADE MOTIVACIONAL NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO SOBRE RELAÇÕES COM A MATURIDADE E A
ESCOLHA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira.

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Mariano, Maria Luzia Silva.

Qualidade Motivacional no Ensino Médio: Estudo sobre relações com a maturidade e a escolha profissional / Maria Luzia Silva Mariano. - Londrina, 2015. 110 f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino Médio - Teses. 3. Motivação - Teses. 4. Escolha Profissional - Teses. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARIA LUZIA SILVA MARIANO

**QUALIDADE MOTIVACIONAL NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO SOBRE RELAÇÕES COM A MATURIDADE E A ESCOLHA
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco - USF

Londrina, 10 de dezembro de 2015.

DEDICA

À minha amada mãe Rita,

Por ser meu exemplo de fé e de perseverança, por nunca ter desistido de mim e por seu amor incondicional.

Ao meu tão amado pai Alfredo,

Por me apoiar, por investir em mim e por sempre me incentivar. E apesar de sua seriedade, sempre deixar transparecer seu amor, seu cuidado e sua preocupação em apenas um olhar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me ensinar a esperar pelo Seu tempo e por me capacitar para realizar os sonhos plantados em meu coração;

À minha mãe, por me mostrar a paixão por sua profissão como educadora, me ensinando que uma profissão exercida com amor jamais se torna um peso, apesar das dificuldades;

Ao meu pai e à minha irmã Ana Claudia, por me apoiarem, me incentivarem, sempre rezarem por mim e me receberem de braços abertos a cada volta pra casa;

À minha amada Vó Hércima, por sempre me mostrar o quão doce é cada volta pra casa, pelo abraço carinhoso, pelo olhar saudoso e pelo amor que transborda;

À minha numerosa e amada família, por sentir comigo cada partida, mas também por estar disposta a comemorar e festejar cada chegada;

Aos tão queridos amigos, que também se tornaram família, que me deram forças nos momentos longe de casa e acompanharam os momentos de angústia e de felicidade;

À Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira, pela paciência, disponibilidade e acolhimento. Por me ensinar e me motivar a pesquisar, pelas valiosas orientações e por confiar no meu potencial;

Aos membros da banca, Prof. Aloyseo e Prof^a. Ana Paula, pela disponibilidade e pelas considerações tão relevantes e significativas, que enriqueceram a pesquisa e ajudaram a ampliar meus conhecimentos;

Às queridas Psicólogas e amigas Francislaine Inácio e Camila Barboza, por aceitarem prontamente participar da coleta, juntamente com as estimadas Bárbara, Daiane e Amanda;

À todos, que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo.

MARIANO, Maria Luzia Silva. **Qualidade Motivacional no Ensino Médio: Estudo sobre relações com a maturidade e a escolha profissional.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

O processo de ensino não deve ser tratado como uma atividade restrita ao espaço da sala de aula, mas sim como um fenômeno social dependente de múltiplos fatores, que devem convergir de uma maneira prática e eficiente. O que influencia os alunos durante o Ensino Médio parece ser uma questão fundamental na definição da sua motivação durante as aulas e para a permanência na escola, visando a conclusão dessa etapa do ensino. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral identificar os fatores motivacionais que os alunos apresentam no Ensino Médio, etapa final da educação básica, de dois estados diferentes – Minas Gerais e Paraná – atrelada à escolha profissional desses estudantes e também a maturidade para a realização de tal escolha, tendo como base teórica a Teoria da Autodeterminação para se trabalhar a motivação. Como método de pesquisa, adotou-se a abordagem descritiva com delineamentos de levantamento e correlacional. Foram utilizados com os alunos três instrumentos: um questionário com o intuito de levantar o perfil profissional desses alunos, um questionário com a finalidade de verificar a maturidade desses alunos para realizar tal escolha e um questionário sobre motivação, com o intuito de avaliar a qualidade motivacional dos alunos para aprender. Também foi feito um questionário aberto direcionado aos professores, a fim de identificar o que os professores entendem por motivação e como eles veem a motivação dos seus alunos. Participaram da pesquisa 524 alunos, sendo 372 provenientes do estado de Minas Gerais e 152 do estado do Paraná. As escolas em que os dados foram coletados pertenciam a rede pública estadual de ensino. Dez professores atuantes nas escolas em que a pesquisa foi aplicada responderam ao questionário proposto. Os dados foram apresentados visando o levantamento do perfil profissional e motivacional dos alunos. Os resultados indicaram relação entre motivação intrínseca e maturidade para a escolha profissional e também relação entre motivação intrínseca e a área Ciências Biológicas/ da Saúde. A discussão dos dados foi feita visando a compreensão do perfil motivacional desses alunos e também as implicações educacionais da escolha profissional e da maturidade na etapa final do ensino básico.

Palavras- Chave: Alunos. Motivação. Ensino Médio. Escola. Escolha Profissional.

MARIANO, Maria Luzia Silva. **Motivational quality of high school:** study of relationships with the maturity and the professional choice. 112 p. Dissertation (Master of Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The teaching process can't be treated only as a restricted activity inside the classroom, but also as a social event depending of many factors leading to a practical and efficient way. The influence on students during the high school seems to be an important issue in the definition of their motivation during the classes and also for the purpose to stay at school until the end of this term. Based on this, this research had the general target to identify motivational factors that the students show in high school from two different states - Minas Gerais and Parana – attached to the professional choice of these students and also their maturity to go on with their choice, having as base the self-determination theory to work on the motivation. As a method of research, it was used a descriptive approach with survey design and correlational. It had been used with the students three instruments: one questionnaire with the intention of find out the professional profile of these students, another questionnaire to identify their maturity on making their choice and the last one about motivation, to evaluate the motivational quality of the students to learn. It was also done an open questionnaire with the teachers to identify what they understand from motivation e how they see their student's motivation. 524 students participate of the research, among them 372 from Minas Gerais and 152 from Parana state. The schools that the data were collected were from public schools. Ten teachers who work in these schools where the research were performed answered the questionnaire. The data were presented looking for the professional and motivational profile of the students. The results showed the relation between inner motivation and the maturity for the professional choice and also the relation between inner motivation in Biological and Health area. The discussion of the data was made done looking for the understanding of the motivational profile of these students and also the educational implications of the professional choice and maturity at the final step of high school.

Key-words: Students. Motivation. High School. School. Professional Choice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Distribuição de alunos por idade	55
------------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima para cada subescala do continuum de motivação.	62
Tabela 2 -	Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima e variação da pontuação para cada subescala do EMEP.	63
Tabela 3 -	Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima e variação da pontuação para cada dimensão do EAP.	64
Tabela 4 -	Comparação por ano escolar das variáveis não significativas do continuum motivacional.	65
Tabela 5 -	Comparação por estado de proveniência das variáveis não significativas do continuum motivacional.	65
Tabela 6 -	Comparação por ano dos alunos do Paraná das variáveis não significativas do continuum motivacional.	66
Tabela 7 -	Comparação por ano dos alunos de Minas Gerais das variáveis não significativas do continuum motivacional.	67
Tabela 8 -	Escolha dos alunos de acordo com cada dimensão presente na escala.	68
Tabela 9 -	Comparação por ano dos alunos do Paraná das dimensões não significativas do EAP.	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Questão 1: O que você entende por motivação?	70
Quadro 2 -	Questão 2: Como você percebe a motivação para aprender dos seus alunos durante as suas aulas	71
Quadro 3 -	Questão 3: Os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho?	72
Quadro 4 -	Questão 4: Você percebe o foco da motivação dos seus alunos voltado para a inserção no mercado de trabalho (realização de algum curso profissionalizante, ex: Senai, Sesi, etc) ou para dar continuidade aos estudos (cursar universidade)?	73
Quadro 5 -	Questão 5: Você acredita que a motivação dos seus alunos varia de acordo com o foco por eles estabelecido?	73
Quadro 6 -	Questão 6: No caso do aluno não estar, na sua opinião, motivado aos estudos, a que você atribui essa falta de motivação?	74
Quadro 7 -	Questão 7: Na sua opinião os alunos estão preparados para fazer uma escolha profissional ao sair do Ensino Médio? Justifique sua resposta.....	75
Quadro 8 -	Questão 8: Você gostaria de acrescentar algo que não foi tratado nesse questionário?	76

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	PERCURSO EDUCACIONAL NO BRASIL	16
	2.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO.....	21
	2.2 ADOLESCÊNCIA , ESCOLHA PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO.....	26
	2.3 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE EM NÚMEROS: ALGUNS DADOS REFERENTES À REALIDADE BRASILEIRA	31
3	MOTIVAÇÃO NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	37
	3.1 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO APLICADA AO CONTEXTO ESCOLAR.....	44
	3.2 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: FOCANDO A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	50
4	DELINEAMENTO DA PESQUISA	55
	4.1.OBJETIVOS.....	55
	4.1.1Objetivo Geral.....	55
	4.1.2Objetivos Específicos	55
	4.2 MÉTODO	55
	4.2.1 Participantes Alunos.....	56
	4.2.2 Participantes Professores.....	56
	4.3 INSTRUMENTOS	57
	4.4 PROCEDIMENTOS	60
	4.5 ANÁLISES	61
5	RESULTADOS	62
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
	APÊNDICES	100
	APÊNCICE A – Questionário aplicado aos professores	101
	ANEXOS	104
	ANEXO 1 – Questionário de Continuum Infantil	105
	ANEXO 2 - Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora.....	109
	ANEXO 3 – Parecer Comitê de Ética	110

1. APRESENTAÇÃO

Especialmente nos debates políticos e jornalísticos, que visam atingir a população de forma geral, pode-se constatar a relevância outorgada ao papel da educação como essencial ao desenvolvimento econômico e humano do país. O investimento na formação e capacitação dos jovens que vão deixar o ensino médio, etapa final da educação básica, ganha destaque, evidenciando-se assuntos como os investimentos em educação, a necessidade da escolarização, da qualificação profissional e a qualidade do ensino.

O governo federal conta com diversos programas que incentivam e/ou possibilitam o ingresso desses jovens no Ensino Superior. Diversas Universidades utilizam a boa nota dos alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como critério para ingresso, por exemplo. Outros programas como PROUNI (Programa Universidade Para Todos) concede bolsas de estudos de maneira integral ou parcial aos alunos oriundos da rede pública de ensino ou que tenham cursado a rede particular como bolsistas de maneira integral. O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) financia de maneira integral ou parcial a graduação de alunos que tenham ingressado na rede particular de ensino.

Existem incentivos do governo também para os alunos que desejam dar continuidade aos estudos no segmento técnico, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec). No entanto, não existem iniciativas governamentais que orientem objetivamente a escolha desses jovens durante o Ensino Médio ou mesmo no último ano dessa etapa de ensino. Outra questão preocupante, é que não se leva em conta os motivos que fazem com que esses jovens alunos cursem o ensino médio ou mesmo pensem em uma carreira futura.

Minha experiência nas salas de aula do Ensino Médio começou com o cumprimento dos quatro estágios obrigatórios do curso de Ciências Sociais e também com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) por quase dois anos, período em que fui bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após a conclusão do curso

em 2013, trabalhei como professora designada de Sociologia e também de História no estado de Minas Gerais durante o segundo semestre do mesmo ano.

Durante esse período como estagiária, bolsista e mesmo como docente, pude perceber em grande escala a reclamação dos professores quanto ao comportamento dos alunos durante as aulas e ao seu interesse com os conteúdos que estão sendo ministrados. Também foi possível perceber que se fala muito em provas de diferentes vestibulares, mas não existe nenhum tipo de orientação profissional feita com os alunos ou mesmo a preocupação dos professores ou da equipe diretiva com a futura escolha desses alunos, já que não existe nenhuma determinação do governo nesse direcionamento.

Diante de tal quadro foi que surgiu o interesse em pesquisar a motivação e também as escolhas profissionais desses alunos do Ensino Médio, já que é ao final dessa etapa do ensino que os alunos devem escolher uma carreira. Optou-se por realizar a pesquisa apenas com alunos do 1º e do 3º ano de escolas públicas do ensino médio para que se possa estabelecer um padrão comparativo de como os alunos iniciam e terminam essa etapa de ensino. A pesquisa também foi realizada em dois estados. No Paraná, estado de origem da atual instituição em que estudo e em Minas Gerais, estado em que concluí a minha graduação.

Um ponto relevante foi a dificuldade encontrada para a realização da coleta dos dados no estado do Paraná devido às paralisações dos professores. Inicialmente a coleta foi feita no final de 2014, no entanto, constatada a insuficiência de dados para a viabilização da pesquisa, a coleta precisou ser refeita no início de 2015. A primeira paralisação foi no início do mês de fevereiro de 2015 e chegou ao fim no meio do mês de março. A segunda iniciou-se no final de abril e estendeu-se até o início de junho. Sendo assim, a opção foi por realizar a coleta dos dados que faltavam apenas no estado de Minas Gerais, para que a pesquisa não corresse risco de ficar comprometida.

Também é importante ressaltar que existe grande dificuldade em encontrar pesquisas voltadas para o Ensino Médio com foco na motivação. O presente trabalho apresentará a seguir a introdução teórica, os objetivos, a metodologia utilizada, os resultados encontrados, a discussão, as considerações finais, e também as referências e anexos.

2. PERCURSO EDUCACIONAL NO BRASIL

Foi no Brasil colônia que se pôde observar o primeiro sistema de educação vigente no país. De 1549 a 1759, a organização educacional se deu pelas mãos dos jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus, que fundaram as chamadas 'escolas de ler e escrever'. De acordo com Ribeiro (1993), o objetivo das escolas era catequizar os índios encontrados na colônia tornando-os dóceis à ação do homem branco e instruir os jovens descendentes do grupo dominante que quisessem ingressar na vida sacerdotal, a fim de dar continuidade a essa classe de sacerdotes, ou estudar na Universidade de Coimbra em Portugal, para posteriormente regressarem ao país e assumirem a sua administração.

Já nesse período foi possível perceber um grande descaso pela educação popular. Não havia interesse por parte da metrópole em criar um sistema educacional na colônia, pois não era necessária a formação de uma mão-de-obra especializada para a manutenção de uma economia que era exclusivamente agrária. Foi somente com a expulsão dos jesuítas em 1759 que o Marquês de Pombal, então administrador de Portugal, dá início à organização do sistema de ensino público na colônia. No entanto, essa organização não aconteceu imediatamente após a expulsão dos padres jesuítas, ficando o ensino brasileiro estagnado por mais de uma década.

Segundo Aranha (2001), foi somente em 1772 que o ensino público oficial foi implantado no Brasil colônia, sendo a nomeação dos professores e a elaboração dos planos de estudos, constituídos por aulas e disciplinas isoladas, estabelecidos pela coroa portuguesa. O pagamento dos mestres se daria por meio da arrecadação de impostos, o que passou a caracterizar os professores como funcionários públicos. Tais mudanças configuraram um retrocesso para a educação brasileira, pois os novos professores não apresentavam as mesmas qualificações que eram observadas no período jesuíta, não havia uniformidade no ensino e os ganhos eram baixos, o que representou uma queda na qualidade e possibilitou a abertura para o ensino privado de maior qualidade que o público.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, vários setores da sociedade sofreram mudanças, adquirindo a colônia certa autonomia política. No tocante à educação, a chegada da corte portuguesa propiciou o desenvolvimento do ensino superior no país, o que na visão de Gonçalves (2011), deixou claro que a

intenção de D. João VI era de formar os indivíduos pertencentes à aristocracia para a administração do Reino. O ensino primário continuou esquecido, entretanto D. João VI determinou que fosse praticado na colônia o mesmo sistema educacional da metrópole, conhecido como *Método de Lancaster*.

Esse método de ensino era caracterizado por um local amplo em que a mesa do professor se encontrava sobre um tablado. Em uma mesma sala, algumas centenas de alunos, sob a direção de um só mestre, sentavam nas carteiras enfileiradas e divididas de acordo com o nível de aprendizado em que cada aluno se encontrava. Em todas as extremidades da sala havia um púlpito para os monitores e também um quadro negro (GONÇALVES, 2011).

Tal sistema pretendia que os melhores alunos da sala ao se tornarem os monitores, ajudassem os alunos mais fracos, suprimindo assim a falta de eficiência docente que era amplamente observável. Após a proclamação da independência em 1822, o Brasil teve a sua primeira constituição promulgada no ano de 1824, e no que diz respeito à educação, Gonçalves (2011) salienta que a constituição determinava que o ensino primário deveria ser gratuito à todos os cidadãos, no entanto não ficava claro de quem era a responsabilidade da oferta do ensino.

Foi em 1834, por meio de um ato institucional, é que a responsabilidade educacional foi descentralizada. O ensino superior seria de responsabilidade do poder central e o ensino primário e médio passaram a ser de responsabilidade das províncias. Novamente o ensino brasileiro sofre um retrocesso, pois as províncias não tinham recursos financeiros suficientes para manter o sistema educacional, o que mais uma vez abriu caminho para a expansão do ensino privado, desta vez no nível médio, o que na visão de Ribeiro (1993), colaborou com o caráter altamente seletivo do sistema educacional reafirmando seu cunho elitista. Enquanto a elite educava seus filhos em casa com professores particulares, restava às camadas mais baixas da população o ensino considerado elementar, que consistia em aprender a ler, escrever e contar.

Com o passar do tempo a situação do ensino brasileiro só piorou, principalmente no que dizia respeito ao nível médio, que não contava com escolas especializadas para ministrar essa etapa do ensino. Foram criados liceus provinciais, que de acordo com Aranha (2001), nada mais eram do que aulas avulsas reunidas em um mesmo prédio. Ainda segundo a autora, a situação se agravou quando a colônia criou o colégio D. Pedro II, que sob jurisdição da coroa passou a servir de

padrão para o nível médio sendo o único autorizado a expedir a declaração que autorizava os alunos a continuarem ou não no ensino superior.

Após a Proclamação da República em 1889, várias reformas educacionais e de diferentes orientações, positivistas ou liberais, por exemplo, foram propostas, como a *Benjamin Constant* (1890), *Epitácio Pessoa* (1890), *Rivadária Correia* (1911), *Carlos Maximiliano* (1915) e *João Luís Alves* (1925). No entanto, nenhuma delas conseguiu resolver os problemas da educação brasileira. Sob o ponto de vista de Ribeiro (1993) isso aconteceu porque apesar de o Brasil ter deixado de ser uma monarquia, o seu sistema socioeconômico permaneceu o mesmo, ainda não sendo de interesse do governo ter um povo altamente instruído, já que a economia continuava a não exigir tal qualificação.

Azevedo (1953), diz que se analisada do âmbito cultural e pedagógico, a proclamação da República foi uma revolução que fracassou, pois não teve o propósito de realizar de fato uma reforma no sistema educacional que então era vigente. A República se contentou apenas com a mudança do regime político, não se preocupando com a reestruturação das elites políticas, intelectuais, econômicas e culturais, que eram fundamentais ao processo democrático que se pretendia instaurar.

Somente em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Foi a primeira vez que as reformas propostas tiveram uma abrangência nacional. Como explicita Ribeiro (1993), o ensino secundário passou a ser seriado e organizado em dois ciclos, o fundamental de cinco anos e um complementar de dois anos. Para os estudantes ingressarem no ensino superior passou a ser exigida a aprovação nas etapas anteriores de ensino. O ensino superior sofreu alterações a nível administrativo.

Descontentes com os baixos salários, as precárias condições de ensino e a forte influência da Igreja sobre o sistema educacional, os professores escolanovistas elaboraram em 1932 um manifesto que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação, onde os educadores reivindicavam uma educação laica, gratuita, pública e obrigatória, sendo responsabilidade do Estado. Os manifestantes também criticavam o sistema dual de ensino que vigorava no país, sendo uma escola destinada aos pobres (pública) e outra aos ricos (particular). Para os professores, a escola de base deveria ser única (ARANHA, 2001).

A constituição de 1934 foi a primeira a apresentar um capítulo específico para a Educação contendo importantes pontos, dentre eles a educação

como um direito de todos, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, assistência aos estudantes necessitados, unidade do programa de ensino para toda a federação e fiscalização e cumprimento de tais normas, como aponta Piletti (2010). Apesar de necessárias, tais mudanças atrelaram todas as decisões e concessões ao poder central, limitando o poder de decisão dos estados e municípios e muitas vezes restringindo a formação humana dos estudantes.

Em 1937 Getúlio Vargas toma o poder e se torna um ditador com tendências fascistas, dissolvendo o Congresso Nacional e promulgando outra constituição, que novamente trazia mudanças para a educação Brasileira. A educação básica continuou sendo responsabilidade do Estado, mas reafirmou-se o caráter dual da educação, pois de acordo com Cervi (2005), a nova constituição deixava claro que os que podiam estudar deveriam cursar o nível médio e superior (elite) e os que não tinham recursos financeiros suficientes (camadas populares) deveriam cursar o ensino primário e posteriormente o técnico para ingressar no mercado de trabalho.

O governo ditatorial de Getúlio foi derrubado em 1945, e com isso uma nova constituição elaborada. O ensino primário entrou em pauta, deixando de ser responsabilidade apenas dos estados e passou a existir também a preocupação com a formação de profissionais para atuar nessa etapa do ensino. O embate entre os defensores das escolas particulares (apoiados pela Igreja) e as públicas (defendidos pelos escolanovistas) voltou à tona, sendo que os primeiros defendiam que o ensino público apenas instruíam os alunos não os educando de fato, e os segundos afirmavam que as escolas particulares trabalhavam na manutenção das classes sociais já existentes na sociedade, não propiciando de fato a redemocratização do país e do sistema de ensino.

Então, em 1948 entrou em discussão no Congresso a lei que posteriormente se tornaria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No entanto, essa lei só entrou em vigor em 1961, ficando conhecida como LDB 4.024/61. De acordo com Gonçalves (2011), a demora na promulgação da lei fez com que ela estivesse obsoleta sob vários aspectos quando entrou em vigor, porém ocorreu a descentralização do currículo nacional, o que deu maior liberdade aos estados. Também ficou estabelecido que as verbas da União para a educação seriam tanto para a rede pública quanto para a rede privada de ensino, o que de certa forma atendeu às reivindicações de liberais e conservadores.

