

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANE CONCEIÇÃO VIEIRA

**ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE EM ATIVIDADES
ESCOLARES**

CURITIBA
2021

MARIANE CONCEIÇÃO VIEIRA

**ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE EM ATIVIDADES
ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Leandro Kruszielski

CURITIBA
2021

“Para todos os adolescentes, em especial, Manu, Maria, Lari e Davi: que nunca lhes faltem motivação para se engajarem e irem atrás dos seus sonhos.”

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, professor Paulo e professora Mara, que além de sempre apoiarem meus sonhos e minha carreira, são exemplos de profissionais para mim.

Aos meus irmãos, Daniel e Samuel, que me inspiraram a estudar pedagogia e, em especial, a adolescência.

Ao meu namorado Robson, que esteve ao meu lado durante toda minha trajetória acadêmica, me apoiando sempre a buscar meus objetivos.

À madrinha Mayara e ao Rafael, que estão sempre prontos para me acolher e comemorar minhas vitórias.

Às minhas amigas e companheiras de caminhada pela pedagogia, em especial, Caroline e Desiree, por estarem comigo nas corridas atrás de ônibus, trabalhos, por me acolherem nos momentos mais difíceis e, é claro, por tornarem essa fase mais leve e divertida.

Ao professor e orientador Leandro Kruszielski, por ter sido paciente, acolhedor e atencioso nas orientações.

A todos meus amigos, amigas e familiares que comemoraram minha entrada na UFPR, me apoiaram durante o curso e agora, finalmente, comemoram a conclusão deste ciclo.

Às famílias e adolescentes que participaram da pesquisa.

E a Universidade Federal do Paraná, que me proporcionou vivências inesquecíveis.

Querido adolescente. Você só é adolescente por 2.555 dias, que significam 364 sextas depois da escola, sete verões.

Portanto, seja um adolescente!

Diga para aquela pessoa que você gosta dela, mude o seu cabelo, tente coisas novas, assista o pôr do sol, abrace sua família, compre “aquela” roupa, faça amigos, elogie, seja gentil, vá a festas, assista filmes, escute suas músicas, brinque com maquiagens, faça festas do pijama, tire fotos, experimente novas comidas, seja quem você sempre quis ser, crie memórias. Esses são os anos que você vai se lembrar para o resto de sua vida com muito carinho. Viva a SUA melhor adolescência.

A autora.

RESUMO

A adolescência é um fenômeno marcado por alterações hormonais e mudanças físicas intensas. Nesta fase, a escola tem um papel importante na facilitação do desenvolvimento do adolescente em dimensões além do cognitivo, já que se trata de um espaço também de socialização cultural e, portanto, torna-se importante o conhecimento por parte da escola e dos professores referente aos níveis de engajamento e motivação dos estudantes para buscar estratégias para mantê-los empenhados nas atividades escolares. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar a relação entre níveis de ensino, engajamento e motivação de adolescentes nas atividades acadêmicas e suas principais características em participantes de Curitiba. Para a realização do estudo, foi utilizado um total de três instrumentos, sendo o Questionário de Caracterização do Participante, construído para esta pesquisa, a Escala EAE-E4D e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Após a análise de dados, foi possível constatar a correlação entre as subescalas de motivação e engajamento, bem como de motivação e engajamento geral em atividades escolares, porém, ao comparar os grupos de estudantes, constatou-se que o gênero não é um fator de influência no engajamento e motivação, entretanto, o nível de ensino se mostrou como fator relevante no que se refere ao engajamento afetivo. Por fim, as análises realizadas mostraram que, independente do nível de ensino ou gênero, é importante que os estudantes estejam intrinsecamente motivados, bem como sintam prazer em estar no ambiente escolar, para que venham a envolver-se nas atividades escolares em todas as dimensões do engajamento. Para tanto, surge a necessidade de maiores investigações referente aos fatores de influência na motivação e no engajamento dos adolescentes.

Palavras-chave: Motivação; engajamento; adolescente.

ABSTRACT

Adolescence is a phenomenon marked by hormonal and intense physical changes. At this stage, the school has an important role in facilitating the development of adolescents in dimensions beyond the cognitive, as it is also a space for cultural socialization and, therefore, knowledge by the school and teachers regarding the levels of engagement and motivation of students to seek strategies to keep them engaged and motivated in school activities. Therefore, the aim of this research was to investigate the relation between the levels of education, engagement and motivation of teenagers in academic activities and their main characteristics in students from Curitiba. To carry out the study, three instruments were used: the Participant Characterization Questionnaire, built for this research, the EAE-E4D Scale and the Academic Motivation Scale (EMA). After data analysis, it was possible to verify the correlation between the motivation and engagement subscales, as well as the general motivation and engagement in school activities, however, when comparing the groups of students, it was found that gender is not a factor of influence on engagement and motivation, however, the level of education was proved to be a relevant factor on affective engagement. Finally, the analyzes carried out showed that, regardless the educational level or gender, it is important that students are intrinsically motivated and that they feel pleasure in being in the school environment, so that they can engage in school activities in all dimensions of engagement. Therefore, there is a need for further investigation regarding the factors influencing the motivation and engagement of adolescents.

Keywords: Motivation; engagement; adolescent.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DIAGRAMA DE DISPERSÃO DO EMA TOTAL E ESCORE GLOBAL EAE-E4D	52
FIGURA 2 – BOX PLOT COMPARANDO O ENGAJAMENTO COGNITIVO ENTRE PARTIPANTES DO GÊNERO FEMININO E MASCULINO.....	53
FIGURA 3 – BOX PLOT COMPARANDO O ENGAJAMENTO COGNITIVO ENTRE PARTIPANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO.....	54

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR ANO DE ENSINO E GÊNERO.....	43
TABELA 2 – PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR ANO DE ENSINO E TIPO DE ESCOLA	44
TABELA 3 – PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR ANO DE ENSINO E EXECUÇÃO DE ATIVIDADE REMUNERADA.....	44
TABELA 4 – PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR GRUPO DE ENSINO DE IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO.....	45
TABELA 5 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D E ESCORE GLOBAL EAE-E4D.....	46
TABELA 6 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DA EMA E EMA TOTAL	47
TABELA 7 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA INTRÍNSECA - PRAZER POR FREQUENTAR A ESCOLA.....	48
TABELA 8 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA INTRÍNSECA - BUSCA PELO CONHECIMENTO.....	48
TABELA 9 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA INTRÍNSECA - AUTO SUPERAÇÃO.....	49
TABELA 10 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA EXTRÍNSECA - PREPARAÇÃO PARA O FUTURO.....	50
TABELA 11 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA EXTRÍNSECA - BUSCA POR RECOMPENSA.....	50

TABELA 12 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA DESMOTIVAÇÃO	51
TABELA 13 – CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM EMA	
TOTAL.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

DESM – Desmotivação

E-BDR – Extrínseca – Busca De Recompensa

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EMA – Escala de Motivação Acadêmica

E-PPF – Extrínseca – Preparação Para o Futuro

I-AS – Intrínseca – Auto Superação

I-BPC – Intrínseca – Busca Pelo Conhecimento

I-PFE – Intrínseca – Prazer por Frequentar a Escola

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. OBJETIVOS	18
2.1. OBJETIVO GERAL	18
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3 . O CÉREBRO ADOLESCENTE	19
3.1. HIPOTÁLAMO, LEPTINA E O EIXO HPG	20
3.2. O PAPEL DOS HORMÔNIOS NO DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO ADOLESCENTE	21
3.3. REORGANIZAÇÃO CEREBRAL	22
3.4. A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NO CÉREBRO	25
3.5. O SISTEMA DE RECOMPENSA	27
4. A MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE	29
4.1. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	30
4.2. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	31
4.3. TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO	32
4.4. A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DA POSTURA DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE	34
5. ENGAJAMENTO ACADÊMICO	37
6. MÉTODO	40
6.1 PARTICIPANTES	40
6.2 INSTRUMENTOS	40
6.2.1 Questionário de Caracterização do Participante	40
6.2.2 EAE-E4D	40
6.2.3 Escala de Motivação Acadêmica	41
6.3 PROCEDIMENTOS	42
6.4 ANÁLISE DE DADOS	42

7. DISCUSSÃO	44
7.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES	44
7.2. DESCRIÇÃO DOS DADOS CORRELACIONADOS	46
7.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE.....	66
ANEXO 2 – ESCALA EAE-E4D.....	67
ANEXO 3 – ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA.....	69
ANEXO 4 – CONVITES PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA.....	73
ANEXO 5 – FORMULÁRIO PARA COLETA DO E-MAIL DOS RESPONSÁVEIS LEGAIS.....	74
ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	75
ANEXO 7 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	79

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é um fenômeno que inicia por volta dos nove anos de idade, marcado por alterações hormonais e mudanças físicas intensas. Essa transição da infância para a idade adulta também resulta em mudanças na identidade, autoconsciência e flexibilidade cognitiva, ou seja, a qualidade da natureza do pensamento é alterada, resultando em indivíduos mais autoconscientes e autorreflexivos. Segundo Blakemore e Choudhury (2006), os adolescentes desenvolvem a capacidade de ter em mente conceitos multidimensionais que as crianças pré-púberes, por isso são capazes de pensar de forma estratégica, por exemplo. Também é possível perceber que até o vocabulário do indivíduo torna-se complexo do que na sua infância, buscando até mesmo um “vocabulário próprio” para se sentir pertencente a um grupo.

A adolescência também é marcada por diversas complicações, que fazem com que esse seja um momento onde é necessário ter mais atenção ao indivíduo, já que este tende a buscar meios de escape para com as complicações que costumam permear nesta fase. As complicações características desta fase da vida do indivíduo, segundo Papalia e Feldman (2013), são questões com a forma física, necessidade de sono, transtornos de alimentação, abuso de drogas e depressão.

A adolescência é uma fase de várias alterações, e que pelo senso comum considera-se um momento de turbulências e indisciplina, causada por uma inundação de hormônios. Portanto, é importante, primeiramente, entender que o fenômeno da adolescência ocorre dentro do cérebro do adolescente, de que forma ocorre e quais são as principais influências.

Compreender esse fenômeno permite derrubar estigmas e mitos criados referentes ao adolecer, e dar a atenção e o suporte necessário para que os adolescentes possam passar por esse momento desenvolvendo-se e buscando outras maneiras para lidar com a necessidade dos comportamentos de risco. Estes, que segundo Herculano-Houzel (2015), são necessários para que o adolescente venha a tornar-se um adulto independente e detentor de autonomia.

Nesta fase, a escola tem um papel além de uma instituição de ensino, isto é, a escola tem um papel importante na facilitação do desenvolvimento do adolescente em dimensões além do cognitivo, já que se trata de um espaço também

de socialização cultural. Como apontado por Guimarães (2002) é desejável que o professor e a escola criem um ambiente encorajador e sejam sensíveis às necessidades internas e perspectivas dos educandos, já que o perfil do professor e da escola é um dos fatores que irá determinar que tipo de motivação envolverá os estudantes, sendo a motivação uma antecipação do prazer que o cérebro acha que pode conseguir se resolver executar uma determinada atividade.

O suporte social e o sentimento de pertencimento são aspectos importantes para o desenvolvimento e engajamento dos adolescentes nas atividades escolares, pois serão a escola, os professores, a família e os pares que serão primordiais como fonte de apoio para um desenvolvimento saudável do indivíduo, como destacado por Toshalis e Nakkula (2012).

Toshalis e Nakkula (2012) também destacam que, ao colocar-se numa postura mais democrática em sala de aula, o professor abre as possibilidades para que seus educandos sejam mais engajados, motivados e participativos nas atividades escolares. É importante também considerar que a falta de engajamento escolar acaba por resultar na evasão escolar, envolvimento em delinquência, comportamentos de risco para a saúde e comportamentos agressivos (COELHO; DELL'AGLIO, 2018).

Justificando a importância deste trabalho, destaco que o interesse pelo assunto foi construído ao longo da minha trajetória de vida escolar e social, já que passei a infância e o início da adolescência estudando nas escolas públicas do bairro Sítio Cercado, situado na região periférica de Curitiba, e depois passando para o Colégio Estadual do Paraná, aos 15 anos, onde o choque de desigualdade social e cultural foram cruciais para meu desenvolvimento humano e percepção da realidade dos demais colegas com quem cresci no meu bairro.

De uma perspectiva pessoal, até mais ou menos os 11 anos de idade, tinha muito interesse pelos estudos e fazia questão de ir para a escola para estudar e encontrar minhas amigas e amigos, bem como tinha um ótimo relacionamento com minhas professoras. Ao chegar ao Ensino Fundamental Séries Finais, o movimento de sair de escolas onde todos eram crianças e as professoras tinham metodologias diferentes, me deparei com um cenário onde pré-adolescentes de 11-12 anos conviviam com adolescentes de 15-16 anos na mesma turma, bem como situações de *bullying* comigo e com outros colegas. Além de encontrar professores menos flexíveis e menos democráticos, com metodologias que envolviam copiar dezenas de

páginas de livros e fazer provas extremamente exigentes, com ameaças de punição e a justificativa de que éramos movidos por hormônios, por **isso** não dava para levar em consideração nossas demandas. Com **isso**, meu rendimento e meu interesse em frequentar a escola diminuíram. Dentro desta realidade, era comum conviver com colegas repetentes ou que simplesmente, deixavam a escola e colegas que aos 12 anos já relatavam que estavam envolvidos de alguma maneira com o tráfico ou o uso de drogas, e os comentários sobre essas pessoas, vindo de outros colegas ou professores, que aqueles estudantes (ou ex-estudantes) eram irrecuperáveis ou não tinham valor.

No Ensino Médio, ao começar a estudar no curso de Arte Dramática, no Colégio Estadual do Paraná, me deparei com adolescentes com condições de vida totalmente distintas da minha. Não havia tantos alunos repetentes nas turmas e, ainda, passei por situações de constrangimento ao falar de qual bairro eu era, pois os outros colegas acreditavam que meus comportamentos seriam de uma pessoa hostil e demonstravam até medo por conta do estigma criado em cima do bairro de onde eu vim. Com o decorrer dos anos, tive a oportunidade de trazer meus colegas em minha casa e eles de me conhecerem melhor, fazendo cair esses estigmas e preconceito e, em paralelo, vi muitos colegas do bairro que, pela falta de oportunidade e estímulos, não continuaram seus estudos ou, ainda pior, perderem sua vida e sonhos para a criminalidade e tráfico, sendo assassinados antes mesmo de atingirem a maioridade.

Entrei no curso de Pedagogia motivada pelo interesse na área de Psicopedagogia, oriunda dos acompanhamentos psicopedagógicos que meus irmãos faziam para Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e, também, de todas as questões que ocorreram durante minha adolescência envolvendo a mim e meus antigos colegas. Durante o curso, percebi que focamos muito na primeira infância e senti falta de abordagens que tratam mais da adolescência, os motivos psicológicos da evasão, a falta de motivação e engajamento, bem como os desafios que essa fase proporciona para o próprio adolescente e o que podemos fazer, como profissionais, para auxiliar que esse momento de transição ocorra de maneira mais tranquila.

Um dos aspectos do desenvolvimento do adolescente é o engajamento em comportamentos de risco, que pode ser associado a diversos fatores, como estresse e violência, que podem se manifestar no contexto escolar, resultando em baixo

Formatado: Realce

Formatado: Realce

desempenho, desmotivação e insatisfação com a escola. Pensando no contexto brasileiro onde, segundo Coelho e Dell’Aglío (2018), 45% dos jovens não conseguem concluir o Ensino Médio até os 19 anos e 11% dos jovens acabam por evadir-se da escola durante o Ensino Médio, torna-se fundamental estudar o desenvolvimento bem como as motivações dos adolescentes.

Através de um panorama sistemático de revisão bibliográfica, Schmitt e Justi (2020) identificaram que, ao utilizar as palavras chaves “*school engagement*”, “engajamento escolar” e “envolvimento escolar” nas plataformas SciELO, PsycINFO e ERIC, foi possível selecionar apenas 7 estudos com esta temática no Brasil durante o período de 2014 e 2018. Durante as pesquisas bibliográficas nas plataformas CAPES e BDTD-UFPR, no ano de 2018 a 2019 foi possível notar uma escassez de pesquisas referente a motivação e engajamento acadêmico dos adolescentes das escolas do estado do Paraná, sendo encontrado apenas dois trabalhos acadêmicos e que buscavam uma perspectiva mais social referente à temática. Na revisão de estudos de Martinelli e Bartholomeu (2007) foi pontuada que o Brasil apresenta uma lacuna no que diz respeito a instrumentos de medida da motivação e, conseqüentemente, nas discussões referentes a esta temática, sendo necessário mais estudo na área, visto que a motivação é uma das variáveis mais apontadas pelos profissionais da educação como razão do fracasso na aprendizagem dos estudantes. Portanto, esse estudo torna-se importante para que os professores conheçam a realidade da motivação dos estudantes de sua região para a busca de estratégias mais direcionadas e eficazes para conseguirem obter mais engajamento por parte de seus estudantes.

Concentrando-se nessa perspectiva, ao buscar os dados referentes ao rendimento acadêmico dos estudantes do estado do Paraná, ao compará-los, é possível observar uma queda no índice de aprovação entre o 6º ano e o Ensino Médio de 1,2% na rede particular e de 4,2% na rede pública, enquanto a reprovação aumenta de 1,2% na rede particular e 1,5% na rede pública e o abandono escolar aumenta em 0,1% na rede particular e 2,7% na rede pública (Inep, 2019) e, ainda, a distorção idade/série acaba por ter um aumento de 1,9% na rede particular e 6,2% na rede pública (INEP, 2020). Portanto, além de minhas motivações pessoais, construídas ao longo da minha trajetória, esse estudo preocupa-se em compreender as formas de engajamento com a escola e suas motivações por parte do adolescente, sendo relevante o conhecimento por parte dos docentes e instituições,

Comentado [LT1]: Evidência da justificativa. Importante.

para que, a partir desse estudo, consigam criar estratégias para melhorar os resultados acadêmicos, níveis de satisfação escolar entre os adolescentes, bem como diminuir as taxas de evasão escolar.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Investigar a relação entre níveis de ensino, engajamento e motivação de adolescentes nas atividades acadêmicas e suas principais características em participantes de Curitiba e Região Metropolitana.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comparar o engajamento acadêmico entre estudantes da escola pública e da escola particular;
- Comparar o engajamento acadêmico dos estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental com os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio;
- Investigar a existência de diferença no engajamento acadêmico entre estudantes que exercem e estudantes que não exercem atividade remunerada;
- Verificar a relação do engajamento entre os gêneros dos participantes;
- Descrever o engajamento comportamental, cognitivo, emocional e agente nas diferentes faixas etárias;
- Verificar se existe correlação entre motivação extrínseca e intrínseca e engajamento acadêmico.

3. O CÉREBRO ADOLESCENTE

Os comportamentos que costumamos ver como impulsivos, arriscados ou até mesmo caóticos, têm sua importância no desenvolvimento dos adolescentes e, também, apesar dos hormônios terem uma participação crucial no desenvolvimento dos adolescentes, todas as alterações que o adolescente passa tem origem no cérebro (Herculano-Houzel, 2015).