No ano de 1964 o país sofreu um golpe militar e voltou a viver sob um regime ditatorial. Por um período de vinte e um anos o país passou por diversas mudanças econômicas e sociais, como a forte censura à liberdade de expressão e a abertura da economia nacional para o investimento do capital estrangeiro. Diante de tal cenário, a então recente industrialização do país exigiu que a mão-de-obra se tornasse mais especializada para atender à demanda das grandes indústrias que aqui se instalavam. Entrou então em vigor uma nova constituição em 1967, e no tocante à educação, a Lei 5.540 de 1968 aplicou reformas para o ensino superior e a Lei 5.692 de 1971 apresentou mudanças para o primeiro e segundo graus.

Nesse período o tecnicismo figurou fortemente no cenário educacional do país, onde uma lógica empresarial foi implantada no sistema de ensino em todos os setores da escola, da parte administrativa até dentro da sala de aula. O objetivo era formar um quadro de funcionários competentes que pudessem alavancar a economia do país por meio da sua força de trabalho. Dessa forma, seria dado ao país um retorno ao investimento inicial que foi feito na formação de cada trabalhador, o que implicava em encarar o indivíduo como capital humano, onde é feito o investimento com a certeza de que se terá um retorno.

Após 20 anos à frente do país, a ditadura militar foi derrubada principalmente pelo movimento conhecido como “Diretas Já”, que caracterizou a reabertura do cenário político e conseqüentemente a mudança em vários setores da sociedade brasileira. Em 1988 entrou em vigor a nova Constituição Federal, que apresentava, também, mudanças no sistema educacional (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007), já em 1988 várias reformas curriculares foram iniciadas com propostas vindas de professores do ensino básico, superior e também por políticos. As reformas visaram principalmente redemocratizar o país e superar os modelos curriculares impostos pelas ditaduras que o Brasil enfrentou por um longo tempo. As inúmeras propostas curriculares divergiam em alguns sentidos, mas de uma forma geral, todas elas buscavam a superação de uma educação que era tecnicista, vazia de conteúdos e de sentido para os jovens.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira possibilitou mudanças significativas na forma de organização da educação do país. Os estados e municípios passaram a ter maior autonomia sobre a educação que era exercida, modificando o currículo tecnicista imposto pelos militares que visava à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, sendo elaborado um currículo que visava à

formação do cidadão. Mesmo com Constituição de 1988 em vigor, era a Lei nº. 5.692 de 1971 que regia o ensino no país. As discussões sobre a reformulação da lei tramitaram no senado por seis anos, até a LDBEN/96 ser sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Segundo Krawczyk (2005), a demora da constituição entre uma lei e outra se deu ao fato de que diferentes projetos educacionais estavam em disputa, decorrentes da recente redemocratização já citada anteriormente.

Face ao que foi apresentado, é possível perceber grande falta de interesse em relação ao desenvolvimento educacional do Brasil por parte das diversas administrações pelas quais o país passou. A demora na definição dos parâmetros e diretrizes responsáveis por reger o ensino causou grandes prejuízos à sociedade brasileira que podem ser sentidos até hoje no âmbito educacional.

Na sequencia será abordado o percurso do Ensino Médio no sistema educacional brasileiro. As reflexões se fazem necessárias para que seja possível entender o desenvolvimento e constituição dessa etapa final do ensino básico no Brasil. Apesar de todas as mudanças e reformas citadas anteriormente, demorou até o estabelecimento de uma lei específica para o regimento dessa etapa de ensino.

2.1. AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO

Foi possível perceber em todo o percurso da história da educação no Brasil uma demora para o estabelecimento de leis específicas para o regimento da educação básica. Desde a promulgação da primeira constituição federal em 1834 o ensino básico foi diferenciado em primário e secundário, no entanto não existiam diretrizes e bases que regessem o ensino. Nesse período, o ensino secundário era extremamente propedêutico para o ingresso no ensino superior, não havendo um padrão sobre o que era ensinado nas diferentes províncias (VEIGA, 2007). Mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que trouxe mudanças como o ensino seriado e um nível de ensino sendo pré-requisito para ingresso no outro. As mudanças não foram de fato significativas, pois as leis ainda citavam a educação de uma maneira geral, não ficando claro como ela deveria ser gerida.

Foi somente em 20 de dezembro de 1961, sob o governo de João Goulart, que a primeira LDBEN sob o número 4.024 foi sancionada no país. A lei

destinava verbas tanto ao ensino público quanto ao privado e previa a gratuidade do ensino primário e secundário, pois era dever do Estado assegurar o direito à educação para todos os cidadãos indistintamente. O ensino secundário era dividido em dois ciclos, o ginasial, que fornecia formação comercial, industrial, agrícola ou normal e o colegial. Na primeira etapa os alunos ingressavam com onze anos ou deveriam atingir essa idade no decorrer do ano letivo. Os alunos só poderiam ingressar no ensino secundário se tivessem sido aprovados no ensino primário, e também só poderiam prosseguir nos estudos no nível colegial se apresentassem rendimento suficiente na etapa que estavam cursando (GHIRALDELLI JR., 2009).

O ciclo ginasial era composto por quatro anos e o colegial por no mínimo três anos e visavam a formação técnica dos alunos ou a formação de professores para o nível primário ou pré-primário de ensino. Cabia ao conselho federal indicar até cinco disciplinas obrigatórias para o ensino de nível médio, estes deveriam apresentar nos dois primeiros anos do ensino ginasial de todas as escolas os componentes curriculares obrigatórios idênticos, ficando as optativas sob responsabilidade de cada estado. Também foram estabelecidas as cargas horárias mínimas das disciplinas, a quantidade de dias letivos e a frequência mínima que os alunos deveriam apresentar para a aprovação. No artigo 44 em seu segundo parágrafo, também ficou estabelecido que deveriam ser ministradas disciplinas de cunho vocacional, dentro das necessidades locais (BRASIL, 1961).

Com a tomada do poder pelos militares em 1964 uma forte repressão se instaurou no país, ficando alunos e professores proibidos de lutarem ou argumentarem contra as reformas impostas pelo governo de forma arbitrária. Várias emendas constitucionais foram feitas, até que em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a nova LDBEN sob o número 5.692. O ensino primário foi unificado com o ginasial, constituindo uma etapa de oito anos e o ensino secundário adquiriu um caráter de formação extremamente técnico e profissionalizante. Ao cursar três anos no ensino secundário, mediante aprovação, os alunos seriam qualificados como auxiliar técnico de alguma profissão. Se optassem por cursar quatro anos, seriam técnicos na profissão escolhida. Para ingressar no ensino superior bastava cursar três anos e ter a aprovação no exame vestibular (PILETTI, 2010).

Nesse período, foram registradas mais de duzentas novas profissões no Conselho Federal de Educação. O número de matérias obrigatórias determinadas pelo governo federal aumentou, o que diminuiu novamente a autonomia dos estados.

Foi nesse período também que se verificou a exclusão do currículo do segundo grau disciplinas de caráter mais reflexivo como a Sociologia, a Filosofia ou a Psicologia. A disciplina de Educação Moral e Cívica era uma forte aliada dos militares, que passou a ter a função de inculcar nos alunos um forte sentimento de patriotismo e responsabilidade social, visando encobrir os desmandos do sistema repressor. O real intuito do sistema educacional era formar a mão de obra que seria capaz de manusear as máquinas que chegavam ao país, decorrentes da intensa industrialização que se deu devido ao investimento de grande capital estrangeiro na economia nacional (CARLI, 2013).

A redemocratização do Brasil se deu em 1985, decorrente principalmente do movimento conhecido como "Diretas Já". A nova Constituição Federal promulgada em 1988 marcou a participação popular na tomada de decisões no país e teve forte influência dos movimentos sociais que brigavam por mais direitos perante a sociedade. No entanto, a lei 5.692/71 só foi substituída pela nova LDBEN em 20 de dezembro de 1996, sob a gestão do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A demora no sancionamento da nova lei foi decorrente do embate entre diferentes ideais para as diretrizes e bases que passariam a reger o ensino nacional (CORDIOLLI, 2011).

A nova LDBEN entrou em vigor trazendo muitas mudanças para o ensino brasileiro, e de uma forma geral, ela visava principalmente deixar de lado o caráter tecnicista que a educação assumiu na época da ditadura, passando a priorizar a formação dos estudantes como um todo. A educação escolar foi dividida em educação básica, que passou a apresentar as etapas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental (oito anos) e Ensino Médio (três anos) e Ensino Superior. O Ensino Fundamental tornou-se obrigatório dos sete aos quatorze anos, a carga horária anual de horas-aula passou de 667 horas para 800 horas devendo ser divididas em no mínimos duzentos dias letivos, excetuando o período de exames finais quando necessário. Também ficou estabelecido a valorização dos professores e a criação de instrumentos que diminuíssem os índices de repetência e defasagem escolar (GONÇALVES, 2011).

É na sessão IV do capítulo II da LDBEN 9.394/96 que se fala especificamente do Ensino Médio. No artigo 35 consta que nessa etapa do ensino deve acontecer a consolidação das etapas anteriores, possibilitando a continuação dos estudos dos alunos e também a sua formação básica para o trabalho e exercício

da cidadania. O artigo prevê também o desenvolvimento do pensamento crítico de cada educando e que também nos conteúdos a serem ensinados se relacione a teoria com a prática. O artigo 36 prevê que o Ensino Médio proporcione formação geral aos estudantes, para prepará-los para o exercício de profissões técnicas que podem ser ministradas pela própria escola ou em parceria com outra instituição especializada ou para que deem continuidade aos estudos. Os alunos ao final do curso também devem apresentar domínio da Língua Portuguesa e conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que não foi nesse momento que as disciplinas de Filosofia e Sociologia voltaram ao currículo da educação básica. O artigo 36 deu margem para outra interpretação, a de que se as escolas realizassem um tratamento interdisciplinar e contextualizassem temas pertinentes à formação e ao exercício da cidadania dos alunos, já seria o suficiente para que esses educandos tivessem acesso aos conteúdos pertinentes à Sociologia e à Filosofia. Sob tal perspectiva, ter o conhecimento dessas disciplinas não significaria incluí-las na grade curricular do Ensino Médio, bastava que um professor de Matemática, por exemplo, discutisse com seus alunos a porcentagem de desemprego no país que ele estaria trabalhando a Matemática e a Sociologia respectivamente.

Foi somente com a promulgação da Lei 11.684/2008 que o inciso III do artigo 36 foi revogado e passou a valer então o inciso IV que estabeleceu a obrigatoriedade das duas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio. É imprescindível que se tenha em mente que sendo o Ensino Médio a etapa final da educação básica de cada cidadão, ele deve conter elementos indispensáveis na formação do cidadão para que este exerça a sua cidadania sob perspectivas sociais, políticas e extensivas às suas relações de trabalho. Para tanto, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) que estabelecem os conteúdos comuns a serem ensinados nas disciplinas, mas respeitando as particularidades de cada região do território nacional (CARVALHO, 2004).

Segundo Guimarães (2007), é importante lembrar que com a implementação da LDBEN/96 foram criados novos PCN'S em 1999, para acompanhar a nova forma que o ensino vinha tomando no país, já que o PCN utilizado até então datava de 1961. Nas palavras da autora, o PCN “[...] foi um documento elaborado por especialistas com o objetivo de orientar os professores em sua prática docente, em direção às mudanças implementadas pela nova lei.”. O objetivo do PCN é garantir a

todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas adversas, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos adotados como necessários para o exercício da cidadania. Portanto, existe um PCN para cada etapa da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, são compostos por quatro partes. A parte I diz respeito às bases legais do documento, a parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática. A parte III, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, apresenta as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática e por fim a parte IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Logo na apresentação das bases legais do documento é explicitado que, com a consolidação do estado democrático e as designações trazidas pela LDBEN/96, se tornou evidente a necessidade da modificação dos alicerces que estruturavam a educação nacional. De acordo com o PCNEM (2000, p. 94), “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. [...]”. O intuito da união das diferentes disciplinas em três grandes áreas é de agrupá-las em conhecimentos que compartilhem objetos de estudos proporcionando dessa maneira a interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos, mas jamais com o objetivo de diluir ou eliminar alguma das disciplinas citadas anteriormente.

Em 2007, os PCNEM's passaram por reformulações, sendo designados por PCNEM+, ainda divididos nas três grandes áreas de conhecimento. Expressões anteriormente utilizadas como “O que e como ensinar” deram lugar para sugestões de eixos temáticos a serem trabalhados. Com a nova publicação é possível perceber que o PCNEM+ não apresenta o intuito de direcionar e determinar o que deve ser ensinado pelos professores em cada disciplina, os documentos são uma fonte de apoio e servem de norteadores para o trabalho do professor, com sugestões de temas e direcionamento de discussões. Vale ressaltar que a designação do conteúdo a ser trabalhado nas escolas vem do Conteúdo Básico Comum (CBC) desenvolvido por cada estado brasileiro.

Como etapa final do ensino básico, o ensino médio também tem por função orientar e preparar os alunos para a escolha de uma carreira futura seja ela no

segmento acadêmico ou técnico. É essa interdisciplinaridade que proporciona aos alunos o conhecimento da aplicação das diversas áreas do saber em várias e distintas situações, possibilitando que eles reflitam e escolham sobre suas futuras profissões, de acordo com a área que lhes pareça mais atrativa, seja ela feita com base em suas afinidades pessoais, prestígio social, influência familiar ou remuneração após a formação.

Portanto, é fundamental que durante essa etapa do ensino os alunos sejam orientados e tenham possibilidade de reflexão sobre as questões profissionais que farão parte de um futuro não tão distante. É necessário que esses alunos conheçam todos os fatores que vão permear as suas escolhas, como as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho, as questões sociais ou políticas que estarão envolvidas com a escolha.

2.2. ADOLESCÊNCIA , ESCOLHA PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO

A adolescência pode ser considerada a primeira etapa na vida de um indivíduo em que ele precisa tomar uma importante decisão que provavelmente o acompanhará durante toda a sua vida. A escolha profissional, normalmente feita ao término do ensino médio, é o que vai determinar o que esse adolescente, em fase de transição para a vida adulta, vai fazer quando terminar a etapa final do ensino básico. As possibilidades são imensas, pois abarcam inúmeros caminhos que podem ser seguidos em direção ao alcance do sucesso profissional, pessoal e também financeiro (GIMENEZ, 2009; CAMPOS, 2013).

A tarefa de fazer uma escolha profissional se tornou ainda mais difícil com o advento da globalização, pois o adolescente precisa escolher entre as diversas opções que lhes são oferecidas. No caso de optar por um curso de graduação, ele precisa considerar o tempo do curso, o custo para se manter na universidade, o potencial de empregabilidade que esse curso lhe trará ou ainda o grau de independência que ele conseguirá atingir depois de formado. No caso de optar pelo ingresso no mercado de trabalho, o adolescente deve refletir acerca da remuneração que receberá, da possibilidade de ascensão no trabalho escolhido e também nas constantes maneiras para se atualizar. Mas a escolha também pode ser por um curso

superior que lhe possibilite fazer intercâmbio em algum outro país, por um curso técnico ou profissionalizante (CAMPOS, 2013).

Atualmente, o mercado de trabalho exige cada vez mais um profissional capacitado e que domine diversas áreas do saber, não permanecendo focado em um conhecimento específico. Antes da ascensão do capitalismo como sistema econômico vigente, os indivíduos não faziam escolhas, pelo contrário, era a sua condição social que determinava o rumo profissional que cada indivíduo deveria seguir, sendo muito difícil perceber mudanças nas camadas sociais (BOCK, 2011).

É possível identificar na estrutura da educação das grandes antigas civilizações ocidentais como Grécia e Roma, a manutenção das classes sociais já existentes. As crianças não eram vistas como iguais, mas sim previamente classificadas, pois cada indivíduo recebia a educação condizente com a classe social à que pertencia, necessária para que a sociedade continuasse funcionando sem alterações significativas, perpetuando assim o padrão de conduta de cada cidadão (BRANDÃO, 2003).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a posição que o indivíduo ocupa na sociedade deixa de ser determinada pelos seus laços de sangue, pois com a mudança do sistema econômico e social que regia a sociedade, todos os indivíduos passam a ser considerados como iguais. Todos passam a ter liberdade de escolha e igualdade de possibilidades para fazer essas escolhas. Dessa forma, esses ideais eram postos em prática, podendo cada indivíduo passar a escolher por sua vontade que vertente profissional seguir (BOCK, 2011).

Foi na terceira fase da Revolução Industrial que se deu o advento da produção e do consumo em massa dos produtos. As indústrias em notória fase de expansão contratavam cada vez mais operários para realizar as atividades que se davam de forma segmentada e repetitiva. Foi Nesse contexto que a Orientação Profissional emergiu como prática necessária para atender a demanda da sociedade e também do sistema econômico que se firmava (LASSANCE & SPARTA, 2003).

A Orientação Profissional, baseada na aplicação de testes que visavam identificar as aptidões, interesses e habilidades dos funcionários, tinha por objetivo a adaptação do funcionário à sua função, visando a excelência da produção. Essa prática considerava apenas as habilidades e as competências do sujeito para que ele se ajustasse de forma plena à sua função. Não eram considerados os

interesses individuais, nem a satisfação e a autorrealização do sujeito (LASSANCE & SPARTA, 2003).

Como a sociedade de tempos em tempos passa por significativas revoluções e mudanças, a segunda metade do século XX foi marcada pela superação da sociedade industrial e a revalorização da criatividade. Lassance e Sparta (2003) afirmam que perante tal mudança, a Orientação Profissional assumiu uma nova vertente, passando a escolha profissional a ser vista como um processo integrado ao desenvolvimento do sujeito. A excelência no desenvolvimento de determinada atividade passou a ser consequência da satisfação da escolha anteriormente realizada de forma consciente.

É na adolescência que a identidade do sujeito em formação se fortalece, e ao ter que escolher uma profissão, o adolescente explicita como ele vê todas as coisas e questões que estão ao seu redor e também como ele vê a si mesmo. A escolha não é feita apenas a partir de suas aptidões e interesses, mas também com base nos saberes que ele carrega, nos ideais que por ele foram traçados, na influência que a família e as pessoas que para ele são significativas exercem sobre a sua vida (ALMEIDA & PINHO, 2008).

Segundo Filomeno (1997), esse período gera grandes conflitos e ansiedades nos adolescentes, pois fazer uma escolha por determinada coisa, requer consequentemente abrir mão de outra. A autora acrescenta que a escolha profissional a ser feita pelo estudante não diz respeito apenas à opção por um curso superior ou um trabalho, ela diz respeito também ao estilo de vida que esse adolescente vai escolher ter quando chegar à vida adulta e ao círculo social do qual fará parte. Não é uma escolha somente sobre o que fazer, mas também sobre quem se deseja ser.

Nesse período do desenvolvimento humano, muitas vezes considerado como uma fase de grande conflito existencial, o adolescente deve conseguir conciliar os seus anseios internos como sonhos, ambições e medos com as demandas do meio externo, como expectativa familiar, possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, recursos financeiros disponíveis para seguir determinada carreira ou mesmo escolas que possibilitem a sua formação. É a associação dessas demandas que vai possibilitar a escolha assertiva de uma carreira profissional (GIMENEZ, 2009).

A influência social e familiar exerce um grande peso na escolha do adolescente. É possível considerar que alguns pais tentem realizar-se por meio das

escolhas que serão feitas por seus filhos. Dessa forma, o adolescente sente-se extremamente cobrado devido às expectativas nele depositadas. O adolescente acaba oscilando e se questionando se deve escolher uma profissão que lhe traga estabilidade financeira, mas que não lhe trará satisfação pessoal ou se a escolha deve ser feita visando seus anseios pessoais e satisfações em detrimento de uma carreira segura e rentável (MARTINS, 2009).

Noronha et al. (2011) ressaltam que é de extrema importância que se compreendam os fenômenos que abarcam a tomada da decisão profissional. Dessa forma, é possível considerar então que a escolha profissional não seja feita pelo sujeito em questão, mas sim em decorrência das expectativas sociais. As autoras citam Sarriera (1999) para argumentar que a pressão social acaba sendo fortemente responsável pela escolha desses jovens e adolescentes, o que pode causar fracasso e frustração já que uma escolha equivocada demanda tempo, dinheiro e sofrimento.

Em síntese, a escolha profissional está ligada a uma ampla rede de fatores que influenciam diretamente a vida de cada indivíduo. Esses fatores podem ser sociais, individuais, políticos, econômicos, culturais, familiares ou mesmo educacionais, influenciando direta ou indiretamente nas escolhas particulares de cada cidadão. A adolescência é um período de muitas mudanças fisiológicas e psíquicas no qual as escolhas feitas acarretam mudanças também no papel social em que o indivíduo vai ocupar na sociedade em que está inserido. Por isso a escolha profissional pode ser considerada a grande escolha que deve ser feita nessa fase do desenvolvimento humano (ALMEIDA & MELO-SILVA, 2011).

Nepomuceno e Witter (2010) realizaram uma divisão desses fatores já citados anteriormente, para que fosse mais fácil o entendimento de cada um deles. A questão política envolve as políticas governamentais no tocante a todas as etapas de ensino. A econômica diz respeito ao desemprego, informações sobre as profissões, falta de oportunidades e suas respectivas aplicabilidades no sistema social. As questões sociais dizem respeito à posição que cada um ocupa na sociedade à qual pertencem, as camadas sociais, efeitos da globalização sobre a família, sociedade e cultura. As questões educacionais englobam todo o sistema de ensino brasileiro, como investimentos e possibilidades para ingresso em um curso superior, qualidade e quantidade de universidades, entre outros.

Outros fatores são aqueles relacionados ao mercado de trabalho e à perspectiva de tempo futuro que cada indivíduo apresenta. Aliadas ao peso dos

fatores citados anteriormente, as escolhas possivelmente também são embasadas na expectativa salarial, ao *status* que a profissão acarretará ou a empatia com as atividades que serão desenvolvidas durante o período de trabalho. Por fim, a questão familiar, que já foi explicitada, talvez seja a que apresenta maior força nesses fatores que influenciam a vida e as escolhas desses jovens indivíduos. O peso do dever de satisfazer as vontades e expectativas dos familiares pode ser determinante na escolha profissional. Nessa direção, Nepomuceno e Witter (2010), ainda afirmam que os adolescentes são frutos da sua interação com a família e com o círculo social à qual pertencem.

Por outro lado, alguns autores (Almeida & Melo-Silva, 2011; Destri, 1996), defendem que outro fator determinante nesse processo de escolha profissional é o sentimento da necessidade de autonomia que os adolescentes apresentam. De acordo com Destri (1996), os filhos não querem que os pais interfiram nas suas escolhas e também não querem ser questionados sobre as mesmas, pois o momento é de insegurança. Os adolescentes esperam que os pais manifestem seu apoio e aceitação perante as escolhas feitas.

Segundo Ryan e Deci (2000), ter autonomia para escolher qual caminho se quer seguir após a conclusão do ensino médio, se sentir competente para atingir a meta estabelecida e se sentir vinculado com pessoas significativas, que servirão de referência nesse processo de escolha profissional, são pontos essenciais para o pleno desenvolvimento humano e social desses adolescentes. Para o desenvolvimento pleno da motivação intrínseca é necessário que o indivíduo tenha satisfeito essas três necessidades psicológicas básicas.

Por essas questões é que a Orientação Profissional nessa etapa tão conflituosa é fundamental para os adolescentes. Campos (2013) cita vários autores (Noronha & Ambiel, 2008; Levenfus, 2010; Rocha, 2010; Primi e cols. 2000) para afirmar que a Orientação Profissional auxilia o adolescente a realizar sua escolha pois lhe proporciona refletir e aprender sobre si mesmo. O jovem é levado a buscar compreender as suas necessidades de forma que isso minimize a indecisão profissional e o auxilie a fazer uma escolha consciente.

A Orientação Profissional também deve levar o jovem a conhecer a realidade que permeia o mundo do trabalho, pois esse conhecimento auxilia na diminuição dos conflitos que surgem perante tantas possibilidades. Outra vertente que pode levar o adolescente a sanar suas dúvidas é experimentar determinada realidade.

Dessa forma, o adolescente pode definir o seu interesse ou mesmo a sua rejeição por determinada área de forma mais específica (CAMPOS, 2013).

A autora salienta ainda que quando a Orientação Profissional é encaminhada de forma positiva, ela proporciona ao indivíduo a capacidade de enfrentar os seus medos e conflitos internos. Assim, os indivíduos que sentem confiança para realizar o enfrentamento que é decorrente da escolha profissional são mais preparados para enfrentar as dificuldades acarretadas pelo que escolheram e também para traçar metas que visem o seu crescimento profissional.

Quanto maior o contato e conhecimento do aluno com as possibilidades profissionais e educacionais que ele terá acesso ao concluir o Ensino Médio, maior se torna o seu desenvolvimento crítico e reflexivo acerca das questões que ele terá que enfrentar. Por isso é importante auxiliar esses alunos durante toda a etapa final do ensino básico para que a escolha de sua carreira profissional seja feita de forma madura e consciente.

A seguir, serão apresentados dados referentes à realidade laboral e educacional desses jovens estudantes, a fim de se obter um panorama geral referente à realidade enfrentada por estes no momento de inserção no mercado de trabalho e da conclusão do Ensino Médio.

2.3. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE EM NÚMEROS: ALGUNS DADOS REFERENTES À REALIDADE BRASILEIRA

Segundo Thome, Telmo e Koller (2010), o ser humano é por natureza um ser autônomo em busca de independência, que conquista essa autonomia ao longo de seu desenvolvimento e das situações em que vive, sendo a juventude o período de concretização dessa independência. A escolha profissional figura como elemento fundamental dessa conquista. É importante pensar quais são as condições que esses adolescentes e jovens encontram ao deixar o Ensino Médio, como as possibilidades do mercado de trabalho ou a continuidade do processo educacional.

Antigamente era comum o trabalho de crianças, adolescentes e jovens para complementar a renda familiar, quadro esse observado em grande escala principalmente no período da Revolução Industrial não só no Brasil, mas como em todo o mundo. No entanto, esse quadro não mudou totalmente nos dias atuais. Dados

da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2001 apontavam que cerca de 5,4 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhavam no Brasil de maneira informal. Desse total, aproximadamente 3,8 milhões eram adolescentes entre 14 e 17 anos (OIT, 2003).

Os dados da PNAD de 2001 revelaram também que dos 5,4 milhões de crianças e adolescentes que realizavam algum tipo de atividade laboral, 4,4 trabalhavam e estudavam enquanto 1 milhão apenas trabalhavam. A pesquisa também verificou que os estudantes com faixa etária entre 5 e 17 anos que apenas estudavam, sem exercer nenhum tipo de atividade laboral, apresentavam um nível de escolarização maior do que os alunos que precisavam trabalhar e estudar. Também foi possível vincular a escolaridade dos alunos com a sua remuneração, sendo que os dois fatores crescem ou decrescem de maneira proporcional (OIT, 2003).

A PNAD de 2011 mostrou uma significativa evolução nos dados encontrados. Os dados constataram que à época da pesquisa, 3,6 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos estavam ocupadas exercendo algum tipo de trabalho sendo ele formal ou não, o que representava 8,6% da população nessa faixa etária. Entre os meninos, a taxa de ocupação era de 11,24% e entre as meninas de 5,87%. Desses 3,6 milhões de crianças e adolescentes ocupados, quase 30% (1,08 milhão) viviam na região Sudeste e quase 600 mil na região Sul do país (IBGE, 2012).

A Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura o direito das crianças e adolescentes no tocante a diferentes esferas, como educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, saúde, família, dentre outros que sejam necessários para o seu pleno desenvolvimento pessoal e social. O artigo 60 prevê que é vedado qualquer trabalho aos menores de 14 anos salvo na condição de aprendiz (BRASIL, 1990). Considerando os dados apresentados nos parágrafos anteriores, fica claro que a lei no tocante ao artigo 60 não está sendo cumprida.

Os dados da PNAD de 2006 demonstraram que embora o índice de analfabetismo seja quase nulo nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a região Nordeste ainda enfrenta problemas quanto a isso, apresentando uma taxa de 5,3% de analfabetos entre jovens de 15 a 24 anos. Isso se reflete de maneira negativa e decisiva para que o aluno se mantenha na série correspondente a sua idade. Os alunos que frequentam, por exemplo, o Ensino Médio na sua faixa adequada de idade

(15 a 17 anos) representam menos da metade dos alunos nessa idade escolar. Cerca de um terço desses alunos ainda está no Ensino Fundamental e outros 18% estão fora da escola (OIT, 2009).

Em 2014 a PNAD revelou redução na taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais. Em 2004 a proporção nacional de pessoas que não sabiam ler ou escrever era de 11,5%, em 2013 esse índice caiu para 8,5%. Entre os jovens de 15 a 24 anos de idade, em 2006, o índice de analfabetos ficou em 5,8%. Já os dados de 2014 revelaram que entre os jovens de 15 a 19 anos o índice caiu para 1% e entre os de 20 a 24 anos de idade o analfabetismo chegou a 1,6%, estando praticamente erradicado (IBGE, 2007; IBGE 2014).

É evidente que muitos estudantes precisam conciliar a vida escolar com o trabalho por questões financeiras de suas famílias, mas também é preciso considerar que muitos outros fazem a opção pelo trabalho durante o processo educacional para ter acesso à sua autonomia econômica mais cedo. O ingresso desses adolescentes no mercado de trabalho também pode ser visto de maneira positiva, pois o mercado exige constantes atualizações de seus profissionais e até mesmo a profissionalização para que se continue exercendo a profissão. Dessa forma, trabalhar durante o período escolar pode ser uma fonte de incentivo para que esses alunos se decidam por uma profissão e queiram dar continuidade aos estudos (OIT, 2009).

Outro dado interessante que a PNAD realizada em 2001 levantou foi o expressivo avanço na taxa de escolarização de diferentes faixas etárias no período de 1992 a 2001. Entre crianças de 5 e 6 anos, a taxa de alunos que não frequentava a escola caiu de 46,1% para 23,8%; no grupo de 7 a 14 anos a redução foi de 13,4% para 3,5%, enquanto a taxa de redução para os alunos de 15 a 17 anos foi de 40,3% para 18,9%. Considerando os dados apresentados, é possível admitir que o aumento na taxa de escolarização dos alunos entre 15 e 17 anos foi menor que os outros níveis de referência pelo fato de que essa é a faixa etária que apresenta maior remuneração e conseqüentemente, maior retorno financeiro para as famílias ou mesmo para os que estejam em busca de sua autonomia (OIT, 2003).

De acordo com o IBGE (2010), no período de 1999 a 2009, ocorreram avanços nas taxas de escolarização bruta de todas as faixas etárias. Dos 6 aos 14 anos, em 1999 eram encontrados 94,2% dos alunos nas salas de aula; em 2004 esse número subiu para 96,1% e chegou a 97,6% em 2009. Os dados do IBGE (2014)

indicaram que para a faixa etária de 15 a 17 anos o crescimento foi menor, em 2004 81,8% dos alunos frequentavam a escola, em 2013 eram 84,3% dos jovens na escola, crescimento de apenas 2,5 pontos percentuais no período de referência.

Analisando os dados, pode-se concluir que nesse período de 10 anos as taxas de escolarização realmente aumentaram, no entanto, quando ocorre a mudança da faixa etária de referência esse aumento não se mantém. Nos três períodos citados a diminuição da porcentagem bruta de alunos que frequentam a escola é considerável. Essa diminuição é mais evidente na década de 90, mas o fato de em 2009 apresentar uma queda de mais de 12% de um nível de referência etária para outro, fica evidente a evasão escolar desses alunos durante ou na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (IBGE, 2010).

Ainda de acordo com o IBGE (2010), se as progressões desses dados estatísticos forem deslocadas para a esfera regional, também é possível perceber evoluções no cenário educacional. Considerando como faixa de referência líquida os alunos de 15 a 17 anos, na região sudeste em 1999 a taxa de escolarização dos adolescentes era de 42,1%, subiu para 57,9% em 2004 e atingiu 60,5% em 2009. Na região sul, a mesma taxa em 1999 era de 44,6%, 53,4% em 2004 e chegou a 57,4% em 2009. Vale ressaltar que a taxa de referência líquida diz respeito aos alunos que frequentam a escola no nível adequado à sua faixa etária.

O censo demográfico de 2010 demonstrou que apesar dos avanços, a população ainda não atingiu o nível desejado de escolarização. O número de crianças e adolescentes fora da escola no país no ano de referência, por exemplo, ainda atingia o contingente de 966 mil. É importante destacar que de acordo com as análises, também é possível perceber diferenças na taxa de escolarização entre alunos provenientes da área urbana ou da área rural das cidades. As diferenças também se fazem presentes se as análises forem feitas considerando o sexo dos alunos (IBGE, 2012a).

A PNAD de 2001 revelou que os adolescentes e jovens residentes nas áreas rurais exerciam maior quantidade de atividade produtiva do que os residentes nas áreas urbanas. A porcentagem de meninos de 14 anos residentes na zona rural atingiu 62,78%, enquanto a dos residentes nas cidades ficou em 19,9%. Para as meninas com a mesma faixa etária os números ficaram em 32,2% e 13,79% para as residentes na zona rural e urbana respectivamente. Com o passar dos anos essa taxa subiu significativamente, atingindo o patamar de 82,66% para meninos de

17 anos residentes nas áreas rurais e 48,62% para os residentes nas áreas urbanas. As meninas que trabalhavam nessa faixa de idade na zona rural representavam 47,63%, enquanto as residentes nas cidades eram 36,3% (OIT, 2004).

As análises da Organização Internacional do Trabalho (2004) ponderam que essa diferença ocorre porque as famílias das áreas rurais apresentam maior nível de escassez de recursos do que as famílias das áreas urbanas. Outra possibilidade é a de que os jovens residentes nas zonas urbanas têm maior facilidade de acesso a opções de lazer e também de estudo, além do incentivo maior para realizar tais atividades. Outro fator verificado foi o de que o índice de homens que trabalham é maior que o de mulheres, pois a maioria delas exerce atividades domésticas, o que não é considerado pelo IBGE como trabalho.

Como já foi citado anteriormente, a queda na taxa de escolarização dos alunos com o passar dos anos escolares vai ser observada mais fortemente nos anos finais da educação básica, ou seja, no Ensino Médio, e também no Ensino Superior. Em 2009, a PNAD constatou que entre os brasileiros com idade superior a 15 anos a média de anos estudados era de 7,5, o que caracteriza a não conclusão do ensino básico. Na região sudeste esse número chegou a 8,2 anos estudados e a região que apresentou o índice mais baixo foi a Nordeste, 6,7 anos (IBGE, 2010).

A mesma pesquisa mensurou que os jovens de 18 a 24 anos que possuíam 11 anos ou mais de estudos representavam apenas 37,9% dos estudantes. Segundo avaliações da Comissão das Comunidades Europeias (Statistical Office of the European Communities - EUROSTAT), este índice é considerado extremamente baixo, pois é a média da escolaridade dos alunos nessa faixa etária que avalia a eficácia do sistema educacional de um país e também a capacidade dessa sociedade de combater a pobreza. Os dados se tornam mais alarmantes quando é notado que do total citado, apenas 10,7% dos jovens continuavam os seus estudos (IBGE, 2010).

A PNAD de 2013 evidenciou que para a faixa etária de 18 a 24 anos de idade, apenas 55% dos jovens frequentavam o Ensino Superior. O avanço é significativo se for levado em conta que para a mesma faixa etária no ano de 2004 apenas 32,9% dos jovens frequentavam o nível de ensino recomendado para a sua idade. Ainda entre esses jovens, a média de anos estudados chegou a 9,8, índice esse ainda distante da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação que era de 12 anos de estudo para a população dessa faixa etária (IBGE, 2014).

É evidente que os números referentes à questão educacional brasileira vêm evoluindo com o passar dos anos, no entanto, os índices ainda são insuficientes para que se atinja o patamar educacional esperado. Face ao que foi apresentado, é importante compreender as questões motivacionais que interferem na continuidade do percurso educacional desses adolescentes e jovens. Na sequência serão apresentadas considerações acerca da motivação na Teoria da Autodeterminação

3. MOTIVAÇÃO NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A palavra motivação deriva do latim *movere*, que significa "mover", "em direção" a algum objetivo. Motivação é um constructo, algo interno, não observável de forma direta, que envolve metas traçadas pelos indivíduos a fim de alcançar um determinado objetivo, sendo perceptível por meio de ações ou da verbalização de um indivíduo motivado ou não a fazer alguma coisa. A motivação não deve ser pensada apenas em termos quantitativos, mas também nas variáveis qualitativas que impulsionam ou não o comportamento motivado (BZUNECK, 2001).

Até a década de 1960, predominantemente eram as teorias mecanicistas que explicavam o comportamento humano. Essas teorias definem os indivíduos como seres passivos que são orientados pelas influências que sofrem do ambiente em que estão inseridos. De acordo com Guimarães (2003), de 1960 a 1970 foi possível observar a transição da abordagem mecanicista do comportamento humano para uma abordagem mais dinâmica. Essas novas teorias veem os indivíduos como seres ativos que apresentam necessidades psicológicas inatas, aquelas que precisam ser satisfeitas para o organismo permanecer saudável.

Por ser uma área muito ampla, não é possível sintetizar terminologias e conceitos gerais que facilitem a compreensão da motivação humana. Nos últimos 40 anos ocorreu uma grande produção teórica que tentou estabelecer esses termos gerais, mas de acordo com Bzuneck (2001), ainda não é possível definir uma só teoria que condense todas as questões que permeiam a motivação, embora tal fato seja altamente desejável.

Há diferentes organizações para os estudos sobre a motivação. Stipek (1996), por exemplo, classificou as teorias motivacionais em quatro diferentes diretrizes, sendo elas: metas de realização; cognições, que envolvem crenças de autoeficácia, atribuições causais e expectativas de controle; reforçamento positivo e por fim, valores, que abrangem a motivação intrínseca de cada indivíduo.

Eccles e Wigfield (2002) aglutinaram os constructos motivacionais em quatro grupos diferentes. O primeiro grupo engloba teorias que focalizam expectativas, os conceitos de eficácia, controle dos resultados, competência e a perspectiva de sucesso ou fracasso nas atividades realizadas. Dentro desse grupo, é possível encontrar a Teoria da Autoeficácia e as Teorias de Controle. Bandura (1997)

dedicou-se ao conceito de autoeficácia, observando que se o indivíduo se vê como capaz de planejar ações necessárias para atingir as metas por ele estabelecidas, os resultados positivos são alcançados. O indivíduo se sente motivado a realizar novas atividades com um nível superior de dificuldade.

O segundo grupo é composto de acordo com Eccles e Wigfield (2002) por teorias que focalizaram razões para engajamento, sendo elas: Teoria da Autodeterminação, Teoria do Fluir, Teorias do Interesse e Teoria das Metas de Realização. Essa última teoria apresenta elementos como aprender, performance-aproximação, performance-aceitação e performance-alienação. Nela os indivíduos procuram desenvolver novas habilidades e competências, estando focados no fato de que é o esforço que possibilita o sucesso nas atividades, sendo o sucesso nas atividades componente essencial para esses indivíduos se sentirem motivados.

O terceiro grupo abarca teorias que integraram os constructos expectativa e valor e atribuições causais em relação às tarefas a serem realizadas e as causas que contribuem ou interferem para se alcançar o sucesso nessas tarefas, consistindo em: Teoria da Atribuição de Causalidade, Teoria Moderna de Expectativa-Valor e Teoria da Autovalorização. Weiner (1992) definiu elementos centrais que influenciam diretamente essas atribuições causais, ou seja, o seu *locus*, podendo ser eles internos ou externos, controláveis ou não controláveis e estáveis ou instáveis. Por fim, o quarto grupo abrange teorias que integram motivação e cognições, entre as quais a mais desenvolvida é a Teoria Social Cognitiva que une autorregulação e motivação.

Inicialmente, a motivação foi classificada em uma relação dicotômica entre intrínseca e extrínseca, sendo a segunda abordada minimamente como uma contraposição da primeira. Na motivação intrínseca o comportamento do indivíduo é orientado pela própria atividade, pela satisfação que ele vê com a realização da atividade. Já na motivação extrínseca a atividade é realizada por causa de algum condicionante, como receber uma recompensa em troca após a realização de uma tarefa ou evitar uma punição. Com o avanço dos estudos na área motivacional, essa visão minimalista foi superada (DECI & RYAN, 1991).

Sob o ponto de vista dicotômico, para identificar se o sujeito apresentava motivação intrínseca ou extrínseca, bastava perguntar a ele sobre a atividade que ele estava realizando. Se o sujeito respondesse que fazia determinada atividade porque sentia prazer naquilo ou porque achava importante para o seu

conhecimento ou crescimento pessoal, a motivação seria classificada como intrínseca. Em contra partida, se a resposta fosse que a atividade era realizada por medo de alguma punição ou para o recebimento de alguma recompensa, a motivação seria classificada como extrínseca.

Atualmente essas proposições são insuficientes e muito simplistas para definir a motivação que é regulada por fatores externos. Sendo assim, Deci e Ryan (1991), descreveram que os organismos tem a capacidade de integrar ao seu comportamento, ao *self*, os estímulos externos. Dessa forma, os autores desenvolveram e descreveram um *continuum* sobre a motivação, que vai da desmotivação, passa por quatro diferentes tipos de regulação externa até chegar na regulação interna, que caracteriza a motivação intrínseca (REEVE, DECI & RYAN, 2004). Assim, o *continuum* de regulação do comportamento pode ser dividido em: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca.

Portanto, a simples relação de contraposição entre motivação intrínseca e extrínseca foi superada com as novas perspectivas estabelecidas e definições que foram elaboradas. Se os valores das regulações externas forem transformados e assimilados pelo indivíduo, ou seja, internalizados, a regulação passa a ser interna, pois o organismo passa a ver as atividades de uma forma mais interessante, considerá-las úteis e assume o controle sobre elas, passando o comportamento a ser autorregulado (REEVE, DECI & RYAN, 2004).

Na década de 1970, Edward L. Deci e Richard M. Ryan realizaram uma revisão da literatura principalmente sobre estudos norte-americanos que ainda apresentavam forte tendência comportamental da psicologia empírica. Após essa revisão, em 1975 Deci publicou um livro intitulado *Intrinsic Motivation*, no qual estão organizados e descritos os diferentes conceitos sobre motivação, afirmando que para que as pessoas apresentem motivação intrínseca, elas precisam se sentir autodeterminadas e competentes. A partir de então é desenvolvida por Deci e colaboradores a Teoria da Autodeterminação, em que são identificados tipos de motivação e diferentes reguladores que a determinam (GUIMARÃES, 2003).

A Teoria da Autodeterminação é uma das macroteorias que abordam a motivação humana. Essa macroteoria explica e descreve quais são os componentes necessários e que se complementam para o desenvolvimento saudável do sujeito, investigando como a motivação é incentivada ou eliminada. A Teoria da

Autodeterminação é composta por cinco mini teorias: Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Orientações de Causalidade e Teoria de Metas Motivacionais: Aspirações ou Metas de Vida (REEVE, DECI & RYAN, 2004; DECI & RYAN, 2008).

A Teoria da Avaliação Cognitiva, primeira mini teoria da Teoria da Autodeterminação, apresenta como conceito central a motivação intrínseca, na qual os indivíduos realizam uma atividade pelo prazer que sentem em fazê-la, sem a necessidade de receber uma compensação por isso depois. O princípio dessa micro teoria se dá ao fato que se for oferecido ao indivíduo que realiza determinada tarefa uma recompensa que o faça analisar o seu desempenho na mesma, a motivação intrínseca aumenta. Por outro lado, se o indivíduo se sentir controlado ou coagido pela recompensa isso acarretará a diminuição da motivação intrínseca (DECI, 1972).