Vamos começar do básico: se você concorda que o comportamento, o pensamento e todo o resto de que nossa mente é capaz são produtos do cérebro, então não há escapatória. Se crianças e adolescentes não se comportam como adultos, é certamente porque seu cérebro é diferente.” (Herculano-Houzel, 2015)

Os comportamentos na adolescência resultam das conexões entre a rede sócio emocional e a rede de controle cognitivo. A primeira refere-se às relações com amigos, família etc. Já a segunda, é quem regula as respostas aos estímulos e que amadurece gradualmente durante a adolescência até a chegada da fase adulta, explicando o que motiva comportamentos considerados explosivos e impulsivos (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A adolescência é a época em que o indivíduo passa por uma transição onde, inclusive, o seu cérebro é totalmente diferente do cérebro de uma criança e, também, de um adulto. Portanto, são essas diferenças que são encontradas em diversas regiões do cérebro que explicam as mudanças no comportamento que são consideradas típicas de um adolescente. Entre essas mudanças, estão o crescimento do cérebro que atinge o seu tamanho adulto no início da adolescência e deixa de crescer, a reorganização química de determinadas estruturas químicas, bem como o amadurecimento das funcionalidades cerebrais (Herculano-Houzel, 2015).

Outro sistema cerebral que passa por mudanças é o Sistema de recompensa, mudando gostos, vulnerabilidade, vontades, desejos, humor etc. Os núcleos da base - importantes no aprendizado e sequências motoras, passam por uma série de cortes e acabam por cristalizar durante a adolescência e, também, as ligações das regiões do cérebro recebem uma capa fina de mielina para que a condução de impulsos seja mais rápida e eficiente. Assim, as regiões pré-frontais acabam por amadurecer.

Comentado [LT2]: Qual norma estão usando? APA ou ABNT?

3.1. HIPOTÁLAMO, LEPTINA E O EIXO HPG

Apesar de notarmos a chegada da adolescência pelas mudanças físicas do indivíduo, este processo na verdade se inicia numa estrutura do cérebro chamada hipotálamo, que, segundo Herculano-Houzel (2015), é responsável por promover ajustes fisiológicos de vários tipos e, entre eles, é saber quando se inicia a adolescência. Para sinalizar ao hipotálamo o momento de iniciar a puberdade, o cérebro conta com um hormônio chamado leptina, que é uma proteína produzida pelos adipócitos, as células que acumulam gordura.

A leptina produzida pelas células do tecido adiposo cai na circulação sanguínea e chega ao hipotálamo, estrutura na base do cérebro, onde é reconhecida por neurônios que controlam o apetite e o metabolismo do corpo como um todo. A função da leptina é informar ao cérebro sobre o nível de gordura acumulada no corpo (...). (HERCULANO-HOUZEL, 2015).

É possível notar essa dependência que o cérebro tem dos níveis de gordura nos casos em que acontecem o retardo da puberdade por causas como desnutrição ou excesso de atividade física, ou até mesmo com a puberdade antecipada em meninas que se apresentam obesas e acabam por menstruar antes de meninas não obesas (HERCULANO-HOUZEL, 2015), bem como meninas que apresentam um ganho de peso considerável entre 5 e 9 anos e que passam pela puberdade precoce também (PAPALIA E FELDMAN, 2013). Conforme a gordura corporal aumenta, o número de leptina também aumenta, acontecendo esse fenômeno por volta do final da infância, porém, não é a leptina quem faz com que o hipotálamo inicie a puberdade, isso constata-se por poucos estudos mostrarem uma associação entre gordura corporal e puberdade em meninos (PAPALIA E FELDMAN, 2013).

O fator que promove a adolescência ainda é desconhecido, sendo identificado apenas executores que participam do processo da puberdade, como os hormônios que fazem parte do eixo HPG.

Os hormônios sexuais são produzidos nas gônadas, os órgãos reprodutores que geram gametas (óvulos e espermatozoides), sob controle do hipotálamo através de uma cadeia de hormônios. O hipotálamo produz pulsos do Hormônio Liberador de Gonadotrofinas (GnRH) que age sobre a glândula pituitária (também conhecida pelo nome hipófise) e faz com que esta, por sua vez, produz Hormônio do Crescimento (GH) que dispara o espichamento da adolescência, e Gonadotrofinas (GnHs) que agem sobre as gônadas e promovem a secreção de hormônios sexuais. Estrogênio, progesterona e testosterona, portanto, são produto final da ativação do eixo

hipotálamo-pituitária-gônadas, ou eixo HPG. (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

O eixo HPG também é ativo nos fetos e nos bebês, ou seja, até mais ou menos os dois anos de idade, os ovários e testículos dos bebês secretam quantidades significativas de hormônios, mas por conta da inibição do hipotálamo - a qual não se sabe bem ao certo qual o fator gerador - os bebês não entram na puberdade logo após o nascimento, garantindo a inocência da infância. Após cerca de uma década é que o hipotálamo irá aumentar seus pulsos de GnRH, mantendo ativo o eixo HPG, essencial para que a puberdade se inicie (HERCULANO-HOUZEL, 2015), resultando na produção de vários hormônios, como os dois hormônios reprodutores fundamentais: o hormônio luteinizante (LH) - que inicia a secreção de testosterona e androstenediona nos meninos - e o hormônio estimulador dos folículos (FSH) - que leva ao início da menstruação (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

3.2. O PAPEL DOS HORMÔNIOS NO DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO ADOLESCENTE

Segundo Papalia e Feldman (2013), a puberdade é marcada por dois estágios, a ativação das glândulas adrenais - por volta dos 6 a 8 anos - e o amadurecimento dos órgãos sexuais. No primeiro estágio, as glândulas adrenais secretam níveis cada vez maiores de androgênios, em especial, o DHEA (dehidroepiandrosterona), responsável por desenvolver o crescimento ligeiro do corpo, oleosidade na pele e odores corporais. Quando os órgãos sexuais começam a amadurecer - segundo estágio -, a produção de DHEA chega no mesmo nível que de um adulto, estimulando o aumento da produção de estrogênio dos ovários da menina, que estimula o crescimento dos órgãos genitais femininos, desenvolvimento dos seios e pêlos púbicos, e nos meninos, a produção de androgênios - como a testosterona -, estimulando o crescimento dos órgãos genitais, massa muscular e pelos pelo corpo.

Os hormônios são um dos responsáveis pelo comportamento sexual, e Herculano-Houzel (2015) explica que é na fase da adolescência que a orientação sexual começa a se manifestar, como se os hormônios tornassem possível a resposta ao sexo oposto. “ De um ponto de vista, o papel dos hormônios sexuais na adolescência é permitir a expressão de funções no cérebro que o tornam apto a

responder ao sexo oposto” (HERCULANO-HOUZEL, 2015). A autora ainda destaca que

Para desespero daqueles que acham que podem “consertar” as preferências dos filhos (...), toda a neurociência aponta para uma determinação biológica (genética e hormonal) da preferência sexual, e precoce, ainda no útero. Que padres e políticos esperneiem à vontade, mas não há qualquer evidência de que o ambiente social influencia a preferência sexual humana. (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

A orientação sexual se dá pelos mesmos hormônios que desenvolvem as características sexuais primárias, produzidos no útero, dessa forma, o que acontece na adolescência é apenas a manifestação da orientação sexual do indivíduo, formada durante a gestação. Portanto

A culpa NÃO é “dos hormônios”, como se um cérebro perfeitamente terminado e ajustado fosse subitamente desgovernado por eles - aliás, nem se deveria falar em culpa, pois interessar-se pelo sexo é tudo o que se espera de um adolescente saudável: é a melhor indicação de que o cérebro vai bem, mudando como o planejado! (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

A adolescência é um momento de descobertas das características pessoais do indivíduo, sendo o interesse sexual - independente do gênero -, uma das manifestações de que as coisas estão correndo de forma saudável nesta fase do desenvolvimento.

3.3. REORGANIZAÇÃO CEREBRAL

Para a neurociência, a fase compulsória da vida dos mamíferos - pois esse momento da adolescência não é exclusivo da espécie humana - é fundamental para a sobrevivência, pois serão o gosto por riscos, o distanciamento familiar, a formação de novas amizades e seu desenvolvimento cognitivo e emocional que proporcionarão ao adolescente a independência adulta. Durante muito tempo a neurociência considerou que o período de grandes mudanças cerebrais acabava no fim da infância, então criou-se a ideia de que a partir dos três anos de idade as chances de influenciar a formação do cérebro eram mínimas e com a chegada da adolescência, esses cérebros seriam inundados por hormônios, trazendo comportamentos característicos da adolescência (HERCULANO-HOUZEL, 2015).

Graças a novas pesquisas envolvendo o cérebro adolescente, pode-se observar que, assim como o corpo, o cérebro também está em transição e passando

por muitas mudanças e aprendizados e, ao contrário do que se acreditava, a adolescência, tanto quanto a infância, faz com que o indivíduo seja influenciado pelo ambiente, circunstâncias e demais pessoas do seu convívio.

Por causa da reorganização estrutural do cérebro e do papel direcionador das experiências vividas, a adolescência, tanto quanto a infância, é uma fase quando o ambiente como um todo, e os pais em particular, podem exercer uma grande influência sobre os caminhos que o cérebro em reestruturação toma - positiva ou negativa. (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

Até 1990, acreditava-se que o pico da exuberância sináptica acontecia entre 1 e três anos de vida, diminuindo na adolescência, e que a substância cinzenta cortical, que é onde os neurônios do córtex cerebral e suas sinapses são reunidas, atingem sua espessura máxima até os 4 anos e passam por uma poda sináptica progressiva até a idade adulta. Porém, em 1999 este cenário mudou com os primeiros estudos longitudinal de imageamento cerebral, ou seja,

onde se acompanhou o desenvolvimento do cérebro de várias crianças anos a fio, ao contrário dos estudos anteriores que analisaram um apanhado de voluntários de idades diferentes. Esse estudo, sustentado por um mega financiamento dos Institutos Nacionais de Saúde norte-americanos, demonstrou que o volume de substância cinzenta cerebral **continua aumentando até o início da adolescência**, e só então começa a ser reduzido nas várias regiões corticais, cada uma no seu tempo. (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

Durante a adolescência, o cérebro passa por uma reorganização química e estrutural que, além de afetar o número de neurônios e seu tamanho, afeta também a capacidade de realizar sinapses - que são as conexões entre os neurônios - pela rede de conexões (BLAKEMORE E CHOUDHURY, 2006) sendo este o motivo mais provável dos comportamentos característicos da adolescência, o remodelamento estrutural e funcional do cérebro (HERCULANO-HOUZEL, 2015).

Segundo Blakemore e Choudhury (2006), no início do desenvolvimento pós-natal o cérebro começa a formar novas sinapses, fazendo com que o número de conexões sinápticas por unidade de volume de tecido cerebral exceda os níveis da densidade sináptica do adulto. A sinaptogênese, que é o processo de proliferação sináptica, ocorre com maior intensidade nos primeiros anos de vida (Kruszielski, 2019) e, após esses picos de densidade sináptica, começa um período de eliminação sináptica - também conhecida como poda neural -, onde as conexões

usadas frequentemente são fortalecidas e as usadas com menos frequência são eliminadas (Blakemore e Choudhury, 2006).

Blakemore e Choudhury (2006) ainda destacam que a poda sináptica e a sinaptogênese tem um curso de tempo diferenciado. O córtex pré-frontal humano conta com uma proliferação de sinapses durante a infância e novamente na puberdade, passando por mais uma fase de eliminação e reorganização das conexões cerebrais após a puberdade. A adolescência é o período mais importante de transformação e desenvolvimento cerebral, pois é nessa fase que a poda neural está ocorrendo com mais intensidade, fazendo com que as sinapses que foram estabilizadas durante a infância sejam fortalecidas e podando as sinapses que foram pouco consolidadas (Kruszielski, 2019) e, também, resultando numa redução líquida da densidade sináptica nos lobos frontais durante esse período (Blakemore e Choudhury, 2006).

A puberdade pode ser considerada o ápice da exuberância sináptica e nessa fase de reorganização, o cérebro permanece sendo sensível às influências do ambiente que o indivíduo vive, ao contrário de que se acreditava, que a família e o ambiente só influenciavam até a primeira infância, refutando a ideia dos adolescentes como “leite derramado”, irrecuperáveis (Herculano-Houzel, 2015). Acredita-se que a poda sináptica seja essencial para que ocorra o ajuste fino das redes funcionais do tecido cerebral, para que, dessa forma, os circuitos sinápticos que ficarem sejam mais eficientes (Blakemore e Choudhury, 2006), sendo que esse refinamento acontece em tempos diferentes nas regiões cerebrais. As primeiras regiões a começarem o processo de amadurecimento são as posteriores, que têm função sensorial, responsáveis por receber, processar e encaminhar os sinais dos sentidos para as regiões frontais do cérebro. Aos 10 anos nas meninas e aos 12 anos nos meninos, o córtex parietal - que recebe todos os sinais referentes ao espaço corporal - atinge seu volume máximo, começando a passar pela poda neural na adolescência e, enquanto isso, a substância cinzenta continua expandindo no córtex frontal e temporal - regiões que têm envolvimento com as funções cognitivas e emocionais elaboradas -, atingindo sua espessura máxima entre 16 e 17 anos, para então passar pelo processo de refinamento (Herculano-Houzel, 2015). Segundo Blakemore e Choudhury (2006), através de estudos de ressonância magnética foi possível identificar que o momento em que o cérebro atinge a maturidade pode ser mais tarde que o final da adolescência, sendo um desses estudos realizados com

peessoas de 7 a 30 anos de idade e que revelou uma aceleração da perda de massa cinzenta no córtex frontal entre o início dos 20 anos e até os 30 anos.

Conforme destacado por Blakemore e Choudhury (2006), enquanto os neurônios se desenvolvem, uma camada conhecida como mielina é formada em torno da sua extensão, o axônio, a partir das células gliais de suporte. A mielina atua como um isolante e aumenta a velocidade de transmissão dos impulsos elétricos de neurônio para neurônio. Enquanto as regiões sensoriais e motoras do cérebro tornam-se totalmente mielinizadas nos primeiros anos de vida, os neurônios no córtex frontal continuam a ser mielinizados até a adolescência. Dessa forma, a mielina acaba agindo como um fixador das conexões neuronais (Herculano-Houzel, 2015).

Segundo Herculano-Houzel (2015), a mielina só começa a se formar quando todas as conexões foram “testadas”. Portanto, como a fase de eliminação de excessos acontece de trás para a frente, iniciando pelas regiões sensoriais e depois para as regiões associativas do córtex, a última região do cérebro a amadurecer em estrutura e função e também em volume máximo de substância branca, é o córtex frontal por cerca dos 30 anos de idade. Ou seja, se fosse para considerar o desenvolvimento do cérebro como indicador de maioridade, o indivíduo só seria considerado “gente grande” a partir dos 30 anos.

3.4. A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NO CÉREBRO

Quando o indivíduo chega na adolescência, é comum que ele comece a esbarrar, derrubar o que está segurando, e até mesmo parecer que não tem consciência do espaço que está ocupando para movimentar-se. Isto acontece por conta do crescimento repentino pelo qual o corpo passa - o estirão - e, conseqüentemente, o cérebro precisa reorganizar-se rapidamente, criando uma nova imagem do corpo, utilizando as informações diferentes dos vários sentidos e extremidades corporais.

Crianças crescem a uma taxa relativamente constante, e de maneira homogênea, de modo que a proporcionalidade do corpo é mantida. Mas na adolescência, o córtex parietal se depara com um problema: como se não bastasse o corpo crescer rapidamente em apenas dois ou três anos, ele também não cresce por igual. O aumento na estatura do adolescente resulta da aceleração do crescimento das pernas e do tronco, que faz com que a

diferença de estatura entre adultos esteja principalmente no comprimento dos membros inferiores. (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

O crescimento do corpo durante a adolescência costuma acontecer pelas extremidades para o centro, acontecendo na mesma época em que o realinhamento entre as imagens somestésicas e visuais do corpo acontece, no período de limpeza sináptica no córtex parietal e também, durante o “aumento do volume da substância branca contendo as fibras que conectam o córtex parietal e o frontal, responsável pela movimentação do corpo e pela imaginação de movimentos” (Herculano-Houzel, 2015). Esta reorganização contribui para representação do próprio corpo situado no espaço, bem como para uma melhora na capacidade de visualização mental, fazendo com que o adolescente consiga imaginar-se realizando determinadas atividades.

Para auxiliar os adolescentes nessa fase, um dos meios apontados como benéfico são os esportes, pois além dos efeitos relacionados à saúde, os esportes fazem com que o cérebro realize um alinhamento dos seus mapas sensorio motores. Sendo preferível que essa prática comece na infância para um melhor desempenho do indivíduo, já que nesta fase o cérebro passa por uma série de mudanças, acontecendo inclusive a diminuição dos Núcleos da Base, que por sua vez, apresenta um papel fundamental no aprendizado motor

Os Núcleos da Base são estruturas que ocupam a porção mais interna do cérebro, sob o córtex dos dois hemisférios. Embora não comandem diretamente os movimentos, eles geram e armazenam programas motores complexos como auxiliares para o córtex. (Herculano-Houzel, 2015)

Os Núcleos da Base iniciam sua reorganização por volta dos 8 e 11 anos, chegando a sua forma final por cerca dos 13 anos de idade, por isso as atividades que começaram a ser praticadas até o início da adolescência acabam por alcançar mais excelência.

Esta reorganização dos Núcleos da Base também explica as mudanças de estilo, as imitações, vestimentas, uso de *piercings* e tatuagens na adolescência, pois o indivíduo está em busca da sua concepção corporal.

3.5. O SISTEMA DE RECOMPENSA

O sistema de recompensa é um conjunto de estruturas cerebrais que nos faz ter a sensação de prazer e, também, por nos fazer ansiar por essa sensação novamente, estimulada por determinadas atividades e contextos. Durante a adolescência, este sistema também passa por mudanças, resultando na falta de atração por parte do adolescente por atividades que na infância eram extremamente estimuladoras, como por exemplo, estar com os pais, brincar com seus brinquedos etc.

A ativação do sistema de recompensa acontece quando o funcionamento de dois componentes importantes aumenta, sendo esses dois componentes a área tegmental ventral e o estriado ventral. A área tegmental ventral recebe informações por meio dos sentidos sobre o que está ocorrendo no restante do corpo, e do córtex pré-frontal as informações sobre quais intenções guiaram o comportamento identificado. Caso seja identificado que esse comportamento gerou satisfação, os neurônios da área tegmental ventral liberam dopamina sobre o estriado ventral.

Essas alterações no comportamento motivado, como colocado por Herculano-Houzel (2015), acontecem por conta de uma perda de função transiente, em que o sistema de recompensas fica mais difícil de ser acionado pelas atividades que antes eram capazes de estimular o indivíduo. É possível notar nesta fase comportamentos de tédio pelas coisas antigas, a supervalorização do novo, novas interações sociais e, também, os comportamentos de risco.

Os comportamentos de risco surgem da necessidade de estímulos cada vez mais fortes, principalmente por conta de os adolescentes ainda não estarem com o córtex pré-frontal desenvolvido suficiente para inibir esses comportamentos e trazer pensamentos mais característicos da idade adulta, como as sensações de responsabilidade, culpa e antecipação de consequências. São caracterizados como comportamento de risco: praticar atividades radicais, viagens que proporcionem momentos de aventura, vandalismo, riscos urbanos e demais atividades que costumam ser estimuladas pelos seus pares.

Essas alterações são cruciais para que o adolescente se torne um adulto independente, pois é na busca por prazeres fora do âmbito familiar e dos comportamentos de risco que o indivíduo poderá ser independente e buscar procriar.

(...) a busca por novas fontes de satisfação é responsável por vários dos feitos necessários para a independência cada vez mais desejada nessa idade: afastar o adolescente da segurança da família; impulsioná-lo a explorar as capacidades físicas do seu novo corpo e as capacidades intelectuais crescentes do cérebro em desenvolvimento; aprender, graças ao convívio com um círculo de amizades cada vez maior, as regras da vida em sociedade; e buscar um(a) parceiro(a) sexual longe da família (HERCULANO-HOUZEL, 2015)

Essas mudanças não são exclusivas da espécie humana, todos animais mamíferos acabam por transitar por essa evolução do sistema de recompensa para que não aconteça de se acasalarem com seus progenitores ou membros do próprio grupo.