Sendo assim, a Teoria da Avaliação Cognitiva procura demonstrar como o uso de recompensas, o *feedback* ou os eventos externos influenciam de maneira negativa ou positiva na qualidade motivacional dos sujeitos. O processo cognitivo dos sujeitos é analisado por meio de duas vertentes: o *locus* de causalidade e a percepção de competência. A primeira vertente diz respeito ao fato do indivíduo se sentir autônomo ou não para a realização de uma tarefa. Se o indivíduo se sente como origem da ação, ou seja, se o seu *locus* de causalidade é interno, ele se sente autônomo para a realização da tarefa estabelecida, e com isso, a sua motivação intrínseca aumenta. Em contrapartida, se o indivíduo identifica o *locus* de causalidade como externo, a sua autonomia perante aos fatos diminui, e conseqüentemente, ocorre a diminuição da motivação intrínseca (DECI, 1972).

A segunda vertente corresponde ao sentimento do sujeito de se sentir capaz para a realização de uma tarefa ou para enfrentar algum evento. O sentimento de ser competente para a realização de algo aumenta a motivação intrínseca, ao mesmo passo que o sentimento de não competência faz com que essa motivação diminua. Por isso o *feedback* é importante, para que o sujeito seja capaz de perceber as suas competências e aptidões. É importante que o sujeito se sinta capaz em um ambiente que promova a sua autonomia, caso contrário ele poderá se sentir um mero fantoche realizando tarefas que lhe são pré-determinadas (RYAN & DECI, 2004).

Segundo Deci e Ryan (1985), os seres humanos apresentam uma natureza ativa, na qual ao longo do seu desenvolvimento, buscam atividades capazes de ampliar suas habilidades, conhecimentos e vínculos sociais iniciais. Dessa forma,

todo comportamento de um indivíduo é intencional, visando atingir algum objetivo, estando a motivação desse indivíduo ligada diretamente à meta por ele traçada. Para que o indivíduo apresente um comportamento motivado, existem algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que precisam ser satisfeitas, sendo elas a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento ou de estabelecer vínculos, sendo esses elementos os componentes da segunda micro teoria da Teoria da Autodeterminação.

A necessidade de autonomia consiste no desejo do organismo de estabelecer e realizar determinada tarefa, por reconhecer o valor que a atividade tem e por integrá-las ao sentido do *self*. Sendo a autonomia uma característica inata ao organismo, os indivíduos acreditam que realizam as atividades por vontade própria e não por determinação de uma força externa. Dessa forma, o *locus* de causalidade é interno ao organismo, pois ele age de forma intencional e adquire conhecimentos a fim de produzir alguma mudança, apresentando então a qualidade motivacional intrínseca (DECI & RYAN, 1985). Sendo assim, na Teoria da Autodeterminação, autonomia significa autogoverno e liberdade.

A necessidade de competência diz respeito à capacidade do indivíduo de interagir de forma positiva e adequada com o ambiente em que se encontra. Para que essa interação aconteça de forma eficaz é necessário que o indivíduo aprenda e se desenvolva de forma a se capacitar para a realização de uma determinada tarefa. A experiência positiva de dominar uma tarefa desafiadora causa no indivíduo a sensação de eficiência, ou seja, competência para superar os desafios por ele encontrados. O êxito nas tarefas causa emoções positivas nos indivíduos que podem ser classificadas como 'sensações de eficácia' (WHITE, 1975).

Por fim, a necessidade de pertencimento ou de estabelecer vínculos diz respeito ao fato do indivíduo estabelecer laços com o ambiente em que está inserido, com pessoas que para ele sejam significativas. O indivíduo precisa se sentir importante e assumir o papel social que a ele é destinado dentro da comunidade que está inserido, seja esse papel de mãe, filho ou estudante. Fazer parte do ambiente causa a sensação de segurança ao organismo ativo, pois ele se sente seguro e amado a partir das relações interpessoais que são consolidadas com o ambiente. Pertencer ao ambiente e receber um *feedback* positivo das atividades realizadas causa no indivíduo a sensação de garantia de sua competência, reforçando assim a motivação intrínseca (RYAN & DECI, 2004).

Mesmo a necessidade de pertencimento muitas vezes sendo considerada como um plano de fundo das necessidades básicas para a motivação intrínseca do indivíduo, ela é essencial pela sensação de segurança que causa no indivíduo. É essa necessidade que possibilita o desenvolvimento saudável das necessidades básicas de autonomia e de competência. Sendo assim, é possível considerar que é a integração e a satisfação entre essas três necessidades inatas ao organismo que reforça e consolida as demais (RYAN & DECI, 2000).

A Teoria da Integração Organísmica, terceira mini teoria da Teoria da Autodeterminação, visa identificar como os organismos recebem e integram as variáveis do ambiente externo, ou seja, a motivação extrínseca ao seu comportamento. Como já foi dito anteriormente, à medida que os estudos sobre a motivação intrínseca e extrínseca se desenvolveram, a visão minimalista e dicotômica dessas duas perspectivas motivacionais foi superada (DECI & RYAN, 1991; GUIMARÃES, 2004). Deci e Ryan (1985), ao distinguirem quatro tipos de motivação extrínseca, mostraram a complexidade existente dessa qualidade motivacional. É importante ressaltar que não se pode dizer que um comportamento guiado por regulações externas não possa ser autodeterminado.

A desmotivação é caracterizada pela falta de intenção ou de motivação para a realização de alguma coisa. Na regulação externa, o tipo menos autodeterminado da motivação extrínseca, o comportamento do indivíduo é controlado por fatores unicamente externos, como receber uma recompensa ou evitar uma bronca (REEVE, DECI & RYAN, 2004). De acordo com Guimarães (2003), esse estilo motivacional é frágil e tende a desaparecer juntamente com a retirada das recompensas ou com o cessar das possibilidades de punições.

Na regulação introjetada o indivíduo também age por pressão, mas dessa vez é algo interno, a fim de evitar algum tipo de sentimento de culpa ou ansiedade por não realizar determinada tarefa ou por ter alguma atitude que não seria aprovada por outras pessoas. A regulação introjetada também não é autodeterminada, pois mesmo que seja algo interno, existe uma coerção que define a forma de agir do indivíduo. Nos dois casos citados, os indivíduos agem por pressão, seja ela externa ou interna a ele (REEVE, DECI & RYAN, 2004; RUFINI, BZUNECK & OLIVEIRA, 2011).

A motivação por regulação identificada consiste no fato de o indivíduo perceber a importância de se realizar determinada tarefa para que a meta por ele

estabelecida seja atingida, ele é convencido pela importância e necessidade daquilo que está em questão, como por exemplo, se dedicar aos estudos para passar no vestibular de uma universidade concorrida. É possível admitir que se o indivíduo se identifica com quem aponta para ele a relevância de alguma atitude, é mais fácil a identificação desse valor. Mesmo que a finalidade dessa qualidade motivacional seja para obter um resultado externo, ela apresenta certo nível de autonomia (REEVE, DECI & RYAN, 2004; GUIMARÃES, 2003).

Na regulação integrada, o indivíduo escolhe adotar certo tipo de comportamento por realmente perceber a importância naquilo que ele está fazendo, ele incorporou de tal maneira este comportamento que não é possível separar o que é externo ou interno ao indivíduo. A motivação externa por regulação integrada apresenta alto nível de autonomia e de autodeterminação, estando muito próxima da motivação intrínseca, que é caracterizada por total autonomia e autodeterminação dos indivíduos, na qual os indivíduos realizam as tarefas por escolha própria e por interesse nas atividades em si (RYAN & DECI, 2004).

A quarta mini teoria, a Teoria da Orientação de Causalidade, discute a personalidade do indivíduo, resultante da interação com o meio em que está inserido, podendo apresentar características autônomas ou controladas. Alguns indivíduos são capazes de se autorregular a partir da identificação de suas necessidades e intenções de ação, no entanto, outros apresentam a necessidade de controles externos e incentivos para agir em direção a algum objetivo (RYAN & DECI, 2004).

Por fim, a quinta mini teoria é a Teoria de Metas Motivacionais: Aspirações ou Metas de Vida, que diz respeito às metas traçadas por um indivíduo em longo prazo, a fim de orientar as suas atividades. Tais metas podem ser classificadas em aspirações intrínsecas, que proporcionam satisfação relativamente direta das necessidades psicológicas básicas ou aspirações extrínsecas, com provável menor satisfação das necessidades psicológicas básicas. As aspirações intrínsecas abrangem metas relacionadas à produtividade de desempenho pessoal ou contribuição com a comunidade, por exemplo. Enquanto as aspirações extrínsecas dizem respeito à fama, riqueza, imagem, atratividade e etc. (DECI & RYAN, 2008; KASSER & RYAN, 1996).

As teorias da motivação podem ser aplicadas em diversos ambientes e contextos, sendo um deles o ambiente educacional. A sala de aula seria o principal

objeto de estudo onde é possível aplicar as teorias motivacionais, devido à sua grande complexidade, heterogeneidade e até mesmo imprevisibilidade dos acontecimentos. As características inatas aos organismos citadas acima e as diferentes qualidades motivacionais também descritas podem ser encontradas nessas salas de aula ou podem não estar presentes por diversos motivos que serão citados e discutidos a seguir.

3.1. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO APLICADA AO CONTEXTO ESCOLAR

A educação se configura na sociedade ocidental como fonte responsável pela socialização dos indivíduos e significativamente responsável por mudanças na sua perspectiva de vida futura (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004). O sistema educacional brasileiro passou por fortes mudanças com o decorrer do tempo no que tange a maneira como a educação passou a ser ofertada e também às legislações educacionais. No entanto, ao que parece, as mudanças não foram suficientes para motivar de forma eficaz os alunos.

Especificamente no âmbito educacional, a motivação é perceptível por meio das atitudes observáveis dos alunos e também dos professores. Sendo assim, a motivação para a realização de atividades no ambiente escolar deve ser concebida de maneira diferente quando comparada a outros ambientes como o familiar, por exemplo. A sala de aula apresenta características peculiares, como a exigência de concentração, atenção, raciocínio e processamento das informações adquiridas para a efetivação das atividades solicitadas (BZUNECK, 2009).

No tocante ao ambiente escolar, é comum ouvir de professores ou da equipe diretiva das escolas relatos de experiências negativas quanto aos alunos, seu comportamento na sala de aula e sua falta de vontade de fazer as atividades propostas, principalmente no Ensino Médio, etapa final da educação básica. De acordo com Ryan e Deci (2000), após os oito primeiros anos da vida escolar dos alunos, que caracterizam o fim do ensino fundamental e início do ensino médio, é perceptível a diminuição da motivação intrínseca dos alunos.

Guimarães (2003) salienta que ao ser aplicada ao contexto escolar, a Teoria da Autodeterminação visa a valorização da educação, enfatizando o interesse dos alunos por aprender com base nas próprias capacidades. Para tanto, é necessário

que a autonomia, a competência e o pertencimento, necessidades psicológicas básicas e inatas dos indivíduos sejam satisfeitas. É a satisfação desses três quesitos que proporcionará ao aluno apresentar um nível intrínseco de motivação ou ainda que a motivação seja extrínseca, essa seja autodeterminada.

O aluno é classificado como motivado intrinsecamente quando ele se envolve com as atividades propostas, mostra interesse nos conteúdos que estão sendo desenvolvidos, busca novas estratégias para vencer os desafios que aparecem superando as suas capacidades e conhecimentos prévios e sentindo orgulho dos resultados alcançados. De acordo com Deci (1971), esses alunos intrinsecamente motivados se interessam pelo desafio das atividades propostas e pela novidade do que estão aprendendo, sem a necessidade de um controle externo para a realização das tarefas.

Em contrapartida, Guimarães e Boruchovitch (2004) definem os alunos desmotivados como passivos perante as atividades a serem realizadas, sem foco ou interesse nos conteúdos apresentados, sem persistência perante as dificuldades e não encontram prazer na realização das tarefas. Os alunos motivados extrinsecamente que não são autodeterminados apresentam as mesmas características dos alunos desmotivados, esses alunos quando realizam as atividades propostas têm a finalidade de receber alguma recompensa ou até mesmo evitar algum tipo de punição, sejam elas decorrentes do ambiente educacional ou externas ao ambiente.

As autoras afirmam ainda que a motivação no contexto escolar é determinante no tocante ao desempenho dos alunos e também à qualidade da aprendizagem apresentada por eles. Pode-se considerar que os alunos intrinsecamente motivados ou motivados de forma extrínseca, porém autodeterminados, apresentam rendimento acadêmico superior ao dos alunos que não são autodeterminados ou dos que são desmotivados. Os primeiros percebem a eficácia de suas atividades e de seus resultados positivos, o que os impulsiona a sempre almejar o progresso (GUIMARÃES, 2003).

Bzuneck (2009) chama a atenção para o fato de que somente os elementos fornecidos pelo desempenho escolar e pelo comportamento do aluno durante as aulas não são indicadores suficientes de motivação ou desmotivação. É necessário que se conheça o aluno de forma mais minuciosa, seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, métodos utilizados para os estudos e até

mesmo os recursos didáticos disponíveis na escola para que então se comprove a qualidade motivacional que esse aluno apresenta.

O mesmo autor pondera ainda que tanto a motivação quanto a desmotivação em excesso por parte dos alunos são quesitos que merecem atenção. A motivação se percebida de uma forma muito intensa pode ser tão prejudicial quanto a desmotivação, pois gera exaustão e desencadeia a ansiedade. A ansiedade pode ser vista como um elemento mais agravante, pois prejudica o raciocínio e a recuperação das informações já apreendidas e, portanto, o rendimento escolar e até mesmo a aprendizagem.

Brophy (1999) salienta que a própria sala de aula não é um ambiente que contribui para o aumento e manutenção da motivação dos alunos. O tempo que se passa dentro da sala de aula cumprindo tarefas, respeitando horários, prazos e frequência obrigatória é muito grande, além de o seu desempenho ser avaliado por atividades que valem notas. Essas atividades não permitem que o aluno faça as escolhas por si só, pois as expectativas da sociedade e as metas estabelecidas pela escola devem ser atingidas. É complexo esperar que o aluno sinta prazer em uma atividade que lhe é imposta e o seu desempenho é avaliado, principalmente se o aluno não tiver a confiança de que terá sucesso na realização de tal atividade.

Outra questão prejudicial é a heterogeneidade que cada sala de aula apresenta. O professor é responsável por desenvolver uma disciplina em um curto período de tempo para dezenas de alunos que apresentam demandas educacionais diferentes. Esse quadro se agrava se for considerado o cronograma que o professor deve cumprir juntamente com a turma durante o período letivo. Tais fatores impossibilitam que o aluno tenha uma atenção direcionada e frequente por parte do professor, o que influencia diretamente na motivação apresentada pelo aluno e conseqüentemente no seu rendimento escolar (BROPHY, 1999).

Devido a tantos prazos e tarefas a serem cumpridos, o ambiente escolar acaba deixando de lado os desejos, valores e necessidades pessoais que cada aluno apresenta. Dessa forma, os alunos dedicam a maior parte do seu tempo ao cumprimento das atividades que lhes são impostas, sem realmente pensar na importância que o estudo tem para a sua formação futura e até mesmo para a continuidade do seu percurso após a conclusão do ensino médio, seja em uma universidade, curso técnico ou ingressando no mercado de trabalho. Sendo assim, é

difícil que o aluno se mantenha intrinsecamente motivado (BROPHY, 1999; REEVE, DECI & RYAN, 2004).

Por esses e outros motivos é que os alunos são comumente classificados com desmotivados. De acordo com Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), é possível perceber a 'transição' da motivação intrínseca para a motivação extrínseca principalmente depois dos primeiros anos do ensino fundamental. Os alunos passam a ter como base de suas atitudes a obtenção de recompensas ou de resultados positivos, que lhes evitem sanções como castigo dos pais, tarefas extras ou mesmo uma reprovação durante o período letivo.

Sob essa perspectiva, o estilo motivacional do professor é um importante elemento influenciador na qualidade motivacional que será apresentada pelo aluno. O professor pode adotar uma postura autoritária, sendo percebido como um professor controlador, ou então, pode adotar uma postura que promova a autonomia de seus alunos. Guimarães e Boruchovitch (2004) esclarecem que o estilo motivacional apresentado pelo professor varia de acordo com as suas habilidades adquiridas, da personalidade de cada um e também é influenciado pela quantidade de alunos em sala de aula, tempo lecionando, idade, gênero, concepção ideológica e até mesmo o tipo de relacionamento estabelecido com o corpo diretivo.

Os professores são promotores de autonomia quando estimulam a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) de seus alunos. Esses professores proporcionam aos alunos razões significativas para a realização de atividades que aparentemente não despertam o seu interesse e consideram o ritmo particular de aprendizagem e desenvolvimento de cada um. A linguagem também é utilizada de forma acessível e não controladora, além de apoiarem as decisões que são tomadas de forma madura e respeitarem as manifestações de emoções negativas de seus alunos (DECI, et al., 1981; REEVE, 2009).

Nesse sentido, o professor tem papel de fundamental importância na qualidade motivacional de seus alunos. De acordo com Bzuneck (2010), o professor tem o dever de identificar as dificuldades ou até mesmo os pontos de insatisfação dos alunos durante as aulas e desenvolver novas estratégias motivacionais que proporcionem aos alunos sentir satisfação e até mesmo alegria para a realização de determinada tarefa. Dessa maneira, o envolvimento do aluno com as atividades aumenta e a sua aquisição de conhecimento também.

Na perspectiva oposta, os professores controladores desconsideram a visão do aluno ou até mesmo não permitem que ele a manifeste. Professores não são promotores da autonomia quando pressionam seus alunos para que pensem e tenham atitudes de acordo com a sua própria concepção, tirando a autenticidade dos mesmos e oferecendo apenas incentivos externos para atingir o padrão de comportamento idealizado. O controle exercido pode ser direto ou indireto. No primeiro caso, este é exercido por meio do estabelecimento de prazos ou controles verbais, situações em que os alunos percebem que o motivo para agir está fora da atividade. O segundo se dá por sentimentos de culpa, vergonha ou ansiedade projetados nos alunos, pois agir conforme o que é socialmente esperado, evita constrangimentos e sensações desagradáveis (DECI, et al., 1981; REEVE, 2009).

A motivação extrínseca é altamente promovida pelo controle exercido de maneira direta por parte do professor, quando recompensas, ameaças e punições são apresentadas aos alunos. Tal prática do professor tem por objetivo moldar a reação do aluno para o que ele considera como desejável para a sala de aula. O aluno percebe a sua competência somente quando recebe esse incentivo extrínseco, seja ele uma recompensa verbal ou mesmo material. Dessa forma, a realização da atividade tem o objetivo apenas de receber as recompensas propostas. Consequentemente, tal atitude proporciona a diminuição da motivação intrínseca dos estudantes (DECI, et al., 1981; REEVE, 2009).

Linnenbrink e Pintrich (2002) consideram que o que influencia fortemente o sucesso acadêmico do aluno é a sua motivação e as suas cognições. A motivação varia em decorrência dos contextos e situações vividas pelo aluno e também de acordo com as disciplinas escolares, pois a motivação não é algo que o indivíduo apresenta de forma estável. Presume-se que a motivação do aluno varie de acordo com o conteúdo que o professor está ensinando e também de acordo com o professor que está em sala de aula. A afinidade e o domínio quanto às disciplinas tornam-se mais evidentes no Ensino Médio, etapa em que as disciplinas são mais fragmentadas e em que se espera dos alunos maior conhecimento específico de cada conteúdo. Sendo assim, é possível admitir que a motivação é sensível aos diferentes contextos.

Outra questão levantada por Linnenbrink e Pintrich (2002) é o papel da cognição em relação à motivação. Os autores afirmam que a motivação apresentada pelo aluno não é decorrente apenas do contexto em que ele vive, do

referencial cultural ou mesmo das características da sua personalidade. A motivação do aluno também depende da sua regulação ativa, ou seja, a maneira como o aluno se vê, a maneira como ele enxerga a própria motivação e o seu processo de aprendizagem são importantes mediadores em relação ao engajamento e ao desempenho final apresentado pelo próprio aluno.

Os fatores que motivam os alunos a iniciarem o Ensino Médio podem ser muitos, como pressão familiar, pressão social, vontade de iniciar o ensino superior, vontade de arrumar um bom emprego, dentre outros. Esses fatores influenciam diretamente na maneira como os alunos se comportam durante as aulas, na importância que eles atribuem aos estudos e a cada matéria ministrada. O que precisa ser considerado também é se esses alunos percebem os esforços despendidos nos estudos como um meio para atingir as metas futuras que foram traçadas (LOCATELLI, BZUNECK & GUIMARÃES, 2007).

Em outra linha de estudos sobre motivação, Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) citam estudos (Van Calster, Lens e Nuttin (1987); Lens e Decruynaere (1991); Zusho e Pintrich (2001), dentre outros) em que foram comprovados que quando os alunos percebem a instrumentalidade dos estudos para atingir a meta estabelecida, esses se mostram significativamente mais motivados do que aqueles que não percebem tal utilidade. Tal quesito se aplica também às disciplinas que os alunos precisam cursar para a conclusão da etapa de ensino, eles se mostram mais motivados para cursar as disciplinas em que percebem sua utilidade para atingir a meta futura.

O estudo de Locatelli et al. (2007) concluiu que os alunos que apresentam uma definição vocacional estabelecida são mais motivados para estudar e apresentam estratégias de estudo mais condizentes às exigências escolares dos que os alunos que não apresentam tal definição vocacional quando considerada a instrumentalidade atribuída aos estudos. No entanto, os autores não verificaram a qualidade motivacional desses alunos e nem a maturidade apresentada pelos mesmos para realizar tal escolha.

Na sequência, serão apresentados e descritos estudos que abrangem a motivação no contexto escolar do Ensino Médio focando a Teoria da Autodeterminação.

3.2. PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: FOCANDO A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Embora os estudos e pesquisas acerca da questão motivacional aplicada ao contexto escolar seja um tema em expansão, o material disponível para pesquisa e base de dados ainda não é tão extenso. Estudos e pesquisas que abordem a motivação no Ensino Médio foram encontrados em pequena escala nas bases de dados Scielo e Pepsic no período de dezembro de 2014 a julho de 2015, e nas bases Lilacs e Redalyc em outubro de 2015. De maneira recorrente, o mais comum foi encontrar pesquisas motivacionais voltadas para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Superior.