O sistema de recompensa também é responsável pela motivação do indivíduo, ou seja, o sentimento que temos antes de decidir se faremos determinada atividade ou não, ou, como colocado por Herculano-Houzel (2015), a motivação se trata de uma antecipação do prazer que o cérebro acha que irá conseguir se resolver executar uma determinada ação.

4. A MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE

A motivação é aquilo que move o indivíduo a realizar determinada tarefa, sendo assim, toda pessoa dispõe de energia, talentos, habilidades, tempo e muitos outros recursos para investir na tarefa pela qual está motivada a realizar. No contexto de sala de aula, o aluno deve “executar tarefas que são maximamente de natureza cognitiva, que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e solução de problemas” (BZUNECK, 2002, p. 10). Para entender a motivação do aluno, é necessário verificar o contexto em que ele está inserido.

Diferente das crianças, os adolescentes são mais capazes de aceitar o pensamento alheio e, também, de engajar-se em causas e sentir-se parte de um coletivo. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo do adolescente é influenciado por seus pares, pais, família e professores, então se eles se sentem apoiados por professores e outros estudantes, bem como o currículo escolar e o ensino tenham significado e desafiem o indivíduo de acordo com seus interesses, eles acabam por se tornar mais interessados, engajados, com melhor desempenho e satisfeitos com o ambiente escolar (PAPALIA E FELDMAN, 2013).

Quando os alunos estão motivados, eles acabam por envolver-se em tarefas pertinentes ao aprendizado. Esse envolvimento consiste no esforço aplicado pelo aluno e na persistência que ele aplica para realizar as atividades, mesmo que desafiadoras, apresentando resultados surpreendentes. Já a desmotivação se contrapõe a essas características, sendo o aluno aquele que desiste facilmente da realização das tarefas, e acabando por resultar em um rendimento medíocre. A desmotivação é oriunda da ausência de fatores intrínsecos ou extrínsecos para executar as tarefas, dessa forma, os estudantes não conseguem identificar os motivos que os levam a frequentar a escola, por exemplo.

Quando o assunto se trata da motivação, é preciso ter cautela, pois o indivíduo pode estar apresentando comportamentos desejáveis em sala enquanto mascara seus problemas motivacionais, assim como um indivíduo que apresenta mau rendimento não quer dizer necessariamente que não está motivado ou se esforçando menos.

A característica mais marcante desse coletivo é a falta de motivação, de interesse em tudo que possa estar relacionado à escola. A desmotivação que os

Comentado [LT3]: Importante frizar isso!

jovens demonstram pelo estudo, de um modo geral, é um aspecto que tem preocupado, permanentemente, pais, pesquisadores e educadores. Tal desinteresse pela aprendizagem escolar justifica-se pelo fato de que o adolescente, além de encontrar-se numa fase evolutiva, com transformações biopsicossociais, convive com a era da tecnologia na vida cotidiana. Em contrapartida, a escola permanece com práticas pedagógicas pouco motivadoras, que não contemplam os interesses e as potencialidades do jovem educando.

4.1. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação intrínseca refere-se a escolha da atividade por sua própria causa, sendo a motivação gerada por interesse próprio, atração ou algum tipo de satisfação. Quando o indivíduo se encontra motivado, busca por novidades, entretenimento, novas habilidades e também o domínio da atividade escolhida. Como destacado pela autora Guimarães (2001), [o envolvimento intrínseco com as atividades gera resultados satisfatórios na aprendizagem e desempenho, já que o estudante sentirá satisfação durante a execução e, também, o conhecimento da motivação intrínseca torna-se importante, pois pode auxiliar os professores a desenvolver melhor suas práticas em sala de aula, visando o melhor aproveitamento por parte dos estudantes do conteúdo apresentado.](#)

Dentro da motivação intrínseca, ainda encontramos pontos que nos ajudam a entender melhor o que determina a motivação do indivíduo. São esses pontos: motivação para a competência, autodeterminação e a avaliação cognitiva.

Guimarães (2001) destaca que a motivação para a competência é a capacidade do indivíduo de interagir, de forma satisfatória, com seu ambiente. Dessa forma, a competência orienta o indivíduo a tentar dominar as tarefas, sem agir por impulsos ou instintos. Ela gera o sentimento de eficácia e, muitas vezes, este sentimento necessita da interação social, como os elogios e encorajamento, por exemplo.

A teoria da autodeterminação coloca que o ser humano tem três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento. A autodeterminação é o ato de realizar uma atividade acreditando que a faz por vontade própria. Assim, caso o indivíduo perceba-se como marionete ou como externamente guiado, logo ele desenvolverá um sentimento de fraqueza e ineficácia,

diminuindo o desempenho deste. Também, para que o indivíduo tenha um bom desenvolvimento, o indivíduo tem a necessidade de se sentir amado, ter contato interpessoal e, também, tem a necessidade de ter bases seguras.

A autora Guimarães (2001) aponta que, em resultados de pesquisas, os estudantes que se sentem seguros com seus pais e professores, acabam por aceitar e lidar melhor com as frustrações e fracassos acadêmicos, bem como são mais autônomos e mais envolvidos com a própria aprendizagem.

A teoria da avaliação cognitiva tem o feedback positivo e negativo como principal influência para a competência do indivíduo. Dentro desta teoria, também encontramos como fatores interpessoais: eventos que promovem feedbacks; eventos controladores; eventos desmotivadores, que acabam por ser relevantes para o desempenho do sujeito (Guimarães, 2001). Dentro dos fatores intrapessoais, o interesse é um fator de principal influência para adquirir informação e aprendizagem, seguindo essa linha, Guimarães (2001) aponta que os autores adotaram o termo “aprendizagem espontânea”, que nada mais é que a aprendizagem resultante de processos internos, prontidão e tendência, sem obrigações, pressões ou orientações.

A motivação intrínseca ainda pode orientar o estudante em diferentes contextos, como é o exemplo realizado na pesquisa de Santos, Bernardi e Bittencourt (2012), que apresentou a existência de estudantes intrinsecamente motivados apenas por frequentarem a escola, bem como estudantes que intrinsecamente buscavam exercitar suas capacidades, estando ausente de qualquer tipo de recompensa externa. Ainda referente a pesquisa de Santos, Bernardi e Bittencourt (2012), os estudantes também apresentaram prazer por apenas ter a sensação de competência e preocupação voltada ao bom desempenho escolar.

4.2. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

A motivação extrínseca é colocada como motivação para trabalhar em resposta a algo externo à atividade, ou seja, o indivíduo acredita que a realização da tarefa trará resultados como elogios, notas, prêmios e etc. Em muitas pesquisas realizadas por Guimarães (2001), os estudantes se mostraram aliviados por livrarem-se das manipulações dos professores, visto que a escola proporciona experiências de aprendizagem extrinsecamente motivadas, enquanto na verdade, a escola deveria permitir que, depois do processo de aprendizagem, os estudantes

saíssem intrinsecamente motivados a compreender o mundo, colocando-se criticamente em relação aos fatos, sem serem manipulados.

A pesquisa de Santos, Bernardi e Bittencourt (2012) aponta para diferentes tipos de motivação extrínseca, sendo uma delas a preparação para o futuro, em que de maneira integrada o indivíduo acredita ser importante realizar as atividades para que tenha algum tipo de prestígio no futuro, sendo a escola um mecanismo para tal. Bem como o estudante pode estar motivado apenas por receber uma recompensa ao final da atividade.

Assim, o indivíduo passa por quatro níveis de internalização ao que tange a motivação extrínseca: Regulação Externa, em que ele acredita que pode ter problema se não realizar a atividade; Regulação Introjetada, em que o indivíduo sente-se culpado caso não realize a atividade; a Regulação Identificada, em que o indivíduo se envolve com a atividade por achar importante realizá-la; e a Regulação Integrada, que é quando o indivíduo já possui autonomia e então os incentivos são fonte de informação nas ações a serem cumpridas, e não coerção.

Dessa forma, é preferível que os adolescentes sejam movidos pela motivação de caráter intrínseco, pois, embora as duas orientações motivacionais estejam presentes nos indivíduos e também tenham um papel importante nas atividades acadêmicas, segundo Martinelli (2014), os estudantes movidos por motivação intrínseca são mais engajados em aumentar seu conhecimento e habilidades, enquanto aqueles que são movidos pela motivação de caráter extrínseco, acabam por buscar recompensas externas.

4.3. TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO

Um dos motivadores mais potentes é o propósito que a pessoa pretende atingir, conhecidas também como *Teoria das Metas de Realização*, que é uma continuidade mais moderna da *Teoria da Motivação a Realização*. A diferença entre essas teorias está no sentido de que a teoria nova insere o termo “meta de realização” no lugar do termo necessidade ou motivo, como é posto na teoria tradicional. Assim, e como também é destacado por Bzuneck (2001) a motivação era considerada uma característica da personalidade do sujeito e, já na nova teoria, acolhe-se elementos originários do cognitivismo e também considera relevantes as

influências socioambientais no desenvolvimento, manutenção e/ou mudança - sociocognitivista.

Bzuneck (2001) também aponta que existem duas metas qualitativamente distintas - meta aprender e meta performance -, sendo mediadoras cognitivas que são encontradas nas situações de aprendizagem escolar. Cada meta representa um propósito ou razão para o aluno aplicar determinado esforço nas tarefas, portanto, é preciso olhá-las como um esquema complexo dentro de um programa mental que é composto por diversos processos que levam a resultados de natureza cognitiva, afetiva e comportamental.

Dentro da meta aprender encontramos o entendimento de que o sucesso nas atividades está em melhorar o conhecimento, progredir e dominar cada vez mais os conteúdos, inovando e sendo criativos. Dessa forma, os estudantes têm a convicção de que os resultados derivam do seu esforço interno e seu controle, portanto acabam por esforçar-se nos desafios acadêmicos, já que os farão crescer intelectualmente, trazendo o sentimento de orgulho e satisfação. Aqui, até os insucessos são considerados parte do processo de aprendizagem, já que propiciam a busca por novas estratégias.