A seguir, será apresentado levantamento do material encontrado acerca da motivação no Ensino Médio. Foram encontradas apenas duas pesquisas abordando o Ensino Médio. Uma estudou a motivação dos alunos para realizarem atividades da disciplina de Física. A outra estudou a relação da motivação dos estudantes do Ensino Médio com a perspectiva de tempo futuro. No entanto, não foram encontradas pesquisas que abordassem o tema da motivação na Teoria da Autodeterminação aplicada à etapa final do ensino básico juntamente com escalas visem a obtenção do direcionamento profissional dos alunos ou a sua maturidade para a realização de tal escolha.

As pesquisas apresentadas tem abrangência nacional e serão descritas em ordem cronológica. Os buscadores utilizados foram: 'motivação no Ensino Médio'; 'Ensino Médio; 'motivação'; 'Teoria da Autodeterminação'; 'Teoria da Autodeterminação aplicada ao Ensino Médio'; 'motivação e escolha profissional'.

Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) realizaram um estudo de natureza exploratória na disciplina de Psicologia Educacional em cursos de licenciatura com 246 alunos da Universidade Estadual de Londrina. A coleta de dados foi feita por meio da escala de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca (adaptação do WPI), do esforço na disciplina e também por meio de um questionário referente aos dados demográficos e à intenção de atuar no ensino. Os resultados encontrados a partir das análises de variâncias e dos estudos correlacionais foram diferenças significativas para as variáveis demográficas e as medidas empregadas. Notaram-se semelhanças entre os resultados em estudos nacionais e estrangeiros.

A pesquisa de Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) teve como objetivo verificar se os alunos percebem os seus estudos atuais como meios para atingirem suas metas profissionais futuras. Para isso, foi aplicado em 206 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual e de uma particular um instrumento de autorrelato. Este era composto de escala *likert* com 4 itens referentes à escolha futura desses alunos e os outros 32 voltados para a questão motivacional para aprender, englobando estratégias eficazes de aprendizagem e tempo e esforço empregados. Ao analisar os resultados, os autores perceberam que entre os alunos que já apresentavam a escolha futura definida, houve a associação com uma maior qualidade motivacional e a percepção da instrumentalidade do uso de estratégias de aprendizagem como fator positivo.

Com o objetivo de analisar a variabilidade da autodeterminação da motivação dos estudantes, os fatores de aprendizagem e também o desejo dos alunos de continuar no curso superior de Medicina, Sobral (2008) realizou um estudo com 450 alunos no período de 1999 a 2004, de uma universidade de Brasília. O autor utilizou como instrumentos a Escala de Motivação Acadêmica, um questionário cuja finalidade foi analisar a escolha do curso e outro com o objetivo de verificar a valoração do aprendizado (QVC). Os resultados apresentaram relações significativas entre a motivação autodeterminada e a valoração da aprendizagem, a busca pela aprendizagem significativa, a autoconfiança e o rendimento.

Martinelli e Genari (2009) estudaram as possíveis relações entre o desempenho escolar e a qualidade motivacional de alunos do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram 150 alunos de ambos os sexos da rede pública do estado de São Paulo que cursavam a 3ª e 4ª série com faixa etária entre 9 e 12 anos. Os resultados obtidos para a 3ª série apontaram que quanto maior a motivação extrínseca do aluno, menor é o seu rendimento escolar; no tocante a motivação intrínseca e ao rendimento escolar, não foram encontradas correlações significativas. Para os alunos da 4ª série também houve uma correlação negativa significativa entre desempenho escolar e motivação extrínseca; já para a motivação intrínseca, a correlação foi positiva, apontando que quanto maior o desempenho escolar, maior a motivação intrínseca apresentada pelo aluno.

Ao investigarem as orientações motivacionais, as crenças sobre esforço, inteligência e sorte e sobre as condições necessárias para a obtenção do sucesso na escola e as expectativas futuras quanto à superação de um baixo

desempenho escolar, Paiva e Boruchovitch (2010) verificaram a relação dessas variáveis entre si relacionadas ao desempenho, ao gênero e à série em 120 alunos do Ensino Fundamental. A coleta dos dados foi feita de forma individual por meio da Entrevista Estruturada de Crenças Educacionais e Orientações Motivacionais do Aluno e o Teste de Desempenho Escolar de Stein. Como resultado, foram encontrados predomínio da motivação intrínseca e padrões de crenças adequados à aprendizagem. No entanto, as crenças de meninos, de alunos repetentes e daqueles extrinsecamente motivados requerem atenção especial, tendo em vista as implicações educacionais envolvidas e a necessidade de planejamento de intervenções mais focalizadas.

O estudo de Joly e Prates (2011) foi realizado com 170 estudantes universitários paulistas de 5 cursos diferentes pertencentes às áreas de humanas e biológicas. Como instrumento de autorrelato, foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica composta por 29 itens com opções de respostas dispostas em escala *Likert* de 5 pontos. Ao final das análises foi possível concluir que os estudantes apresentaram maior média para motivação intrínseca e menor média para motivação externa por recompensas sociais. Foi possível identificar também diferença significativa na autopercepção de motivação dos estudantes de acordo com o curso frequentado e também em seus rendimentos acadêmicos.

Com o objetivo de validar uma medida para avaliação de alunos do Ensino Fundamental adotando como princípio a Teoria da Autodeterminação, que diferencia de forma qualitativa o *continuum* da autorregulação, Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) realizaram um estudo com 1381 alunos de ambos os sexos, da 4ª a 8ª série do norte do estado do Paraná sendo eles da rede pública e privada de ensino. O instrumento utilizado foi a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental apresentada em escala *Likert* de 5 pontos. O estudo apresentou a motivação autônoma como predominante nos participantes. A desmotivação e a motivação controlada prevaleceram nos alunos do sexo masculino com aumento conforme a progressão das séries. Pode-se identificar que ao mesmo passo a motivação autônoma diminuiu. Os alunos da rede pública apresentaram envolvimento por questões autônomas, enquanto os da rede particular apresentaram motivação por fatores externos ou desmotivação.

Leal, Miranda e Carmo (2013) pesquisaram a motivação de 259 alunos do curso de Ciências Contábeis em todos os períodos de uma instituição de

ensino superior pública à luz da Teoria da Autodeterminação. O instrumento utilizado foi a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), composta por 29 itens em escala *Likert* de 7 pontos. O estudo apresentou como resultado grande diversidade na motivação dos alunos, havendo aqueles interessados em aumentar o seus conhecimentos para conseguirem uma formação acadêmica sólida, mas também apresentou alunos apenas interessados em conseguir o diploma do curso ou que frequentavam as aulas apenas pela frequência mínima exigida.

Visando avaliar a motivação de alunos do Ensino Médio para realizarem atividades referentes à disciplina de Física, Clemente et. al. (2014) elaboraram um instrumento com 55 questões em escala *Likert* de 5 pontos e aplicaram em 708 estudantes cursando uma das três séries do Ensino Médio. Após análise fatorial e de consistência interna, de estatísticas descritivas e correlação de *Pearson*, os autores chegaram a evidências de validade do instrumento para ser utilizado em estudos que visem identificar qual o grau de regulação autônoma com que os estudantes fazem as atividades didáticas nas aulas.

Gomes e Boruchovitch (2015) descreveram em seu estudo a construção e validação de uma escala para avaliar a motivação em leitura de estudantes do Ensino Fundamental. A amostra foi composta por 253 alunos do 3º ao 5º anos de duas escolas da rede pública municipal do estado de São Paulo. A análise dos dados indicou a predominância de quatro fatores: motivação intrínseca para a leitura, motivação extrínseca autônoma, motivação extrínseca controlada e desmotivação para a leitura. As autoras concluíram que a escala apresentou evidências de validade e confiabilidade para ser utilizada no contexto escolar.

As pesquisas e estudos citados demonstram a importância que a temática motivação apresenta no contexto educacional atual em todas as etapas do ensino básico e também no Ensino Superior. Entretanto, é possível perceber que os estudos voltados para a etapa final do ensino básico são escassos se comparados aos voltados para o Ensino Fundamental ou até mesmo para o Ensino Superior. Face ao que foi apresentado, fica evidente que nenhuma das pesquisas descritas investigou a questão motivacional dos alunos do Ensino Médio atrelada às possíveis relações com a futura escolha profissional e a maturidade desses alunos.

Sendo assim, na literatura disponível não foram encontrados estudos que tenham trabalhado com motivação no contexto escolar e orientação/avaliação profissional. Nesse sentido, esta pesquisa, usando os pressupostos da Teoria da

Autodeterminação, teve como objetivo identificar os fatores motivacionais que os alunos apresentam durante o Ensino Médio. Na sequência será apresentado o delineamento da pesquisa. O objetivo geral e os específicos, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos realizados e as análises dos dados.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. Objetivo Geral

O propósito da presente pesquisa foi identificar os fatores motivacionais que os alunos apresentam no Ensino Médio, etapa final da educação básica, de dois estados diferentes – Minas Gerais e Paraná – e suas relações com a escolha profissional desses estudantes e também a maturidade para a realização de tal escolha.

4.1.2. Objetivos Específicos

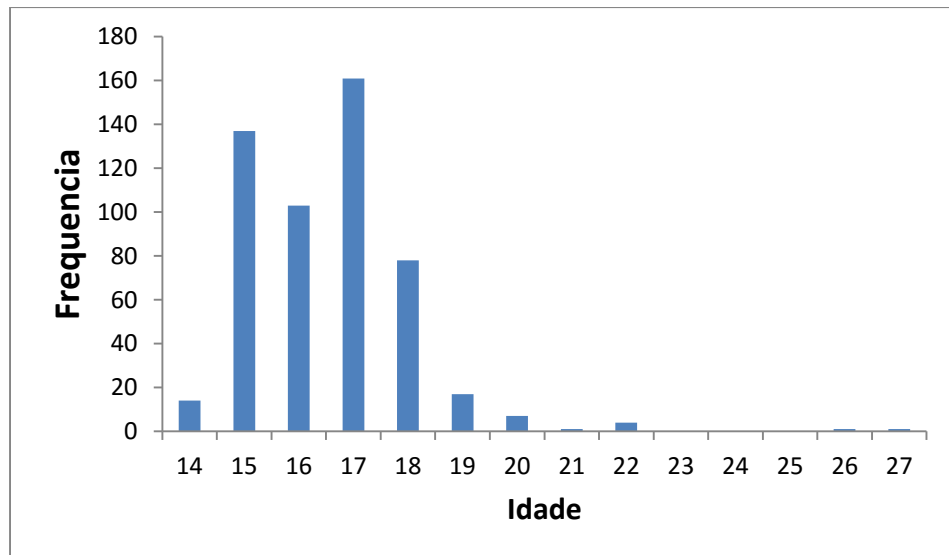
De forma específica, se fez pertinente verificar:

- 1) A qualidade motivacional dos alunos do ensino médio considerando os estudantes do 1º e do 3º anos.
- 2) Possíveis diferenças motivacionais tendo como base o estado de proveniência dos alunos.
- 3) Diferenças na motivação dos alunos do 1º e 3º ano dentro do seu estado de proveniência.
- 4) Relações entre motivação intrínseca e escolha profissional e motivação e maturidade profissional.
- 5) Por último, foi também objetivo levantar as percepções dos professores em relação à motivação.

4.2. MÉTODO

4.2.1. Participantes Alunos

Participaram da pesquisa 524 alunos de três escolas públicas estaduais, duas do estado de Minas Gerais e uma do estado do Paraná, sendo 71% ($n=372$) dos participantes de Minas Gerais e 29% ($n=152$) do Paraná. Deste total, 57,8% ($n=303$) representou o sexo feminino e 42,2% ($n=221$) o sexo masculino. A idade média dos estudantes foi de 16 anos e 5 meses ($DP=1,49$), sendo 14 anos a idade mínima e 27 a idade máxima. Do 1º ano, participaram 242 alunos (46,2%), os alunos do 3º ano foram 282 (53,8%). A figura 1 demonstra a distribuição de alunos por idade.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 1. Distribuição de alunos por idade.

4.2.2. Participantes Professores

Responderam à entrevista 10 professores que atuam no Ensino Médio das escolas participantes. Desse total, 70% ($n=7$) dos professores lecionavam no estado de Minas Gerais e os outros 30% ($n=3$) no estado do Paraná. A média de idade dos professores foi de 38 anos e 4 meses, tendo o mais novo 24 anos e o mais velho 58 anos. Dentre os participantes, 60% ($n=6$) pertenciam ao sexo feminino e 40% ($n=4$) pertenciam ao sexo masculino. Desse total, 40% ($n=4$) lecionavam disciplinas

na área de Biológicas, 50% ($n=5$) na área de Humanas e 10% ($n=1$) na área de Exatas. A média de tempo lecionando desses professores foi de 11 anos e 5 meses, sendo o maior tempo de 25 anos e o menor de 1 ano de profissão.

4.3. INSTRUMENTOS

Com os alunos foram utilizados três instrumentos, uma escala de motivação para aprender e dois instrumentos de dinâmica profissional. O primeiro instrumento foi o questionário de *Continuum* Infantil de autoria de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), que foi organizado com o intuito de avaliar a qualidade motivacional dos alunos para frequentar a escola. A escala conta com 25 itens com opções de respostas em escala Likert de 5 pontos, que variam de nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Os alunos assinalaram qual o grau de intensidade a alternativa apresentada dizia a seu respeito (Anexo 1). O instrumento foi validado por meio da análise fatorial exploratória (Ver: RUFINI, BZUNECK & OLIVEIRA, 2011).

Um exemplo de pergunta que consta na escala é: Por que venho à escola? Com base nela é que os alunos responderam a todas as afirmativas propostas. Dentre os 25 itens, os de número 1, 2, 8, 10 e 17 dizem respeito à desmotivação. Um exemplo de item referente a essa subescala é: Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola. Os itens 7, 9, 12, 14 e 23 apontam para a Motivação Extrínseca com Regulação Externa, sendo um exemplo dessa subescala: Venho à escola para não ficar em casa. As alternativas 3, 4, 6, 11 e 24 indicam a Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada, tendo como exemplo: Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo. Os itens 13, 16, 19, 20 e 21 se referem à Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, sendo um exemplo: Venho à escola porque é aqui que se aprende e por fim os itens 5, 15, 18, 22 e 25 apontam para a Motivação Intrínseca, como por exemplo: Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

Os índices de consistência interna entre os itens de cada subescala, medidos pelo Alfa de Cronbach, foram: desmotivação - 0,85, motivação extrínseca por regulação externa - 0,67, por regulação introjetada - 0,76, por regulação identificada - 0,88 e motivação intrínseca - 0,81. A correlação de *Pearson* evidenciou que os tipos alocados em extremos opostos no *continuum* obtiveram correlações negativas e os

próximos obtiveram correlações positivas, resultado que indica mais um aspecto da validade do instrumento (RUFINI, BZUNECK & OLIVEIRA, 2011).

O segundo instrumento foi a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) de autoria de Neiva (1999), que apresenta 45 questões com alternativas de respostas dispostas em escala Likert de 5 pontos (sempre, frequente, às vezes, raramente e nunca). É importante ressaltar que a escala teve a sua segunda edição lançada no ano de 2014, no entanto, no período em que se iniciou a coleta para a presente pesquisa, a edição disponível era a de 1999. A EMEP é um instrumento privativo do Psicólogo, portanto, não consta no corpo desse trabalho conforme resolução 02/2003 do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Esse instrumento teve por objetivo medir o grau de maturidade de cada aluno para escolher a sua futura profissão. O aluno analisa a questão proposta e responde de acordo com frequência com que pensa na escolha profissional. A escala levanta pontuação em 5 diferentes subescalas: Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional. A somatória das 5 subescalas determina a maturidade total do aluno para a realização da escolha profissional.

Um exemplo para a subescala Determinação é: Penso que já decidi minha futura profissão. Para Responsabilidade: Penso que ainda não devo me preocupar com a minha escolha profissional. Um exemplo de Independência é: Acho que a opinião dos meus pais pouco influencia a minha escolha profissional. Para Autoconhecimento: Tenho dificuldade para definir que tipo de pessoa eu sou. Para a última subescala do instrumento, Conhecimento da Realidade Profissional, um exemplo é: Posso apontar facilmente as profissões que oferecem um bom mercado de trabalho.

Neiva (1999) comprovou a validade e a fidedignidade da escala por meio da análise fatorial, análise discriminativa com relação às variáveis de natureza temporal como a idade e série escolar e o Alfa de Cronbach que apresentou todos os coeficientes superiores a 0,75, o que indicou a obtenção coeficiente de consistência interna. Dessa maneira, a escala apresentou qualidade psicométrica satisfatória. Existem tabelas de normas de acordo com a série de cada aluno e também de acordo com o tipo de escola por ele frequentado.

Por fim, o terceiro instrumento utilizado com os alunos foi a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP), da autoria de Noronha, Sisto e Santos (2007),

composta por 61 frases relacionadas a diferentes atividades profissionais. O participante classifica a frase de acordo com a sua vontade para desenvolver a atividade citada. As alternativas de respostas são dispostas em escala Likert de 5 pontos (Frequentemente a desenvolveria; Algumas vezes a desenvolveria; Tenho dúvida se gostaria ou não de desenvolver esta atividade; Raramente eu a desenvolveria e Nunca a desenvolveria).

Esse instrumento teve por objetivo obter as preferências profissionais de cada aluno de acordo com as seguintes áreas de atuação: Ciências Exatas, Artes/Comunicação, Ciências Biológicas/da Saúde, Ciências Agrárias/Ambientais, Atividades Burocráticas, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Entretenimento. A EAP é um instrumento privativo do Psicólogo, portanto, não consta no corpo desse trabalho conforme resolução 02/2003 do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

As atividades propostas podem contemplar mais de uma dimensão de atuação constante na escala. São exemplos de atividades de acordo com a área: Ciências Exatas (Analisar e interpretar dados numéricos), Artes/Comunicação (Escrever e revisar textos), Ciências Biológicas/da Saúde (Prevenir lesões e reabilitar sujeitos machucados), Ciências Agrárias/Ambientais (Empenhar-se na preservação do meio ambiente), Atividades Burocráticas (Conduzir relações entre empresas e empregados), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Estudar o passado humano em seus múltiplos aspectos) e Entretenimento (Coordenar a preparação de refeições em hotéis e restaurantes).

Inicialmente o instrumento foi construído contendo 220 itens, com base nas descrições de 65 diferentes profissões, a partir de perfis profissionais fornecidos por universidades brasileiras e também com base em diferentes guias de profissões. Posteriormente, procedeu-se à análise heurística dos itens pelos autores, sendo agrupados aqueles que eram semelhantes, chegando-se assim aos 61 itens da escala que de uma maneira geral, representavam e atendiam às várias possibilidades profissionais de todas as áreas. Os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória, apresentando os valores para o Alpha de Cronbach entre 0,79 e 0,94, assegurando uma boa consistência interna (Ver: NORONHA, SISTO & SANTOS, 2007).

Os professores responderam a um questionário aberto elaborado especialmente para essa pesquisa, contendo 8 questões que abordaram o entendimento do professor sobre motivação, como ele percebe a motivação dos seus

alunos durante as aulas, se esses alunos apresentam capacidade de escolha profissional e se essa motivação tem influência na escolha profissional de cada aluno (Apêndice A).

4.4. PROCEDIMENTOS

Foi realizado um contato inicial com as instituições de ensino, a fim de esclarecer a finalidade da pesquisa. Após a autorização das instituições de ensino envolvidas e declaração de responsabilidade da pesquisadora (Anexo 2), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa foi viabilizada somente após a aprovação do CEP (Anexo 3). Os termos de consentimento para os professores e alunos foram entregues com antecedência e recolhidos no ato da coleta dos dados. Para os professores, o questionário foi entregue juntamente com o termo de consentimento.

A coleta foi realizada em sala de aula, de forma coletiva, em dia e horário agendados com as instituições de ensino e teve duração aproximada de 50 minutos com cada turma, entre explicação dos questionários, esclarecimento de dúvidas e preenchimento dos mesmos. Somente participaram da pesquisa os alunos cujos pais ou responsáveis legais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como os alunos que consentiram na participação. Os professores também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a participação.

A pesquisadora realizou pessoalmente a coleta no mês de novembro de 2014 nos estados de Minas Gerais e Paraná. As duas cidades mineiras em que a pesquisa foi coletada pertencem ao sul do estado. Já no Paraná, a coleta foi realizada em uma cidade do norte do estado. No entanto, após a análise preliminar dos questionários respondidos, verificou-se que o número de participantes que respondeu aos três questionários de forma válida não foi o suficiente para a análise dos dados e conseqüentemente viabilização da pesquisa. Alguns alunos não responderam aos três questionários de forma completa, outros deixaram muitas questões sem responder, o que implicou no descarte daquele instrumento.

Dessa forma, em maio de 2015 a pesquisadora realizou nova coleta de dados, apenas no estado de Minas Gerais, devido à greve dos professores no

estado paranaense. É importante ressaltar que somente fizeram parte da análise os dados dos alunos que responderam aos três questionários de forma válida. Os três instrumentos permitem que o aluno deixe de responder um determinado número de questões sem que isso prejudique o seu resultado final. Esses parâmetros foram respeitados e utilizados como definidores para o descarte ou não dos instrumentos daquele aluno.

Os dados foram coletados pela pesquisadora, com auxílio do professor responsável pela turma no momento da aplicação. Alguns professores responderam a pesquisa durante a aplicação dos questionários para os alunos.

4.5. ANÁLISES

Os dados foram organizados em planilha do Excel e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial, com o intuito de atender aos objetivos propostos. Os resultados serão apresentados a seguir.

5. RESULTADOS

Inicialmente, foram analisadas descritivamente as variáveis estudadas, quais sejam, Questionário de *Continuum* Infantil, EMEP e EAP, considerando a totalidade da amostra, sem focar as diferenças entre os estados ou as séries dos alunos. A análise descritiva do Questionário de *Continuum* Infantil levantou as pontuações nas seguintes subescalas: desmotivação, motivação extrínseca com regulação externa, motivação extrínseca com regulação introjetada, motivação extrínseca com regulação identificada e motivação intrínseca. A pontuação em cada subescala poderia variar de 1 a 25 pontos. A Tabela 1 indica a pontuação máxima e mínima para cada subescala, a média de pontos e o desvio padrão.