O estudante voltado para a meta performance mede as chances de ter que enfrentar desafios, já que com esses desafios ele irá comprovar se é inteligente ou não e, havendo algum tipo de fracasso, o estudante terá emoções negativas (BZUNECK, 2001). O autor destaca que a meta performance é vantagem quando se há ausência da meta aprender, já que assim o estudante terá pelo menos coragem de esforçar-se para sair bem.

É importante destacar que, mesmo voltados apenas à performance, não se pode negar que o estudante tratou de buscar estratégias para atingir seu objetivo - no caso da meta performance, a nota - e, de certa forma, conseguiu algum tipo de aprendizagem. Na meta performance ainda nos deparamos com a existência de duas motivações polarizadas: a busca do sucesso e a fuga do fracasso.

Ainda existe a meta de natureza social, a qual a preocupação maior com essa meta se dá na adolescência. Os objetivos sociais têm apresentado de alguma forma influência sobre o envolvimento acadêmico e as ligações com seus pares, porém, segundo as pesquisas de Bzuneck (2001), ainda há muito o que investigar sobre o significado da meta social na motivação dos estudantes. Uma outra meta de importante destaque é a de alienação acadêmica, em que o estudante tem como

objetivo concluir as tarefas com o mínimo de esforço possível, não se preocupando em ter sucesso ou escapar do fracasso para suprir sua autoestima, garantindo-a em atividades fora do ambiente escolar.

4.4. A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DA POSTURA DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE

As causas da motivação não devem ser limitadas às questões familiares, individuais ou externas à escola, já que existe uma combinação de fatores que influenciam na motivação dos estudantes. O educador deve conhecer plenamente os aspectos do ambiente em que trabalha, ou seja, da escola e da sala de aula, para conseguir compreender de que forma esses ambientes irão influenciar na motivação dos seus discentes.

A escola tem um papel primordial como fonte socializadora na vida das pessoas, portanto, é importante que, além de um espaço de ensino e aprendizagem, a escola precisa se apresentar como promotora de motivação, já que um estudante motivado acaba por engajar-se melhor no processo de aprendizagem, bem como busca desenvolver novas habilidades e buscando estratégias para resolver desafio. A relação entre professor e estudante já traz um estigma de dominador e dominado, basta voltar o olhar para o passado e veremos a palmatória e castigos sendo aplicados em sala de aula e, atualmente, ainda encontramos professores que buscam o respeito e engajamento de seus estudantes através da dominação.

A sala de aula é um espaço de socialização cultural, onde muito além do desenvolvimento proporciona fortes e duradouras lições afetivas, portanto, é desejável que o educador crie um clima encorajador e seja sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais de seus educandos. Guimarães (2001) destaca que o perfil do professor em relação ao controle e ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem também determina a forma que a motivação será envolvida em sala de aula da parte dos estudantes, ou seja, “o ambiente instrucional imediato torna-se fonte de influência para o seu envolvimento com a aprendizagem” (GUIMARÃES, 2001, p. 80).

Guimarães (2001) utiliza do anagrama de Epstein, para destacar seis aspectos da situação escolar frente aos quais o professor pode tomar decisões que repercutirá na motivação do aluno. Os sete pontos apontados pelo anagrama de

Epstein são: Tarefa, Autoridade, Reconhecimento e Valorização, Agrupamento, Avaliação, Tempo e Envolvimento da Escola.

Na tarefa, destaca-se o envolvimento do aluno na tarefa apresentada e na forma como ela é apresentada. Na autoridade, se o educador apresenta o estilo motivacional promotor de autonomia ou controlador e se esse estilo se ajusta com as expectativas e necessidades do aluno (GUIMARÃES E BORUCHOVITCH, 2004); Reconhecimento e valorização aponta que recompensas e enaltecimento dos alunos que obtêm notas altas pode prejudicar o desempenho e a aprendizagem das crianças, já que acaba por superestimar o resultado final e desmerece o esforço e processo dos demais alunos mas, também, é importante que o professor e a escola trabalhem para adquirir estratégias de aprendizagem e para demonstrar que valorizam os esforços aplicados no processo de aprendizagem.

No agrupamento, é importante ressaltar que, apesar de ser uma proposta interessante, não garante o envolvimento de todos os participantes do grupo e, apesar de que os grupos formados organicamente pelos próprios alunos seja positivo ao desempenho, é importante que o professor crie estratégias lúdicas para quebrar esse vício de grupos já estabelecidos para que os alunos criem novos ritmos de estudo e estratégias para realização das tarefas. Já na Avaliação, é apontado que o professor deve aplicar certo esforço para que a avaliação proporcione momentos de aprendizagem ao aluno, sendo tratada como parte do processo, onde o aluno obtêm informações sobre como está seu desempenho no processo para então buscar formas de ampliar seu conhecimento e melhorar sua performance no processo de aprendizagem.

Ao determinar um tempo escasso para a realização das tarefas, o professor pode gerar um clima de competição e ansiedade entre os alunos em sala de aula, causando a desistência de alguns que se sentirem incapazes, portanto,

A agenda da escola, isto é, a organização do tempo, deve respeitar as necessidades inerentes às atividades de aprendizagem planejadas e as reais necessidades dos alunos, especialmente seus diferentes ritmos, para que se possa contribuir efetivamente para a criação de um clima favorável à meta aprender. (GUIMARÃES, 2001, p. 92)

No que se refere a organização da escola, é importante colocar que a motivação e aprendizagem do aluno não está ligada somente ao ambiente de sala de aula, mas sim como toda a cultura escolar influencia no desempenho de seus

estudantes e suas metas. Isso inclui a política escolar, como a alocação de recursos, currículo, horários de aula, e a forma de tratar os processos avaliativos e, como destaca a autora Guimarães (2001), o aluno só busca aprender coisas novas e superar seu desempenho se o valor reconhecido pela escola não for notas altas. Dessa forma, todas as características abordadas anteriormente devem ser levadas em consideração por toda a escola, não somente dentro da sala de aula.

Pertencer a um espaço, neste caso, a escola, permite que o adolescente encontre e legitime sua identidade no espaço escolar, mas esse sentimento só é possível quando a escola se abre ao diálogo com seus estudantes, para assim tornar-se um espaço de pertencimento e identidade, pois, como destacado por Abramovay (2004), o exercício do diálogo é um dos fatores decisivos no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade.

A Teoria da Autodeterminação nos ajuda a refletir sobre nossas práticas em sala de aula e nos convida a questionar qual tipo de professor motivador somos. Esta teoria nos aponta o ser humano como um indivíduo ativo, portanto, para serem intrinsecamente motivadas, elas precisam se sentir competentes e autodeterminadas. Para que isso ocorra, o indivíduo tem a necessidade de autonomia - governar por si mesmo, sentindo-se desestimulada a partir do momento que se percebe como uma marionete -, competência - agir de modo eficaz, dominar tarefas desafiadoras - e de estabelecer vínculos - traz a sensação de segurança.

A motivação é um fator importante para o engajamento acadêmico, já que se trata de um processo onde a atividade dirigida a determinado objetivo é instigada e sustentada, levando em consideração as crenças individuais sobre seus próprios valores e capacidades. Desta maneira, a motivação atua como processo que permite a inferência de comportamentos de esforço e persistência, mental e física, dentro do engajamento acadêmico, determinando também as escolhas e não escolhas do indivíduo para com as atividades escolares (STELKO PEREIRA; VALLE E WILLIAMS, 2015).

5. ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Muito se discute referente à importância do engajamento nas atividades escolares (STELKO PEREIRA; VALLE E WILLIAMS, 2015), sendo assim, o engajamento acadêmico é colocado como aspecto fundamental para o desempenho do estudante, já que se trata da relação que o estudante estabelece com suas atividades escolares, bem como pode ser definido como o envolvimento e o comprometimento dos estudantes com as atividades escolares (COELHO E DELL'AGLIO, 2018).

O adolescente desenvolve uma relação com determinada atividade, e esta relação pode ser influenciada por diversos fatores e contextos, como por exemplo: as interações com os colegas, o estilo da atividade proposta, a postura do professor diante dele e, também, por experiências anteriores. Como apontado por Julio, Vaz e Fagundes (2011), o engajamento se trata de um construto oriundo da relação entre o indivíduo e a atividade, atrelando-se ao contexto em que ela ocorre, bem como pode ser influenciada por fatores contextuais, ou seja, em determinado momento o engajamento é influenciado pelos colegas e, em outro pelas proposições do professor, pelo próprio interesse do estudante e, até mesmo, podendo ocorrer a falta de engajamento (Julio; Vaz; Fagundes, 2011, Stelko-Pereira; Valle e Williams, 2015). O engajamento acadêmico é considerado um construto multifatorial que inclui componentes comportamentais, emocionais e cognitivos, sendo que cada fator ocorre de maneira dinâmica e inter-relacional.

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) apontam essas definições do engajamento acadêmico, bem como destacam que o comportamental refere-se à participação, iniciativa dos estudantes diante das atividades, a capacidade de observar, conduta positiva, respeito às regras escolares, sendo fundamental para identificar e prevenir os casos de evasão escolar. O engajamento emocional inclui reações afetivas em sala, identificação com um estilo de atividade, pertencimento ao âmbito escolar, identificação com valores e emoções e o aproveitamento a partir do seu interesse pela atividade, sendo este tipo de engajamento importante para a vinculação com a escola e também influencia a disposição do estudante em se envolver com as atividades escolares. No nível cognitivo, encontram-se os investimentos pessoais, a motivação para aprender, esforços e disposições para a aprendizagem, domínio do conhecimento, estratégias e a motivação intrínseca

(Fredricks, Blumenfeld e Paris 2004; Julio, Vaz e Fagundes, 2011; Stelko-Pereira; Valle e Williams, 2015).

Além desses três componentes, ainda contamos com o engajamento agente, que se trata da contribuição construtiva do estudante para o fluxo da instrução que estão recebendo dos seus professores. Este conceito é apresentado por Reeve (2011) que defende a necessidade de incluir o engajamento agente pois é este componente que irá capturar o processo em que os estudantes contribuem com a personalização dos seus estudos, apresentando aos professores a melhor maneira de adquirir seu aprendizado. O engajamento agente, segundo Veiga (2013), tem como foco o estudante como agente da ação, dessa forma, este conceito avalia a dimensão das iniciativas do estudante, diálogos com o professor, sugestões realizadas ao longo da aula, intervenções e questões levantadas.

O suporte social é um dos aspectos das relações sociais que traz algum tipo de proteção emocional e que acaba por resultar em efeitos emocionais e comportamentos positivos. Como destacado por Coelho e Dell'Aglio (2018), este suporte social, quando presente na adolescência, pode apresentar um papel importante nas mudanças físicas e psicossociais que costumam ocorrer nesta fase do indivíduo, sendo assim, a família, a escola e os pares são atores principais como fontes de apoio para o desenvolvimento saudável do adolescente.

Dessa forma, diversas produções de conhecimento científico têm destacado que quando o professor se coloca de maneira democrática, as relações em sala de aula acabam por possibilitar os estudantes a se engajarem mais nas atividades acadêmicas, bem como acabam por se sentirem mais motivados, já que assim eles percebem ter mais controle sobre as suas escolhas e ações (Toshalis e Nakkula, 2012). A pesquisa realizada por Coelho e Dell'Aglio (2018), que investigou 504 adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas, visando entender o efeito que esses atores sociais têm no engajamento escolar, apontou que, apesar da família ser um fator relevante no engajamento comportamental-cognitivo, o suporte oriundo dos professores é o que contribui expressivamente para a variância do engajamento de caráter emocional e comportamental-cognitivo.

Além dos estudantes que se apresentam engajados, é necessário apontar os adolescentes considerados "desengajados", que são apresentados pela pesquisa de Duffy e Elwood (2013), onde os estudantes relatam que os comportamentos considerados inapropriados em sala aparecem nas aulas onde os professores

apresentaram recursos de caráter expositivo e que não permite a participação dos discentes, bem como relataram que engajam nas atividades onde os professores estão mais calmos e menos tensos, abertos a brincadeiras e com posturas mais flexíveis em sala de aula. A falta de engajamento escolar acaba por resultar na evasão escolar, envolvimento em delinquência, comportamentos de risco para a saúde e comportamentos agressivos, como destacado por Coelho e Dell'Aglio (2018), que apontam que além de prejudiciais ao indivíduo, os níveis educacionais baixos trazem questões negativas para a sociedade como um todo, já que se associam ao aumento da violência e maiores custos em políticas sociais e de saúde.

6. MÉTODO

Esta pesquisa é de caráter predominantemente quantitativo e transversal, que foi realizada em duas etapas: aplicação de questionários e análise de dados obtidos.

6.1 PARTICIPANTES

Os participantes são adolescentes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio, estudantes de escolas públicas e particulares da cidade de Curitiba-PR.

6.2 INSTRUMENTOS

Para a realização do estudo, foram utilizados um total de três instrumentos, sendo um construído para esta pesquisa e dois de autorias que serão especificadas e detalhadas a seguir.

6.2.1 Questionário de Caracterização do Participante

Este instrumento foi construído com base nos objetivos desta pesquisa, visando entender e compreender o contexto em que cada participante está inserido. Este questionário é composto por quatro questões que se referem aos seguintes aspectos quanto à contextualização do indivíduo: idade, gênero do qual o participante se identifica, se exerce atividade remunerada, o tipo de escola (pública ou particular) e ano de escolaridade do qual ele está inserido (Anexo 1).

6.2.2 EAE-E4D

Esta escala foi desenvolvida por Veiga (2013), em Portugal, e adaptada e validada para o contexto brasileiro por Silveira e Justi (2018). A escala busca avaliar os quatro aspectos do engajamento escolar (comportamental, afetivo, cognitivo e agente) e é composta por vinte questões afirmativas a serem respondidas na forma da escala tipo Likert com seis pontos que variam de 1 (total desacordo) e 6 (total acordo).

A pesquisa de Silveira e Justi (2018) mostrou bons índices psicométricos do instrumento. Contou com a participação de 337 alunos do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, onde os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória com o método de extração dos eixos fatoriais. Os autores também empregaram o método das análises paralelas, onde o resultado foi de que quatro fatores explicaram 52,08% da variância. Os fatores também se apresentaram teoricamente coerentes com as quatro dimensões do engajamento escolar prevista na escala original, bem como apresentaram índices Alfa de Cronbach de aceitáveis a bons, segundo os autores, 0,62 para cognitivo e 0,74, 0,78 e 0,81 para agente, comportamental e afetivo, respectivamente. (Anexo 2)

6.2.3 Escala de Motivação Acadêmica

O estudo de Santos, Bernardi e Bittencourt (2012) buscou investigar o nível de motivação dos jovens estudantes em relação à escola com o uso da Escala de Motivação Acadêmica. Este instrumento foi construído por Vallerand et al (1992) e também foi traduzido por Sobral (2003), tendo sua linguagem adaptada para o Ensino Fundamental e Ensino Médio pelos integrantes do grupo de pesquisa PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos).

A versão final deste instrumento é formada por 28 assertivas, onde suas respostas são assinaladas em uma escala de concordância ordinal do tipo Likert, composta de sete pontos (1=discordo totalmente e 7=concordo totalmente). Esses 28 itens foram agrupados em 6 fatores, sendo os fatores que incluem a motivação intrínseca: Prazer ao frequentar a escola (Fator 1); Fazer algo pelo prazer e pela satisfação que decorrem da busca de realização (Fator 3); Prazer por aprender (Fator 4). Em relação à motivação extrínseca, estão inclusos: Motivação extrínseca de regulação por identificação - busca de aperfeiçoamento para conseguir status impostos socialmente (Fator 2); Motivação extrínseca de regulação externa — fazer algo porque será recompensado futuramente (Fator 6). Já o Fator 5 refere-se ao conceito de desmotivação, implicando a ausência de motivos intrínsecos ou extrínsecos.

A pesquisa de caráter quantitativo contou com a participação de 133 estudantes, sendo que desses participantes, 45,1% são do gênero feminino e 54,9% do gênero masculino, com idades entre 11 e 17 anos. Os valores do

coeficiente Alpha de Cronbach mostraram resultados superiores ao mínimo que se sugere nas literaturas, demonstrando consistência interna dos fatores estabelecidos, variando entre 0,73 (motivação extrínseca para realização profissional) e 0,87 (motivação intrínseca — prazer por frequentar a escola). Dessa forma, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), versão adaptada de Vallerand et al. (1992) torna-se um instrumento válido e confiável, bem como apto e recomendável para a utilização em investigações da motivação no contexto escolar (Anexo 3).

6.3 PROCEDIMENTOS

Este estudo se trata de uma amostragem por conveniência, o qual foi aplicado de forma online, por meio da plataforma *Google Forms*. A pesquisa foi divulgada por meio das plataformas sociais (WhatsApp, Instagram, Facebook, e-mail etc.), junto de uma imagem de divulgação (Anexo 4). Aqueles que tiveram interesse em participar da pesquisa, preencheram um formulário de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5) e, após a assinatura online por parte do responsável pelo participante, o adolescente assinou de maneira online o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o formulário de caracterização do participante, a escala EAE-E4D e a Escala de Motivação Acadêmica. Também foi anexada a orientação de que a participação desejada é de adolescentes matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio, estudantes de escola pública ou particular situadas na cidade de Curitiba ou Região Metropolitana, bem como em cada formulário foi disponibilizado o contato dos pesquisadores para o caso de dúvidas.

Em relação aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. O projeto foi aprovado e seu Certificado de Apresentação de Apreciação Ética é 49140821.7.0000.0102.

6.4 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados, além da estatística descritiva, foi também utilizada a estatística inferencial a um nível de significância de 5%. Para a verificação da

normalidade da amostra utilizou-se o teste Shapiro-Wilk para as principais variáveis encontrando-se uma distribuição semelhante à curva normal para o escore global da EAE-E4D ($W = 0,986$; $p = 0,707$), mas diferente da curva normal para o escore total da EMA ($W = 0,872$; $p < 0,01$) e para a idade dos participantes ($W = 0,832$; $p < 0,001$). Pela presença de distribuições que não seguem a normalidade, optou-se pela utilização da estatística não-paramétrica.

Assim, as correlações foram calculadas utilizando-se a Análise de Correlação de Spearman e as diferenças entre grupos foram calculadas a partir do teste U de Mann-Whitney. Os cálculos foram realizados utilizando-se o *software* Jamovi versão 2.0.

7. DISCUSSÃO

7.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES

A amostra total deste estudo foi de 64 adolescentes, sendo 56% identificados como do gênero feminino e 44% do gênero masculino, matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio, na cidade de Curitiba e região metropolitana. A faixa etária dos participantes da amostra variou entre 13 a 19 anos, sendo a média de 14,5 anos e o desvio-padrão de 1,42. A amostra geral é predominantemente matriculada em escola pública, sendo identificado apenas 2% dos estudantes matriculados em instituições particulares. Dentre os participantes, 23% acusaram já estarem exercendo atividade remunerada.

De acordo com a Tabela 1, a amostra foi dividida em anos de ensino, sendo que 2% do total está situado no 1º ano do Ensino Médio, 11% estão matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, 23% no 2º ano do Ensino Médio e, representando a maioria da amostra, o 9º ano do Ensino Fundamental, correspondendo a 64% do total.

TABELA 1 - PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR ANO DE ENSINO E GÊNERO.

	Feminino	Masculino	Total
8º ano EF	4 (7%)	3 (4%)	7 (11%)
9º ano EF	18 (28%)	23 (36%)	41 (64%)
1º ano EM	0 (0%)	2 (2%)	2 (2%)
2º ano EM	12 (21%)	2 (2%)	14 (23%)
Total	34 (56%)	30 (44%)	64 (100%)

FONTE: A Autora (2021).