Tabela 1- Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima para cada subescala do *continuum* de motivação.

Subescalas	M de pontos	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Desmotivação	9,17	4,44	5	25
Regulação Externa	10,46	4,43	5	25
Regulação Introjetada	10,94	5,05	5	25
Regulação Identificada	22,09	4,02	5	25
Motivação Intrínseca	17,91	5,06	5	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a amostra como um todo, é possível perceber que os alunos apresentam maior média na subescala de motivação extrínseca por regulação identificada, eles percebem a importância de realizar determinada tarefa para que seus objetivos sejam atingidos. Vale destacar que a média de pontos encontrada para a desmotivação pode ser considerada baixa.

No caso da pontuação da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional, esta apresenta duas dimensões principais, que medem as Atitudes que o aluno apresenta frente à escolha profissional e os Conhecimentos necessários à escolha profissional dos alunos, que são considerados essenciais para que eles atinjam a maturidade para a escolha profissional. A dimensão Atitudes é dividida em três sub-dimensões: Determinação para a escolha profissional, Responsabilidade

para a escolha profissional e Independência na escolha profissional. A segunda dimensão, Conhecimentos, é composta por duas sub-dimensões: Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade educativa e socioprofissional.

Dessa forma, a análise descritiva da EMEP levantou as pontuações nas seguintes subescalas: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento, conhecimento da realidade e maturidade total. A Tabela 2 mostra a média de pontos para cada subescala, a pontuação máxima e mínima para cada uma, o desvio padrão e a variação da pontuação para cada subescala.

Tabela 2 - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima e variação da pontuação para cada subescala da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional.

Subescalas	<i>M</i> de Pontos	<i>DP</i>	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	Varição da Pontuação
Determinação	34,6	8,41	10	50	10 – 50
Responsabilidade	36,5	15,0	3	33	10 – 50
Independência	27,1	6,00	8	45	8 – 45
Autoconhecimento	23,6	5,94	7	35	7 – 35
Conhecimento da Realidade Profissional	31,1	5,93	10	50	10 – 50
Maturidade Total	152,3	22,6	99	217	45 - 230

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise descritiva da amostra indica que os alunos apresentam classificação média para a maturidade da escolha profissional. Esse dado fica evidente quando se observa que a pontuação para a maturidade total poderia chegar a 230 pontos.

O último instrumento utilizado, a Escala de Aconselhamento Profissional, ao ser feita a análise descritiva dos dados obtidos, levantou pontuação em 7 dimensões, sendo elas: Ciências Exatas, Artes/Comunicação, Ciências Biológicas/ da Saúde, Ciências Agrárias/Ambientais, Atividade Burocrática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Entretenimento. A Tabela 3 mostra a pontuação

máxima e mínima para cada dimensão, a média de pontos, o desvio padrão e a variação da pontuação em cada dimensão do instrumento.

Tabela 3 - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima e variação da pontuação para cada dimensão da Escala de Aconselhamento Profissional.

Dimensões	M de pontos	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	Varição da Pontuação
Ciências Exatas	31,4	12,3	7	70	14 - 70
Artes/Comunicação	31,4	12,2	3	70	14 - 70
Ciências Biológicas/da Saúde	22,5	9,62	9	45	9 - 45
Ciências Agrárias/Ambientais	33,4	19,2	12	37	13 - 65
Atividade Burocrática	32,2	10,9	11	65	13 - 65
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	24,1	8,19	4	50	10 - 50
Entretenimento	12,9	6,42	6	30	6 - 30

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das pontuações das dimensões da Escala de Aconselhamento Profissional indica que, de uma forma geral, os alunos apresentam pontuação média em todas as dimensões.

Após a análise geral das amostras e objetivando descobrir relações entre os dados obtidos, as análises seguintes foram feitas de acordo com os objetivos anteriormente elencados. Os dados que serão descritos na sequência visam contemplar os quatro primeiros objetivos propostos pela pesquisa.

No que tange ao objetivo específico de levantar as diferenças existentes na qualidade motivacional dos alunos do Ensino Médio considerando os estudantes do 1º e do 3º anos, é importante lembrar que do total de participantes, 242 alunos pertenciam ao 1º ano e 282 ao 3º ano. No que se refere a diferença na pontuação da escala de *continuum* motivacional considerando o ano da amostra geral, foi possível observar diferença entre os alunos do 1º e 3º anos nas variáveis desmotivação e motivação extrínseca por regulação introjetada. Os alunos do 1º ano ($M=9,5$) se mostraram mais desmotivados do que aqueles do 3º ano ($M=8,8$).

No caso da motivação extrínseca por regulação introjetada, os alunos do 1º ano ($M=11,7$) se mostraram mais regulados de maneira introjetada do que aqueles do 3º ano ($M=10,2$). Nas demais variáveis do *continuum* motivacional não foi possível observar diferença significativa, conforme dados da Tabela 4.

Tabela 4 - Comparação por ano escolar das variáveis do *continuum* motivacional.

<i>Continuum</i>	Ano	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Desmotivação	1º	9,5	1,808	0,000
	3º	8,8		
Regulação Externa	1º	10,2	-1,221	0,777
	3º	10,6		
Regulação Introjetada	1º	11,7	3,246	0,000
	3º	10,2		
Regulação Identificada	1º	22,0	-0,022	0,284
	3º	22,1		
Motivação Intrínseca	1º	17,6	-1,076	0,288
	3º	18,1		

Fonte: Elaborado pela autora.

Contemplando o outro objetivo específico, de buscar possíveis diferenças motivacionais tendo como base o estado de proveniência dos alunos, vale ressaltar que do total de participantes, 152 pertenciam ao estado do Paraná e 372 eram provenientes do estado de Minas Gerais. Com relação a diferença na pontuação da escala de *continuum* motivacional considerando o estado da amostra geral foi possível observar diferença entre os alunos do Paraná e de Minas Gerais no que se refere a motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação extrínseca por regulação identificada. Os alunos do estado 2 ($M=11,0$) se mostraram mais motivados por regulação introjetada do que os alunos do estado 1 ($M=10,5$).

Os alunos paranaenses ($M=21,3$) apresentaram menor regulação identificada do que os mineiros ($M=22,3$). Nas outras variáveis do *continuum* motivacional não foi possível observar diferença significativa, conforme dados da Tabela 5.

Tabela 5 - Comparação por estado de proveniência das variáveis do *continuum* motivacional.

<i>Continuum</i>	<i>Estado</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Desmotivação	PR	10,2	1,563	0,427
	MG	10,6		
Regulação Externa	PR	22,0	2,72	0,687
	MG	22,1		
Regulação Introjetada	PR	10,5	-1,060	0,000
	MG	11,0		
Regulação Identificada	PR	21,3	-2,602	0,008
	MG	22,3		
Motivação Intrínseca	PR	17,6	-3,944	0,072
	MG	18,1		

Fonte: Elaborado pela autora.

Atendendo ao objetivo específico de verificar as possíveis diferenças na motivação dos alunos do 1º e 3º ano dentro do seu estado de proveniência, descobriu-se que no estado do Paraná, os alunos do 1º ano ($M=10,2$) se mostraram mais desmotivados que os alunos do 3º ano ($M=9,1$). A Tabela 6 indica a pontuação não significativa das outras variáveis.

Tabela 6 - Comparação por ano dos alunos do Paraná das variáveis do *continuum* motivacional.

<i>Continuum</i>	<i>Ano</i>	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Desmotivação	1º	10,2	1,587	0,010
	3º	9,1		
Regulação Externa	1º	11,0	-0,634	0,147
	3º	11,4		
Regulação Introjetada	1º	10,7	0,466	0,841
	3º	10,4		
Regulação Identificada	1º	21,2	-0,297	0,151
	3º	21,4		
Motivação Intrínseca	1º	16,1	-0,816	0,646
	3º	16,8		

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando a qualidade motivacional dos alunos do 1º e 3º ano do estado de Minas Gerais, foi possível encontrar diferenças nas variáveis desmotivação e motivação extrínseca por regulação introjetada. Os alunos do 1º ano ($M=9,2$) se mostraram mais desmotivados que os do 3º ano ($M=8,7$).

Os alunos do 1º ano também apresentaram maior média ($M=12,0$) na variável motivação extrínseca por regulação introjetada do que os alunos do 3º ano ($M=10,2$). Nas outras variáveis do *continuum* motivacional não foi possível observar diferença significativa, conforme dados da Tabela 7.

Tabela 7 - Comparação por ano dos alunos de Minas Gerais das variáveis do *continuum* motivacional.

<i>Continuum</i>	<i>Ano</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Desmotivação	1º	9,2	1,183	0,001
	3º	8,7		
Regulação Externa	1º	9,8	-1,024	0,519
	3º	10,3		
Regulação Introjetada	1º	12,0	3,403	0,000
	3º	10,2		
Regulação Identificada	1º	22,4	0,149	0,531
	3º	22,3		
Motivação Intrínseca	1º	18,2	-0,815	0,5
	3º	18,6		

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já foi citado anteriormente, a pontuação total dos alunos de uma maneira geral para a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional foi classificada no nível médio, correspondendo a 39,5% ($n=207$) do total de alunos. Coincidentemente a média foi mantida em todas as outras subescalas do instrumento. A subescala determinação englobou 46,4% dos alunos ($n=243$), a de responsabilidade 23,2% ($n=153$), a de independência enquadrou 49,2% dos estudantes ($n=258$), a subescala autoconhecimento 31,9% ($n=167$) e a subescala referente ao conhecimento da realidade abrangeu 43,7% ($n=229$) dos alunos.

No comparativo por estado das amostras, o estado do Paraná manteve a classificação média pra todas as subescalas. O estado de Minas Gerais apresentou variação da subescala referente à responsabilidade apresentada pelo aluno para a escolha profissional. O nível de maturidade aferido foi médio inferior em 29,3% ($n=109$) dos alunos.

Em relação à comparação por ano escolar dos alunos, a amostragem geral não apresentou diferenças significativas. A comparação por ano feita considerando os alunos de cada estado separadamente também não apresentou diferenças significativas.

A comparação da amostra total para a Escala de Aconselhamento Profissional apresentou classificação média alta para a dimensão 1 (Ciências Exatas), correspondendo à escolha de 34,5% dos alunos ($n=181$). Todas as outras dimensões apresentaram classificação baixa. As classificações dizem respeito ao nível de escolha por área, ou seja, indicam a preferência ou rejeição do aluno pela dimensão de referência. A classificação 1 indica nível baixo, a 2 nível médio baixo, a classificação 3 indica nível médio alto e a 4 nível alto. A Tabela 8 indica a frequência dos alunos que optou pelas 7 dimensões.

Tabela 8 - Escolha dos alunos de acordo com cada dimensão presente na escala.

Dimensões	Classificação Maior e Menor	F em cada Classificação	% em cada Classificação
Ciências Exatas	3	181	34,5
	4	74	14,1
Artes/Comunicação	1	218	41,6
	4	66	12,6
Ciências Biológicas/ da Saúde	1	241	46
	4	51	9,7
Ciências Agrárias/ Ambientais	1	271	51,7
	4	43	8,2
Atividade Burocrática	1	228	43,5
	4	57	10,9
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1	313	59,7
	4	34	6,5
Entretenimento	1	229	43,7
	4	53	10,1

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a comparação das amostras quanto ao estado de proveniência dos alunos, os paranaenses demonstraram prevalência do nível baixo de escolha para todas as dimensões da escala. Os alunos mineiros apresentaram nível médio alto para as Ciências Exatas e nível baixo para todas as outras dimensões.

Quando comparados os anos escolares dos alunos considerando o estado a que eles pertencem, não foram encontradas diferenças nas dimensões para o estado de Minas Gerais. Na comparação para o estado do Paraná, os alunos do 3º ano ($M=29,6$) indicaram maior preferência para a área de Ciências Exatas do

que os alunos do 1º ano ($M=29,2$). Nas outras dimensões da Escala de Aconselhamento Profissional não foi possível observar diferença significativa, conforme dados da Tabela 9.

Tabela 9 - Comparação por ano dos alunos do Paraná das dimensões da Escala de Aconselhamento Profissional.

<i>Dimensão</i>	<i>Ano</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Ciências Exatas	1º	29,2	-0,158	0,019
	3º	29,6		
Artes/Comunicação	1º	30,5	-0,54	0,903
	3º	31,6		
Ciências Biológicas/ da Saúde	1º	20,3	-0,997	0,464
	3º	22,0		
Ciências Agrárias/ Ambientais	1º	30,1	-0,915	0,912
	3º	32,0		
Atividade Burocrática	1º	30,9	-0,492	0,395
	3º	31,7		
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1º	22,5	-2,042	0,749
	3º	25,3		
Entretenimento	1º	11,7	-1,032	0,218
	3º	12,9		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para atender ao quarto objetivo específico, qual seja, buscar possíveis relações entre motivação intrínseca e escolha profissional e motivação e maturidade profissional, utilizou-se a correlação de *Pearson*. No caso da possível relação entre motivação e escolha profissional, foi possível observar relação somente entre motivação intrínseca e Ciências Biológicas/ da Saúde, considerando $r=0,241$ e $p=0,001$. Apesar de não considerarmos a correlação por ser quase nula, também há que se relatar que a motivação intrínseca também teve uma tendência com Ciências Exatas ($r=0,180$ e $p=0,001$), Atividade Burocrática ($r=0,125$ e $p=0,001$) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ($r=0,188$ e $p=0,001$).

No que tange a relação entre motivação e maturidade para a escolha profissional, foi observado que à medida que aumenta a pontuação na maturidade para a escolha profissional a desmotivação diminui ($r=-0,257$ e $p=0,001$). Também constatou-se relação entre motivação intrínseca e maturidade para a escolha profissional ($r=0,210$ e $p=0,001$).

Os dados que serão apresentados a seguir visam atingir o último objetivo específico da pesquisa: analisar quais são as percepções dos professores em relação à motivação. Para tanto, elaborou-se 8 perguntas dissertativas a respeito do entendimento do professor acerca do tema motivação, escolha profissional e maturidade para tal escolha.

As respostas foram analisadas e dispostas em 8 quadros que serão apresentados na sequência. Na primeira questão, os professores dos alunos participantes da pesquisa foram perguntados a respeito do seu entendimento por motivação. O Quadro 1 apresenta as respostas obtidas.

Quadro 1. Questão 1: O que você entende por motivação?

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
Capacidade de Estimular/Incentivar as pessoas	3	30	Química Geografia / Física
Algo inicial e constante	1	10	Química
Aquilo que dá sentido à ação do sujeito em direção a algo	3	30	Sociologia Química
Resposta positiva a um trabalho bem desempenhado.	1	10	Biologia
Se sentir capaz	1	10	Pedagogia
Interesse, entusiasmo e satisfação pessoal ao se envolver em alguma atividade.	1	10	Geografia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Dos 10 professores que responderam ao questionário, 3 (30%) definiram como motivação aquilo que dá sentido à ação do sujeito e o que o move em direção a algo. Outros 3 (30%) definiram a questão como a capacidade de estimular/incentivar as pessoas. Os demais professores deram respostas distintas entre si, citando questões como se sentir capaz, interesse e entusiasmo para realizar uma atividade, algo inicial e constante ou resposta positiva a um trabalho bem desempenhado.

Na segunda questão, os professores foram convidados a responder acerca de sua percepção para aprender de seus alunos durante as aulas. As respostas encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2. Questão 2: Como você percebe a motivação para aprender dos seus alunos durante as suas aulas?

Respostas	Quantidade de Respostas	%	Disciplina
Quando há interesse e participação e também nos resultados das avaliações	7	70	Geografia / Física Química Pedagogia Sociologia
Atualmente está difícil estimular a motivação na sala de aula	1	10	Geografia
Inconstante	1	10	Biologia
Utilizar os conhecimentos adquiridos para motivar os alunos.	1	10	Química

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Do total de professores questionados, 7 (70%) responderam que percebem a motivação dos seus alunos durante as aulas quando eles demonstram interesse no conteúdo por meio da participação, dos questionamentos e das considerações que os alunos fazem no decorrer do desenvolvimento da matéria. Um professor (10%) definiu a motivação dos seus alunos durante as aulas como algo inconstante. Outro professor (10%) relatou que ultimamente está difícil motivar seus alunos, fato decorrente do uso de celulares e das redes sociais. Por fim, outro professor (10%) considerou que o professor deve utilizar os conhecimentos por ele adquiridos para motivar seus alunos e proporcionar que eles saiam da posição de espectadores e passem a agir perante seus problemas.

Na terceira questão os professores foram questionados se os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho. As respostas constam no Quadro 3.

Quadro 3. Questão 3: Os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho?

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
Sim	5	50	Sociologia / Biologia Geografia / Química
Não	1	10	Química
Alguns	4	40	Química / Pedagogia Física / Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Entre os 10 professores que responderam ao questionário proposto, 5 (50%) consideraram que seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho. Apenas 1 (10%) professor considerou que seus alunos não apresentam tal motivação e os outros 4 (40%) avaliaram que alguns alunos apresentam motivação pra ingressar no mercado de trabalho e outros não.

A quarta questão envolveu a percepção dos professores quanto ao foco da motivação dos alunos, se eles percebem essa voltada para a inserção no mercado de trabalho. As respostas se encontram dispostas no Quadro 4.

Quadro 4. Questão 4: Você percebe o foco da motivação dos seus alunos voltado para a inserção no mercado de trabalho (realização de algum curso profissionalizante, ex: Senai, Sesi, etc) ou para dar continuidade aos estudos (cursar universidade)?

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
Sim, muitos frequentam cursos profissionalizantes ou pensam na universidade.	4	40	Geografia / Física Sociologia
Alguns tem o foco em alguma meta futura, outros não se preocupam com nada.	1	10	Química
Imediatismo para ingresso no mercado de trabalho e baixas perspectivas para ingresso no Ensino Superior	1	10	Geografia
Indeciso quanto ao caminho a seguir	2	20	Pedagogia / Biologia
Não, pois poucos cursos são oferecidos aos alunos.	1	10	Química
Não existe motivação para tais direcionamentos	1	10	Química

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Em resposta a quarta pergunta, 4 professores (40%) responderam que seus alunos apresentam a motivação voltada para a inserção no mercado de trabalho ou para o ingresso em algum curso superior ao final do Ensino Médio. Outros 2 professores (20%) responderam que os seus alunos ainda são indecisos quanto ao caminho a seguir e que não apresentam condições para realizar tal escolha. Os outros professores responderam que seus alunos não demonstram tal interesse, pois são oferecidos poucos cursos aos alunos e eles não teriam condições financeiras de dar continuidade a esse processo, ou responderam que alguns alunos se preocupam, outros apresentam uma necessidade imediatista para ingresso no mercado de trabalho ou ainda outros não têm foco.

A quinta questão perguntou aos professores se eles acreditam na variação da motivação de seus alunos de acordo com o foco que eles estabelecem. O Quadro 5 apresenta as respostas obtidas.

Quadro 5. Questão 5: Você acredita que a motivação dos seus alunos varia de acordo com o foco por eles estabelecido?

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
Sim	6	60	Sociologia / Biologia Pedagogia Geografia
Varia de acordo com o contexto em que os alunos vivem	1	10	Química
Sim, e varia de acordo com a influência da família também	1	10	Química
Sim, e varia também de acordo com a realidade socioeconômica	2	20	Química / Física

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Quando questionados a respeito da variabilidade da motivação do foco de seus alunos, 6 (60%) professores responderam a questão de forma afirmativa. Dois (20%) professores responderam que a motivação varia de acordo com o foco e com a realidade socioeconômica dos alunos. Um (10%) professor respondeu que a motivação varia de acordo com o contexto em que os alunos vivem e o outro professor (10%) respondeu que a motivação dos alunos varia de acordo

com o foco por eles estabelecido e também de acordo com a pressão que a família exerce sobre ele.

A sexta questão questionou os professores no caso da desmotivação do aluno, a que fator eles atribuem tal fato. As respostas estão apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6. Questão 6: No caso do aluno não estar, na sua opinião, motivado aos estudos, a que você atribui essa falta de motivação?

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
A forma como o próprio sistema educacional está organizado	3	30	Sociologia / Geografia / Química
Urgência em notar os resultados da escolha feita	1	10	Geografia
Condição financeira	1	10	Física
Conjunto de fatores	1	10	Química
Falta de interesse familiar e baixa autoestima	1	10	Pedagogia
Inversão de valores	1	10	Biologia
Falta de visão do aspecto transformador da educação	1	10	Sociologia
Questões sociais e psicológicas	1	10	Química

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Dentre os 10 professores que responderam ao questionário, 3 (30%) atribuíram a desmotivação de seus alunos à forma como o sistema educacional está organizado, essa visão varia desde a divisão de saberes e conteúdos obrigatórios até as péssimas estruturas e condições físicas como salas superlotadas. Os outros 7 professores apresentaram respostas distintas. As questões levantadas foram a condição financeira, falta de interesse familiar e baixa autoestima, falta de percepção do aspecto transformador da educação, questões sociais e psicológicas.

Um dos professores citou a inversão de valores, em que ele compara o baixo ganho de um profissional formado com o alto ganho de um profissional que não apresenta a formação de nível superior. E por fim, o último professor atribui a desmotivação a diversos fatores, sendo eles família, sociedade, consumismo e também o sistema educacional como um todo.

A sétima questão perguntou a opinião dos professores em relação ao preparo de seus alunos para fazer a escolha profissional ao sair do Ensino Médio. O Quadro 7 demonstra as respostas.

Quadro 7. Questão 7: Na sua opinião os alunos estão preparados para fazer uma escolha profissional ao sair do Ensino Médio? Justifique sua resposta.

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
Não	5	50	Química / Sociologia Biologia / Geografia
A maioria não	4	40	Pedagogia Geografia / Física Química
É algo relativo, pois independe da escola	1	10	Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

A sétima questão foi a que apresentou maior convergência nas respostas dos professores. Cinco (50%) não consideram os seus alunos aptos a fazerem uma escolha profissional ao final do Ensino Médio. Dentre as justificativas constam questões como a falta de maturidade ou informações insuficientes para realização da escolha, falta de orientação vocacional, carência de palestras instrutivas acerca do mercado de trabalho e das profissões ou o fato de ser um período muito conturbado emocional e socialmente para esses jovens.

Outros 4 professores (40%) consideram que a maioria dos alunos não está preparada para escolher uma profissão futura. Os motivos são imaturidade, dificuldade na escolha, falta de motivação em casa, falta de condições financeiras, falta de interesse próprio na busca por conhecer as profissões e suas respectivas atuações. Apenas um professor (10%) considerou que a maturidade apresentada pelos alunos pode ser algo relativo, pois independe da escola, sendo que a escolha pode variar com afinidades que os alunos podem descobrir com certa área do conhecimento ou outra e também de acordo com as suas experiências pessoais.

A última questão foi aberta para que os professores pudessem acrescentar algo que achassem pertinente ou algo que não foi abordado no questionário. As respostas obtidas constam no Quadro 8.

Quadro 8. Questão 8: Você gostaria de acrescentar algo que não foi tratado nesse questionário?

Respostas	Quantidade de respostas	%	Disciplina
Não	6	60	Química / Sociologia Biologia / Geografia Pedagogia
Em branco	1	10	Física
Professores com cargas horárias menores são obrigados a adaptar seu conteúdo ao tempo de aula disponível	1	10	Química
Ensino Médio deveria ser mais atrativo para que o aluno se mostrasse mais motivado	1	10	Sociologia
Abordar o ensino noturno e buscar perspectivas para a melhoria educacional	1	10	Geografia

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas.

Na última questão, 6 professores (60%) não tiveram nada a acrescentar quanto ao questionário apresentado. Um professor (10%) deixou a resposta em branco. Um professor (10%) ponderou que a organização das disciplinas varia de uma escola para outra, no entanto, os professores responsáveis por disciplinas de menor carga horária precisam adequar os conteúdos pertinentes optando pelos que eles considerarem mais importantes.

Outro professor (10%) citou que seria importante indagar acerca do Ensino Médio noturno no questionário e que devem ser buscadas novas perspectivas para a melhoria educacional. O último professor (10%) que participou da pesquisa considerou que se o Ensino Médio fosse mais atrativo aos alunos, eles consequentemente seriam mais motivados, sendo necessárias mudanças na estrutura educacional como um todo para que isso aconteça.

Na sequência, serão realizadas as discussões a respeito dos resultados obtidos com os participantes da pesquisa no *Continuum* Motivacional, na Escala de Maturidade para a Escolha Profissional e para a Escala de Aconselhamento Profissional. Também será feita uma discussão considerando as respostas dos professores participantes.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista os diferentes objetivos que foram elencados, a atual sessão será organizada a fim de discutir cada objetivo separadamente, seguindo a ordem em que foram descritos na apresentação dos resultados. Primeiramente serão discutidos os dados da amostra geral, sem que haja distinção da série ou do estado à que os alunos pertencem.

Para o Questionário de *Continuum* Infantil, a pontuação levantada varia em 5 subescalas, sendo elas: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca. Os alunos obtiveram maior média ($M=22,0$) na pontuação para a subescala de motivação extrínseca por regulação identificada de um total de 25 pontos possíveis. De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), o aluno regulado de maneira identificada é convencido da importância da tarefa que está realizando para que seja possível atingir a meta por ele traçada.

É importante ressaltar que a média para a motivação intrínseca foi de 17,9 pontos dos 25 que poderiam ser atingidos e a média para a desmotivação foi a mais baixa dentre as subescalas disponíveis ($M=9,17$). É possível admitir que esses alunos não sejam desmotivados para aprender, no entanto apresentam diminuição da motivação intrínseca de acordo com o avanço da idade escolar, como apontam Decy e Ryan (2000).

Deci e Ryan (2000) afirmam também que o excesso de fiscalização, cobrança excessiva de prazos ou resultados ocasionam a diminuição da motivação intrínseca. É exatamente isso que se observa no Ensino Médio. Os alunos são extremamente cobrados para que apresentem bom rendimento e bons resultados para que atinjam uma boa média e sejam aprovados em exames como o ENEM ou vestibulares para ingresso no Ensino Superior.

Para a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional, os alunos obtiveram pontuação em 5 diferentes subescalas, sendo elas: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional. A somatória dos pontos de cada subescala aferiu a maturidade total apresentada pelo aluno para realização da escolha profissional. O aluno poderia ser

classificado em 7 diferentes níveis de maturidade, sendo 1 muito inferior, 2 inferior, 3 médio inferior, 4 médio, 5 médio superior, 6 superior e 7 muito superior.

A maioria dos alunos apresentou classificação média em todas as subescalas, bem como na maturidade total para a escolha profissional. De acordo com Neiva (1999), a maturidade para a escolha profissional é composta por um conjunto de atitudes (determinação, responsabilidade, independência) e conhecimentos (autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional) que o indivíduo deve apresentar para que possa realizar de forma madura e consciente a escolha profissional.

É possível supor que os alunos apresentem certo nível desses quesitos elencados por Neiva (1999), no entanto ainda não estão de fato amadurecidos para fazer uma escolha sólida e consciente. O sistema educacional brasileiro está organizado de maneira que em determinado momento do processo educacional o aluno faça uma escolha que possivelmente ele carregará por toda a sua vida adulta. Normalmente é ao final do Ensino Médio que essa escolha se dá, mas sem que esse aluno tenha sido preparado para escolher e sem que ele tenha a maturidade necessária, pois, no Brasil o sistema educacional não apresenta atividades que visem à orientação profissional ou vocacional de seus alunos (JUNQUEIRA, 2010).

O último instrumento utilizado com os alunos foi a Escala de Aconselhamento Profissional, que levantou a pontuação dos alunos em 7 diferentes dimensões: Ciências Exatas, Artes/Comunicação, Ciências Biológicas/da Saúde, Ciências Agrárias/Ambientais, Atividades Burocráticas, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Entretenimento. A pontuação obtida pelo aluno em cada dimensão tem referência a uma pontuação percentil e a variação do percentil afere uma classificação. Se o percentil atingido pelo aluno variar de 1 – 25, a classificação do aluno é considerada baixa (1) para a dimensão em questão. Se a pontuação variar de 26 – 50 é considerada média baixa (2), de 51 – 75 a classificação do aluno para a dimensão é média alta (3) e de 76 – 100 é considerada alta (4).

De uma maneira geral, a maioria dos alunos apresentou classificação baixa para todas as dimensões, com exceção da área de Ciências Exatas que a maioria dos alunos apresentou pontuação média alta, 34,5% dos alunos. A transição do jovem do Ensino Médio para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho é um marco significativo e importante, pois representa a

primeira tomada de decisão na vida do adolescente (ALMEIDA & MELO-SILVA, 2001). Orientar esse jovem quanto ao caminho a seguir é um facilitador desse processo que é carregado de incertezas, pois o faz refletir acerca das suas características pessoais e profissionais proporcionando que esse jovem faça uma escolha que posteriormente será duradoura. A EAP é um instrumento aliado a esse processo, devido a sua capacidade de avaliar as preferências profissionais dos alunos de forma simples (SARTORI, 2007).

Feitas as discussões dos dados de uma maneira geral, a sessão passará a ser dividida de acordo com os objetivos específicos propostos. No tocante à qualidade motivacional dos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio, apesar de serem consideradas pontuações baixas, $M=9,5$ para o 1º ano e $M=8,8$ para o 3º ano, a diferença para desmotivação foi significativa. A diferença também foi significativa para a motivação extrínseca por regulação introjetada, sendo os alunos do 1º ano ($M=11,07$) mais regulados dessa maneira do que os alunos do 3º ano ($M=10,2$).

Pode-se considerar que essa diferença seja decorrente ao período escolar em que os alunos se encontram. Os alunos do 3º ano estão na iminência de terminar essa etapa de ensino e ingressar em outra ou no mercado de trabalho, sendo assim, o que fazer com a perspectiva de tempo futuro será escolha de cada um. Em contrapartida, os alunos do 1º ano estão começando outra etapa de ensino, que terá duração de no mínimo 3 anos e que lhes é obrigatória. É possível considerar também que os alunos do 1º ano sejam mais regulados de maneira introjetada devido às exigências que surgem com as diferentes disciplinas que o aluno passa a estudar (BZUNECK, 2009).

Como outro objetivo se fez pertinente comparar os alunos de acordo com o estado de proveniência dos mesmos. Os alunos mineiros se mostraram mais regulados de maneira introjetada do que os paranaenses, sendo as médias obtidas $M=11,0$ e $M=10,5$ para os alunos de Minas Gerais e Paraná respectivamente. O aluno regulado de maneira introjetada age por um tipo de pressão interna, a fim de evitar culpa ou ansiedade por não realizar uma tarefa proposta ou para evitar ter alguma atitude que não seria aprovada por outras pessoas (REEVE, DECI & RYAN, 2004).

Os alunos mineiros apresentaram também maior média na motivação extrínseca por regulação identificada do que os paranaenses, sendo as médias das pontuações obtidas $M=22,3$ e $M=21,3$ para os alunos de Minas e Paraná

respectivamente. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), essa qualidade motivacional apresenta certo nível de autonomia mesmo que o seu objetivo seja para alcançar um resultado externo.

Mesmo apresentando diferença significativa nas médias, os alunos de ambos os estados apresentam pontuação alta para a regulação identificada, o que de acordo com Maieski (2011) pode ser atribuída à preocupação e percepção da sociedade e da família como sendo os estudos garantia de um futuro melhor. No entanto, é necessário que outros estudos sejam feitos a fim de verificar de maneira mais específica essas variações nas qualidades motivacionais apresentadas pelos alunos dos dois estados.

Em relação à EMEP, os alunos paranaenses mantiveram a classificação média para todas as subescalas do instrumento bem como para a maturidade total. Já para o estado de Minas Gerais, a maioria dos alunos apresentou classificação média inferior para responsabilidade. De acordo com Neiva (1999), a responsabilidade do aluno para a escolha profissional se refere ao engajamento do indivíduo e a sua preocupação para realizar a escolha. É possível admitir que a baixa responsabilidade se dê ao fato de os alunos não apresentarem classificação mais alta para a maturidade total. Outra hipótese é a de que os professores desses alunos podem ter um perfil controlador, por exemplo, que exercem o controle externo por meio de recompensas ou punições, o que segundo Boruchovitch (2004), faz com que o senso de responsabilidade dos alunos diminua. Mas esse dado deveria ser melhor investigado para se ter fundamentos de discussão.

Para a EAP, os alunos paranaenses demonstraram nível baixo de preferência para todas as dimensões da escala. Os alunos de Minas Gerais apresentaram classificação média alta para a área de Ciências Exatas e baixa para todas as outras. Essa diferença pode ser resultante da quantidade de aulas ministradas para os alunos nos dois estados. Em Minas Gerais, nas três séries do Ensino Médio os alunos tem 4 aulas de Matemática, 2 aulas de Física e 2 aulas de Química por semana, totalizando 8 aulas semanais durante os 3 anos na área de Exatas (Minas Gerais, 2015).

Já no Estado do Paraná a matriz curricular é um pouco diferente e também conta com menor quantidade de aulas semanais. No 1º ano os alunos tem 3 aulas de Matemática, 2 aulas de Física e 2 aulas de Química, totalizando 7 aulas

semanais na área de Exatas. No 2º e no 3º ano são duas aulas semanais de cada matéria citada. Dessa forma, nos dois últimos anos do Ensino Médio, os alunos paranaenses tem uma aula semana na área de exatas a menos que os seus colegas do 1º ano e os alunos paranaenses tem duas aulas semanais a menos que os alunos mineiros (PARANÁ, 2012).

Outra questão importante a ser destacada, é o fato de tanto os alunos do Paraná quanto os alunos de Minas Gerais terem mostrado maior índice de rejeição para a dimensão de Ciências Humanas e Sociais. Em Minas Gerais, 59,1% dos alunos apresentaram classificação baixa para a dimensão, já no Paraná a rejeição chegou a 61,2%. É plausível que a rejeição se dê ao fato da quantidade reduzida de aulas na área de Humanas que os alunos têm por semana. Para as matérias dessa área do conhecimento, a quantidade de aulas não varia em nenhum dos dois estados de acordo com o ano em que o aluno se encontra.

Em Minas Gerais, os alunos têm semanalmente 1 aula de Sociologia, 1 aula de Filosofia, 2 aulas de História e 2 aulas de Geografia, totalizando 6 aulas semanais na área de Humanas. Para o estado do Paraná a carga horária é um pouco maior. São 2 aulas de Sociologia, 2 aulas de Filosofia, 2 aulas de História e 2 aulas de Geografia, somando assim 8 aulas semanais em Ciências Humanas (MINAS GERAIS, 2015; PARANÁ, 2012).

Como já foi citado no Capítulo 2, as disciplinas de Sociologia e Filosofia demoraram a integrar de forma definitiva o currículo da educação básica no Brasil. Carvalho (2004) considera que essa demora prejudicou o desenvolvimento dessas disciplinas e conseqüentemente a tradição do seu ensino nas escolas. A carga horária diminuída no estado de Minas Gerais pode ser um dos motivos para a baixa preferência dos alunos nessa área. Ao terem pouco contato com o conteúdo e também com os professores responsáveis pelas disciplinas os alunos estabelecem pouco vínculo com essas disciplinas.

Pode-se inferir que para os alunos do Paraná as questões citadas anteriormente também sejam significativas para a rejeição com a área de Humanas. Mas também é possível que a rejeição se dê à explícita valorização do próprio sistema governamental com as disciplinas que aparentemente apresentam maior praticidade no cotidiano, como a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo. É indiscutível a necessidade de desarraigá-los dos alunos essa noção de que o

conhecimento prático e aplicável de forma direta é o necessário a ser apresentado ao final do Ensino Médio.

No tocante ao objetivo específico de verificar as possíveis diferenças motivacionais dos alunos do 1º e 3º ano dentro do seu estado de proveniência, tanto em Minas Gerais quanto no Paraná os alunos do 1º ano se mostraram mais desmotivados que os do 3º ano. Os alunos mineiros do 1º ano apresentaram também maior motivação extrínseca por regulação introjetada. A comparação dentro dos estados manteve o que foi aferido na comparação para a amostra geral.

Ao se propor a presente pesquisa, a hipótese era de que realmente seriam encontradas diferenças na qualidade motivacional entre as duas séries abordadas. Partiu-se do pressuposto de que os alunos do 3º ano seriam mais motivados, mais maduros e demonstrariam maior inclinação profissional por determinada área de atuação do que os alunos do 1º ano. A hipótese foi de que isso ocorreria devido à idade dos alunos e também ao fato de estarem terminando a etapa final do ensino básico.

É fato que a motivação intrínseca dos alunos diminui com o avanço dos anos escolares, como se concluiu em estudos anteriores como os de Maieski (2011) ou o de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), a motivação que antes encontrada era autônoma passa a ser controlada. No entanto, os dados encontrados indicam baixas médias de pontos para desmotivação e regulação introjetada, o tipo menos autônomo da motivação extrínseca. A alta pontuação na regulação identificada indica permanência de certa autonomia por parte dos alunos, ou seja, os alunos aqui citados percebem a importância nos estudos.

Na comparação entre os anos dentro do seu estado, também não foram encontradas diferenças significativas para a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional. Diversos estudos foram realizados utilizando a EMEP a fim de aferir a maturidade dos alunos comparando o ano que o aluno está cursando, turno de estudo, sexo, instituição pública ou privada, dentre outros quesitos (Ver NEIVA, 1999; NEIVA, 2003; NEIVA et al., 2005). Nesses estudos foram encontradas evoluções progressivas nas subescalas e também na maturidade total apresentada pelos alunos conforme a série escolar em que se encontram.

No entanto, no presente estudo, a progressão das evoluções citadas não foi encontrada, não sendo possível enunciar com precisão os motivos para a falta de progressão na maturidade dos alunos. A questão é interessante, e merece

ser investigada com maior profundidade em pesquisas futuras, visando a sua melhor compreensão.

Ao comparar os alunos do 1º e do 3º ano dentro do seu próprio estado, a Escala de Aconselhamento Profissional não indicou diferenças significativas entre as dimensões para os alunos do estado de Minas Gerais. No estado do Paraná, foi encontrada diferença significativa para a dimensão de Ciências Exatas, sendo os alunos do 3º ano mais inclinados para essa dimensão. No entanto, ao procurar a classificação percentil da média de pontos obtida pelos alunos, o percentil fica na classificação 2, ou seja, a inclinação dos alunos para as Ciências Exatas é considerada média baixa.

Tal fato pode ser atribuído a problemas não resolvidos nos anos anteriores, visto que os conceitos exatos são interligados. Lima (1995) assegura que o aluno não conseguirá aprender Trigonometria se não dominar os conceitos de Álgebra, da mesma maneira que não dominará Álgebra se não apresentar conhecimento suficiente em operações aritméticas. Se o aluno não entende algum conceito em determinado momento, provavelmente ele apresentará maiores dificuldades de desenvolver os conceitos que derivarem da defasagem no aprendizado que ele teve.

Visando buscar relações entre motivação e maturidade para a escolha profissional, por meio da correlação de *Pearson*, foi observado que de uma maneira geral, a desmotivação dos alunos diminui à medida que aumenta a pontuação para a maturidade. Mesmo que para o presente estudo não tenham sido encontradas evoluções significativas para a maturidade dos alunos com o avanço dos anos escolares, como amadurecer é algo inato ao ser humano, hipotetiza-se que a imaturidade vai cedendo lugar à maturidade, a incerteza à certeza, e assim por diante.

Ao passo que o aluno amadurece, ele toma consciência das responsabilidades que deve assumir perante si, para a sua evolução pessoal e também perante a sociedade, para satisfazer as suas exigências. Mesmo de forma regulada e até mesmo pouco autônoma, os alunos aqui estudados demonstraram ter consciência da importância dos estudos, e pode-se considerar que conseqüentemente a importância que os estudos têm na sua vida futura.

Também foi possível perceber relação entre motivação intrínseca e maturidade para a escolha profissional. Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) afirmam

que o aluno precisa ser comprometido, responsável, confiar nas suas próprias habilidades, ser independente emocionalmente dos pais ou de figuras de autoridade, sem perder o vínculo, e ser autorregulado para que atinja certo nível de maturidade para realizar a escolha profissional. Os quesitos citados corroboram com a Teoria da Autodeterminação, que diz que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) aumenta a motivação intrínseca dos alunos.

A correlação de *Pearson* apontou relação também entre motivação intrínseca e a área de Ciências Biológicas/ da Saúde. É sabido que os vestibulares para a área da saúde, especialmente para o curso de Medicina, são os mais concorridos do país, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. É possível admitir que os alunos que desejam ingressar em algum curso da área da Saúde realizem a sua definição profissional mais cedo. Devido à dificuldade para o ingresso no curso pretendido, as etapas de ensino precisam ser cursadas de modo mais focado pra que o objetivo seja atingido.

Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) asseveram que quando o adolescente percebe que o seu comportamento é determinante para atingir o objetivo por ele traçado seja num futuro próximo ou distante, essa percepção pode despertar e até mesmo manter a motivação escolar desse aluno. Os autores afirmam também que quando a meta traçada é para longo prazo, as influências positivas são mais percebidas no comportamento do aluno. Sendo assim, o objetivo percebido pelo adolescente no estudo é visto como meio para atingir sua meta futura, seja para ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho.

A motivação intrínseca também apresentou certa relação com as áreas de Ciências Exatas, Atividade Burocrática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No entanto a correlação não pode ser considerada por ser quase nula. Sugere-se que estudos mais aprofundados sejam feitos futuramente a fim de verificar de forma mais precisa essas correlações.

O último objetivo específico proposto consistiu em analisar a percepção dos professores em relação à motivação, maturidade e escolha profissional de seus alunos. Os dados apresentados nos Quadros de 1 a 8 demonstraram a visão dos professores em relação aos quesitos propostos. As categorias de enquadramento das respostas foram elaboradas de acordo com o que os próprios professores apontaram.

Quando perguntados a respeito do seu entendimento em relação à motivação, parte dos professores puxa a responsabilidade para si, dizendo que motivação é a capacidade de incentivar as pessoas e outra parte considera que é o que move o sujeito em direção a algo. As duas categorizações são pertinentes, visto que Maieski (2001) cita Goya, Bzuneck e Guimarães (2008), para afirmar que a motivação no contexto escolar é percebida tanto pelas ações dos alunos quanto pelas ações dos professores.

Ao serem perguntados acerca de como percebem a motivação para aprender de seus alunos, a grande maioria respondeu que a motivação é perceptível quando os alunos participam das aulas, perguntam, interagem e apresentam bons resultados nas atividades avaliativas. A visão dos professores corrobora com o que afirmam Deci e Ryan (2000) e Paiva e Boruchovitch (2010) que o aluno que apresenta motivação intrínseca se envolve nas tarefas propostas e que apresentam melhor rendimento acadêmico e são menos ansiosos.

É fato que não foi solicitado ao professor que diferenciasse a motivação dos seus alunos em intrínseca ou extrínseca, no entanto, os alunos motivados extrinsecamente também cumprem as tarefas propostas. Não pelo valor em si da atividade, mas para mostrar sua capacidade para alguém, para receber uma recompensa ou mesmo para evitar punições (DECI & RYAN, 2000).

A maioria dos professores afirmou que os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho. Quando questionados a respeito do foco da motivação dos alunos para dar continuidade aos estudos ou para a inserção no mercado de trabalho a maioria respondeu que sim, que muitos alunos frequentam cursos profissionalizantes ou pensam em um curso superior. Outra parte dos professores ponderou que seus alunos ainda estão indecisos quanto ao caminho a seguir.

De acordo com o IBGE (2014), apenas 55% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos frequentavam o Ensino Superior no ano de 2013. O dado é ainda mais alarmante quando verificada a porcentagem de apenas 15,2% de pessoas entre 25 e 34 anos com Ensino Superior completo. Esses dados evidenciam considerável nível de evasão escolar não só no Ensino Superior, mas também na etapa de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, já que a taxa de jovens de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio em 2013 era de 84,3%.

Os professores foram perguntados também se percebiam a motivação dos seus alunos variar de acordo com o foco que eles estabeleciam. A maioria respondeu apenas que sim. Os outros professores ponderaram que a motivação varia de acordo com o foco, mas que também é influenciada pela família, pela realidade socioeconômica e pelo contexto em que os alunos vivem. De fato, todos os quesitos citados influenciam não só na motivação apresentada pelos alunos, mas nas suas necessidades internas e também nos objetivos que eles vão traçar para o seu futuro.

Ao serem questionados acerca de possíveis influências no caso de seus alunos não serem motivados, a maioria dos professores respondeu que isso se deve ao fato de como o próprio sistema educacional está organizado. A carga horária reduzida, o excesso de conteúdo para ser trabalhado em pouco tempo, a grande quantidade de alunos dentro de salas de aulas pequenas são fatores que contribuem fortemente para a desmotivação dos alunos.

O fato de os professores também terem que exercer sua jornada de trabalho muitas vezes em mais de uma escola e para várias turmas também prejudica a motivação dos alunos. Essa jornada estendida e muitas vezes penosa é consequência da falta de investimento na educação que foi citada no primeiro capítulo da presente pesquisa.

Por fim, a maioria considera que os seus alunos não estão preparados para realizar uma escolha profissional ao final do Ensino Médio. Os motivos levantados são muitos, como a falta de maturidade, falta de palestras que apresentem os diferentes campos de atuação para os alunos, falta de apoio por parte da família e também falta de orientação vocacional. De acordo com Junqueira (2010), a Orientação Profissional/Vocacional não é uma realidade do contexto educacional brasileiro. As considerações finais da pesquisa serão feitas a seguir.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao que foi apresentado, é possível observar que a presente pesquisa respondeu aos objetivos propostos de forma satisfatória. Visto que a maioria dos estudos abrange a temática de motivação para apreender voltada para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Superior, pesquisar o Ensino Médio pode ser considerado um desafio. Dessa forma, hipotetiza-se que a pesquisa trouxe significativas contribuições para o campo educacional.

Algumas proposições precisam ser feitas. Indiscutivelmente a motivação é elemento essencial para que o processo de aprendizagem do aluno se dê de maneira eficaz. Apesar da comprovação de que a motivação intrínseca diminui com o avanço das séries escolares, os dados coletados e analisados demonstraram que para a presente amostra a afirmação não é totalmente verdadeira. Os alunos não se mostraram motivados intrinsecamente, mas também não se mostraram totalmente privados de autonomia.

É relevante ponderar também que a falta de oferta da Orientação Profissional/Vocacional nas escolas pode ser um determinante para a baixa inclinação dos alunos para as dimensões da Escala de Aconselhamento Profissional. A falta de informação das atividades que serão exercidas no desenvolvimento de determinada profissão ou mesmo dos conteúdos que serão estudados durante a formação faz com que muitos alunos abandonem o curso começado por não ser aquilo que eles esperavam.

A Orientação Profissional proporciona também o aumento da maturidade que os alunos apresentam para a realização da escolha profissional. Os estudos citados comprovaram aumento significativo na maturidade apresentada pelos alunos após algum tipo de intervenção profissional ou vocacional ter sido realizada com os alunos. Outra questão que pode ser considerada são as parcerias que podem ser formadas entre as escolas e as universidades por meio de palestras ou mini cursos, para que essa carência de conhecimento da realidade profissional dos alunos seja sanada.

O estudo também apresentou suas limitações. A quantidade de questões respondidas pelos alunos no tempo de 50 minutos é considerada alta, visto que foram três instrumentos diferentes. É possível admitir que a falta de diferença na

maturidade entre os alunos do 1º e 3º ano, por exemplo, seja decorrente desse processo. Ao perceberem o elevado número de questões os alunos vão se tornando impacientes e alguns até mesmo deixaram de responder algumas questões, o que ocasionou a invalidação do instrumento desse aluno.

No entanto, não foi possível agendar mais de um dia de coleta para a mesma turma, para que os instrumentos fossem aplicados em diferentes etapas. Não são todos os professores que estão dispostos a ceder a sua aula. Alguns argumentam que a sua disciplina já tem carga horária reduzida ou que a matéria que estão ministrando no dia é muito importante e por isso não podem deixar de dar segmento naquele momento. Além do mais, a rotina escolar precisa se adaptar para receber o pesquisador, o que de certa forma é penoso para a coordenação, para os professores e também para os alunos.

Também é importante salientar a época do ano em que a pesquisa foi aplicada. Parte dos alunos respondeu aos questionários no final do ano letivo de 2014 e outra parte no início de 2015. Essa diferença no período escolar também pode ter influência significativa nas respostas dos participantes. É possível considerar que os alunos que responderam no final do ano estivessem mais cansados e de certa forma até mesmo mais desestimulados que os alunos que participaram da pesquisa no começo do ano letivo.

Outra questão relevante foi a greve dos professores paranaenses no início do ano letivo de 2015. Havia a necessidade de se coletar mais dados nos dois estados, no entanto, como o período de paralisação foi consideravelmente longo a opção foi por realizar a coleta somente no estado de Minas Gerais, visto que mesmo com o retorno das aulas no Paraná seria muito difícil conseguir aplicar a pesquisa devido ao tempo de atraso no ano letivo. Por esses motivos é que sugere-se que novas análises na área sejam feitas.

Acrescenta-se ainda que até o presente momento, não foram encontrados no âmbito nacional estudos que foquem os temas aqui propostos. Postas tais questões, considera-se que o objetivo central do presente estudo, de verificar relações entre a qualidade motivacional dos alunos com a maturidade e a escolha profissional foi contemplado.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. H. de; MELO-SILVA, L. L. Influência dos Pais no Processo de escolha Profissional dos Filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF** (Impr.) [online]. 2011, vol.16, n.1, pp. 75-85.
- ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, L. V. de. Adolescência, família e escolhas: implicações na Orientação Profissional. **Psicol. Clin.** [online]. 2008, vol.20, n.2, pp. 173-184.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W.H. Freeman and A Company, 1997.
- BOCK, S. D. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em Orientação Profissional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia et al. (Ed.). **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 61-70.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, 1999.
- _____. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 55 a 88.
- BORUCHOVITICH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender**: Aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRANDÃO. C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003
- BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília. 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília. 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2013.

_____. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Legislação. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 03 fev. 2015.

BROPHY, J. **Motivating students to learn**. Boston: McGraw Hill, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, Vozes, 2001. p. 9-36.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK; J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13- 42.

CAMPOS, R. R. F de; **Indecisão profissional e otimismo em jovens aprendizes**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

CARLI, R. **Educação e cultura na História do Brasil**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CARVALHO, L. M. G. de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. 392 p.

CERVI, R. M. **Padrão Estrutural do Sistema de Ensino no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2005. 275 p.

CLEMENT, L. et al. Motivação autônoma de estudantes de física: evidências de validade de uma escala. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 1, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2015.

CORIDIOLLI, M. **Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Fundamentos da Educação)

DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.18, p. 105-115, 1971.

DECI, E.L. Intrinsic motivation, extrinsic motivation and inequity. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 22, p. 113-120. 1972. Disponível em: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1972_Deci_JPSP.pdf Acesso em: 26 ago.2014.

DECI, E.L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal Of Educational Psychology**, 73(5). p.642-650, 1981.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **A motivational approach to self; integration in personality**. Nebraska Symposium on Motivation, 1990-vol. 38: Perspectives in Motivation. Lincoln/Londres: University of Nebraska Press, p. 237-288, 1991.

DECI, E.L. e RYAN, R.M. Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DESTRI, F. S. **Relações entre pais e filhos adolescentes e o processo de escolha profissional**. Dissertação de Mestrado (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. **Annual Review of Psychology**, v.53, p. 109-132, 2002.

FILOMENO, K. **Mitos familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica**. São Paulo: Vetor, 1997.

GIMENEZ, P. D. **Adolescência e escolha: Um espaço ritual para a escolha profissional através do *sandplay* e dos sonhos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p.291-299, jul -set. 2011.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para a leitura para estudantes do Ensino Fundamental: construção e validação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 68-76, mar. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000100068&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jul. 2015.

GONÇALVES, N. G. **Constituição Histórica da Educação no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. 2. ed. Barueri-SP: Manole, 2009

GUIMARÃES, E. da F. **Portal Ciência & Vida: Sociologia**. [2007?]. Disponível em: <http://www.revistafilosofia.com.br/ESSO/Edicoes/15/imprime72214.asp>. Acesso em: 11 jul. 2014.

GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e Validação de um Instrumento**. 2003. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E; & BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.2, p.37- 57.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2007. 252p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv36151.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010. 317p. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2012. 282p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv61566.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2014. 214p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. **Censo demográfico 2010**: educação e deslocamento. Rio de Janeiro, 2012a. 201p. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Censo demográfico 2010**: trabalho e rendimento. Rio de Janeiro, 2012b. 366p. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/periodicos/1076/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf. Acesso em 10 mar. 2015.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 16, n. 2, p. 175-184, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jul. 2015.

JUNQUEIRA, M. L. **Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um serviço de orientação profissional**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, FFCLRP - Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

KASSER, T.; RYAN, R. M. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 22, p. 80–88, 1996.

KRAWCZYK, N. R. Políticas De Regulação E Mercantilização Da Educação: Socialização Para Uma Nova Cidadania? **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 92, p.799-819, Out. 2005.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 24, n. 62, ago. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772013000200007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 30 jan. 2015.

LIMA, E. L. Sobre o ensino da Matemática. **Revista do professor de matemática**. São Paulo, n. 28, p.1-5, 1995.

LINNENBRINK, E. e PINTRICH, P. Motivation as an enabler for academic success. **School Psychology Review**, 31 (3), 313-327, 2002.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. E. R. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 266 - 275 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2015.

MACHADO, A. C. T. A. et al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Ago. 2015

MAIESKI, S. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo com alunos brasileiros e chilenos. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MARTINELLI, S. de C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 14, n. 1, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2015

MARTINS, D. da F.; **Relação entre indecisão profissional e características de personalidade.** 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

MELO-SILVA, L. L.; OLIVEIRA, J. C.; COELHO, R. S. Avaliação da orientação profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. **Psic - Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 44-53, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. RESOLUÇÃO SEE Nº 2.742, DE 22 DE JANEIRO DE 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Diário do Executivo [de] Minas Gerais**, Belo Horizonte, 23 jan. 2015. p.09. Disponível em: <<http://zip.net/bcsdZ2>>. Acesso em: 21 out. 2015.

NEIVA, K.M.C. **Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Manual.** São Paulo, Vetor Editora Psicopedagógica. 1999.

NEIVA, K. M. C.; SILVA, M. B.; MIRANDA, V. R.; ESTEVES, C. Um Estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2005.

NEPOMUCENO, R. F. e WITTER, G. P. Influência da Família na decisão Profissional: Opinião de Adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2010, vol.14, n.1, pp. 15-22.

NORONHA, A. P. P., SISTO, F. F.; SANTOS, A. A. A. **Escala de Aconselhamento Profissional (EAP): Manual de Aplicação.** São Paulo: Vetor. 2007.

NORONHA, A. P. P. et al. Aplicação da Escala de Aconselhamento Profissional em Estudantes Universitários. **Act.Colom.Psicol.**, Bogotá, v. 14, n. 1, de junho de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552011000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Boas práticas de combate ao trabalho infantil: os 10 anos do Ipec no Brasil.** Brasília: OIT, 2003. 262p. Disponível em:

<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/ipecc/pub/boas_praticas_ipecc_323.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. **Legislação, trabalho e escolaridade dos adolescentes no Brasil.**

Brasília: OIT, 2004. 84p. Disponível em:

<http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/ipecc/pub/legislacao_trabalho_escolaridade_adolescentes_brasil_343.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília: OIT, 2009. 220p.

Disponível em:

<http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/youth_employment/pub/trabalho_decente_juventude_brasil_252.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e Desempenho escolar em Português e Matemática no Ensino Fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p.531-540, set-dez. 2008.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 381-389, 2010.

PARANÁ. Secretária de estado da educação. **Projeto Político Pedagógico.**

Curitiba, 2012. Disponível em:

<http://www.unidadepolo.com.br/educadores/projeto_politico_pedagogico.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Atica, 2010.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, 2009, 44, 159–175.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Orgs.). **Big Theories Revisited.** Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 33-60.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma Reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p.15-30, fev-jul. 1993.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v.16, n.1, jan./abril 2011, p. 1-9.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: **Handbook of self-determination research**. New York: University of Rochester Press, Cap. 1, 2004, p.4-63.

SARTORI, F. A. **Estudo Correlacional Entre a Escala De Aconselhamento Profissional (EAP) e o SDS**. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p.403-427, jul./dez. 2007.

SOBRAL, D. T. 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**, v. 23, n. 1, p. 23-31, 2008.

STIPEK, D. J. Motivation and Instruction. In: BERLINER, D. C. & CALFEE, R. C. (Ed.). **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, Cap 5, p. 85-113, 1996.

THOME, L. D.; TELMO, A. Q.; KOLLER, S. H. Inserção laboral juvenil: contexto e opinião sobre definições de trabalho. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2010, vol.20, n.46, pp. 175-185.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Atica, 2007.

WEINER, B. **Human Motivation**: Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park: Sage, 1992.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEM, P. H., CONGER J. J.; KAGAN J., **Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology**. New York: Harper e Row Publishers, 1975. p.216-230.

APÊNDICES

APÊNCICE A – Questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:

Sexo () masculino () feminino

Idade _____ anos

Titulação: _____ Grau de formação: _____

Disciplina que leciona: _____

Anos de exercício como professor: _____

Série/ ano em que atua: _____

1 - O que você entende por motivação?

2 - Como você percebe a motivação para aprender dos seus alunos durante as suas aulas?

3 - Os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho?

4 - Você percebe o foco da motivação dos seus alunos voltado para a inserção no mercado de trabalho (realização de algum curso profissionalizante, ex. Senai, Sesi, etc) ou para dar continuidade aos estudos (cursar uma universidade)?

5 - Você acredita que a motivação dos seus alunos varia de acordo com o foco por eles estabelecido?

6 - No caso do aluno não estar, na sua opinião, motivado aos estudos, a que você atribui essa falta de motivação?

7 - Na sua opinião os alunos estão preparados para a fazer uma escolha profissional ao sair do ensino médio. Justifique sua resposta.

8 - Você gostaria de acrescentar algo que não foi tratado nesse questionário?

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário de *Continuum* Infantil

QUESTIONÁRIO DE *CONTINUUM INFANTIL*

Gênero () masculino () feminino

Idade ____ anos série _____ Escola _____

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.

Exemplo:

Por que você vai ao Shopping?

1. Eu vou ao shopping porque é divertido.					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	
2. Eu vou ao shopping para me encontrar com os amigos					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	

2. Tenho preguiça de ir a escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	

4. Venho à escola porque meus pais me mandam.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	

5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

6. Se eu não venho à escola meus pais ficam tristes, magoados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

7. Venho à escola para não ficar em casa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

9. Venho para não me chamarem de burro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

10. Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

11. Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

12. Venho à escola para responder à chamada.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

13. Venho à escola porque é aqui que se aprende.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

14. Venho à escola para não receber faltas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

15. Venho porque eu gosto de vir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

16. Venho à escola para aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

17. Não tenho vontade de vir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

18. Venho porque fico feliz quando estou na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

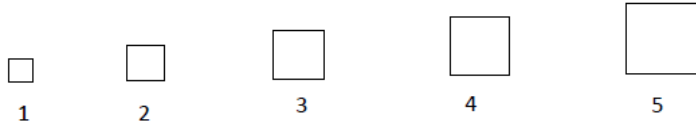
19. Venho à escola porque é importante para o meu futuro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

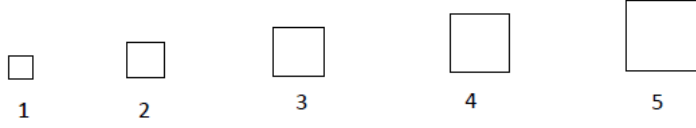
20. Venho à escola para aprender mais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

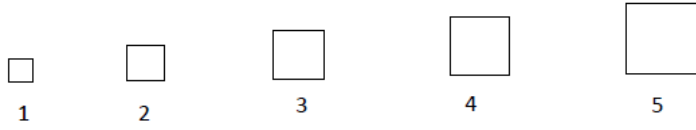
21. Venho à escola para ser alguém na vida.



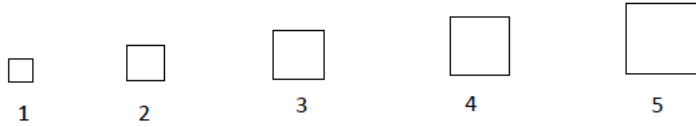
22. Venho à escola porque me sinto bem aqui.



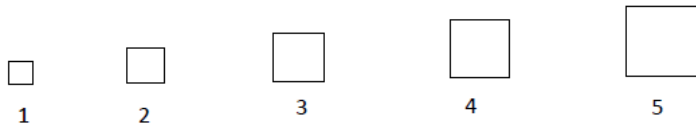
23. Venho à escola para não reprovar.



24. Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.



25. Venho à escola porque acho legal aprender.



ANEXO 2 - Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora**DECLARAÇÃO DE RESPOSABILIDADE DA PESQUISADORA**

Londrina, 12 de setembro de 2014.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

Coordenadora do CEP/UEL

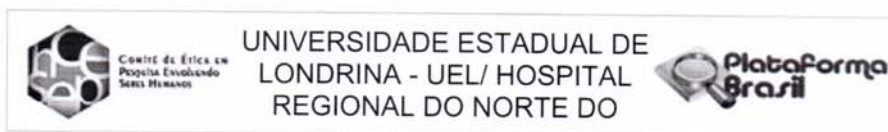
Senhora Coordenadora,

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 196/96, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa "**Qualidade Motivacional no Ensino Médio**: estudo sobre possíveis relações e diferenças com a escolha profissional", protocolado para análise deste Comitê.

Comprometo-me a enviar ao CEP/UEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Maria Luzia Silva Mariano

ANEXO 3 – Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Qualidade motivacional no ensino médio: estudo sobre possíveis relações e diferenças com a escolha profissional.

Pesquisador: MARIA LUZIA SILVA MARIANO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36745414.6.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 843.332

Data da Relatoria: 23/10/2014

Apresentação do Projeto:

Partindo da hipótese de que há relação na qualidade motivacional dos alunos e a sua escolha profissional a autora da pesquisa, pretende analisar os diferentes fatores motivacionais apresentados por alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública no estado de Minas Gerais e outra no estado do Paraná e também verificar se esses fatores apresentados no primeiro ano permanecem os mesmos no terceiro ano, etapa de conclusão desse período escolar, tendo como base teórica a Teoria da Autodeterminação. Utilizará como instrumentos dois questionários para o levantamento do perfil profissional desses alunos, um questionário sobre motivação, com o intuito de avaliar a qualidade motivacional dos alunos para aprender juntamente com psicólogas aplicarão o teste da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (E.M.E.P.), e uma entrevista aberta direcionada aos professores provenientes das mesmas escolas, para que se possa identificar o que os professores entendem por motivação e como eles veem a motivação dos seus alunos.

Objetivo da Pesquisa:

1. Levantar as prováveis diferenças existentes na qualidade motivacional dos alunos do ensino médio considerando os estudantes do 1º e do 3º anos.
2. Buscar possíveis diferenças motivacionais tendo como base o estado de proveniência dos

Endereço: PROPPG - LABESC - Sala 3

Bairro: Campus Universitário

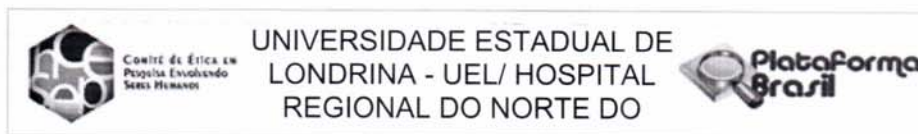
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 843.332

alunos.

3. Verificar se existem diferenças na qualidade motivacional dos alunos a partir das suas escolhas profissionais.

4. Analisar quais são as percepções dos professores em relação à motivação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora a pesquisa não apresenta riscos aos sujeitos, pois não serão utilizados métodos invasivos, apenas serão utilizados questionários e entrevistas.

Como benefícios relata que a pesquisa possibilitará aos alunos um direcionamento profissional e o conhecimento do seu nível de maturidade para fazer a escolha profissional de uma carreira futura e aos professores possibilitará identificar a qualidade motivacional dos seus alunos e se essa qualidade varia de acordo com a disciplina ministrada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito relevante na área de Educação, pois quanto maior o contato e conhecimento do aluno com as possibilidades profissionais e educacionais que ele terá acesso ao concluir o ensino médio, maior se torna o seu desenvolvimento crítico e reflexivo sobre as questões que ele terá que enfrentar. Por isso é importante auxiliar esses alunos durante toda a etapa final do ensino básico para que a escolha de sua carreira profissional seja feita de forma madura e consciente e quanto aos professores é importante a busca de meios para a compreensão dos motivos que levam à diminuição da motivação desses alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Situação do Parecer:

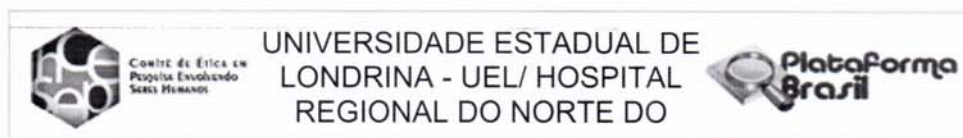
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: PROPPG - LABESC - Sala 3
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 843.332

LONDRINA, 23 de Outubro de 2014

Assinado por:

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Profª Drª Paula Mariza Zech Allorandini
Vice-Coord. do Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

Endereço: PROPPG - LABESC - Sala 3

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br