Ao observar a Tabela 2, referente ao tipo de escola em que o participante está matriculado - isto é, pública ou particular -, percebe-se que tanto no 8º do Ensino Fundamental, quanto no 9º do Ensino Fundamental apenas 1 participante se encontra matriculado em escola particular, totalizando 2 participantes. Já no 1º e 2º

ano do Ensino Médio, todos os participantes alegaram estar matriculados em escola pública.

TABELA 2 - PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR ANO DE ENSINO E TIPO DE ESCOLA.

	Público	Particular	Total
8º ano EF	6 (10%)	1 (1%)	7 (11%)
9º ano EF	40 (63%)	1 (1%)	41 (64%)
1º ano EM	2 (2%)	0 (0%)	2 (2%)
2º ano EM	14 (23%)	0 (0%)	14 (23%)
Total	62 (98%)	2 (2%)	64 (100%)

FONTE: A autora (2021).

A Tabela 3 descreve os participantes de acordo com a execução de atividade remunerada. Dessa forma, 2% da amostra geral está no 1º ano do Ensino Médio e alegou exercer atividade remunerada, 7% está no 2º ano do Ensino Médio e 12% está matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental.

TABELA 3 - PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR ANO DE ENSINO E EXECUÇÃO DE ATIVIDADE REMUNERADA

	Trabalha	Não Trabalha	Total
8º ano EF	0 (0%)	7 (11%)	7 (11%)
9º ano EF	8 (12%)	33 (52%)	41 (64%)
1º ano EM	2 (2%)	0 (0%)	2 (2%)
2º ano EM	4 (7%)	10 (16%)	14 (23%)
Total	14 (21%)	50 (79%)	64 (100%)

FONTE: A autora (2021).

Para a análise, separaram-se os participantes em dois grupos: EF (estudantes matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e EM (estudantes matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Médio). Dessa forma, conforme destacado na Tabela 4, o Grupo EF corresponde a 75% da amostra total, com faixa

etária entre 13 e 17 anos de idade. Dos 48 adolescentes deste grupo, 34% foram identificados como gênero feminino e 41% foram identificados como gênero masculino. Já o Grupo EM corresponde a 25% da amostra total, com faixa etária entre 14 e 19 anos de idade. Dos 16 adolescentes, 19% foram identificados como gênero feminino e 6% foram identificados como gênero masculino.

TABELA 4 - PERFIL GERAL DA AMOSTRA POR GRUPO DE ENSINO DE IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO.

	Feminino	Masculino	Total
EF	22 (34%)	26 (41%)	48 (75%)
EM	12 (19%)	4 (6%)	16 (25%)
Total	34 (53%)	30 (47%)	64 (100%)

FONTE: A autora (2021).

7.2. DESCRIÇÃO DOS DADOS CORRELACIONADOS

Os escores das subescalas do EAE-E4D (cognitivo, afetivo, agente e comportamental) foram correlacionadas entre si e não foram encontradas correlações estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as subescalas cognitiva e afetiva ($p = 0,231$), afetiva e comportamental ($p = 0,609$) e comportamental e agente ($0,992$). Entretanto, foi encontrada uma correlação significativa, positiva e moderada ($\rho = 0,35$; $p = 0,004$) entre as subescalas cognitivo e comportamental, apontando uma relação onde quanto maior a pontuação na dimensão cognitiva, maior também a pontuação na dimensão comportamental e vice-versa, como também é o caso da correlação moderada e positiva ($\rho = 0,36$; $p = 0,003$) entre as subescalas cognitivo e agente e a correlação fraca e positiva ($\rho = 0,27$; $p = 0,030$) entre as subescalas afetiva e agente.

Observou-se também que a correlação entre o Escore Global da EAE-E4D com as subescalas foram todas estatisticamente significativas e positivas, sendo de correlação moderada com as subescalas cognitivo ($\rho = 0,67$; $p < 001$), afetivo ($\rho = 0,66$; $p < 001$), comportamental ($\rho = 0,40$; $p < 001$) e correlação forte com a subescala agente ($\rho = 0,70$; $p < 001$), conforme podemos observar na Tabela 5.

TABELA 5 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D E ESCORE GLOBAL EAE-E4D.

		Cognitivo	Afetivo	Comportamental	Agente
Afetivo	rho	0,152	--		
	p	0,231	--		
Comportamental	rho	0,352	0,065	--	
	p	0,004	0,609	--	
Agente	rho	0,362	0,271	-0,001	--
	p	0,003	0,030	0,992	--
Escore Global EAE-E4D	rho	0,676	0,669	0,404	0,706
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

FONTE: A autora (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números estatisticamente significativo no valor de $p < 0,001$

Posteriormente, foram correlacionadas as subescalas da EMA Total entre si, onde a subescala intrínseca - prazer por frequentar a escola (I-PFE) obteve correlação significativa, positiva e forte com intrínseca - auto superação (I-AS) ($\rho = 0,67$; $p < 0,001$), intrínseca busca pelo conhecimento (I-BPC) ($\rho = 0,77$; $p < 0,001$), extrínseca - preparação para o futuro (E-PPF) ($\rho = 0,70$; $p < 0,001$) e EMA total ($\rho = 0,83$; $p < 0,001$). Obteve-se a correlação moderada e positiva com a subescala Extrínseca - busca de recompensa (E-BDR) ($\rho = 0,43$; $p < 0,001$) e fraca e negativa com a subescala desmotivação ($\rho = -0,25$; $p = 0,039$).

A subescala I-AS obteve correlação significativa, forte e positiva com as subescalas I-BPC ($\rho = 0,70$; $p < 0,001$), E-PPF ($\rho = 0,78$; $p < 0,001$), E-BPR ($\rho = 0,71$; $p < 0,001$) e EMA total ($\rho = 0,86$; $p < 0,001$), e também obteve uma correlação significativa, fraca e negativa com a subescala desmotivação ($\rho = -0,25$; $p = 0,045$).

Ao correlacionar a subescala I-BPC, foi possível identificar correlação estatisticamente significativa, e forte com as subescalas E-PPF ($\rho = 0,80$; $p < 0,001$) e EMA total ($\rho = 0,89$; $p < 0,001$), correlação significativa, moderada e positiva com a subescala E-BDR ($\rho = 0,56$; $p < 0,001$) e correlação significativa, moderada e negativa com a subescala desmotivação ($\rho = -0,34$; $p < 0,001$).

A subescala E-PPF obteve correlação estatisticamente significativa, forte e positiva com as subescalas E-BDR ($\rho = 0,73$; $p < 0,001$) e EMA total ($\rho = 0,92$; $p < 0,001$) e correlação significativa, negativa e moderada com a subescala

desmotivação ($\rho = -0,39$; $p = 0,001$). A subescala E-BDR obteve correlação estatisticamente significativa, forte e positiva com a subescala EMA total ($\rho = 0,76$; $p < 0,001$) e correlação significativa, fraca e negativa com a subescala desmotivação ($\rho = -0,31$; $p = 0,013$). Por fim, ao correlacionar a subescala desmotivação, foi possível identificar correlação estatisticamente significativa, moderada e negativa com a subescala desmotivação ($\rho = -0,50$; $p < 0,001$). Os dados descritos podem ser observados na Tabela 6.

TABELA 6 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DA EMA E EMA TOTAL

		I-PFE	I-AS	I-BPC	E-PPF	E-BDR	DESM
Intrínseca - auto superação	rho	0,674	--	--	--	--	--
	p	<0,001	--	--	--	--	--
Intrínseca - busca pelo conhecimento	rho	0,771	0,709	--	--	--	--
	p	<0,001	<0,001	--	--	--	--
Extrínseca - Preparação para o futuro	rho	0,700	0,789	0,800	--	--	--
	p	<0,001	<0,001	<0,001	--	--	--
Extrínseca - Busca de Recompensa	rho	0,434	0,714	0,568	0,736	--	--
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	--	--
Desmotivação	rho	- 0,259	- 0,251	- 0,345	-	- 0,310	--
	p	0,039	0,045	<0,001	,393	0,013	--
					0,001		
EMA Total	rho	0,835	0,863	0,891	0,925	0,762	-0,500
	p	< 0,001	< 0,001	<0,001	< 0,001	<0,001	<0,001

FONTE: A autora (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números es estatisticamente significativo no valor de $p < 0,001$

Posteriormente, as subescalas e o Escore Global do EAE-E4D foram correlacionadas com as subescalas do EMA. Iniciando pela subescala Intrínseca - Prazer por frequentar a escola, encontrou-se correlação significativa, moderada e positiva com as subescalas cognitivo ($\rho = 0,49$; $p < 0,001$), afetivo ($\rho = 0,50$; $p < 0,001$), agente ($\rho = 0,45$; $p < 0,001$) e Escore Global da EAE-E4D ($\rho = 0,61$; $p < 0,001$). Entretanto, não foi encontrado correlação estatisticamente significativa com a subescala comportamental ($p = 0,865$), como podemos observar na Tabela 7.

TABELA 7 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA INTRÍNSECA - PRAZER POR FREQUENTAR A ESCOLA

Intrínseca - Prazer por frequentar a escola		
Cognitivo	rho	0,494
	p	< 0,001
Afetivo	rho	0,500
	p	< 0,001
Comportamental	rho	0,022
	p	0,865
Agente	rho	0,458
	p	< 0,001
Escore Global EAE-E4D	rho	0,614
	p	< 0,001

FONTE: A autora, (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números es estatisticamente significativo no valor de $p < 0,001$

Ao correlacionar a subescala Intrínseca - Busca pelo conhecimento, verificou-se correlação estatisticamente significativa e moderada com engajamento cognitivo ($\rho = 0,49$; $p = 0,001$), agente ($\rho = 0,40$; $p = 0,001$), afetivo ($\rho = 0,30$; $p = 0,013$) e Escore Global EAE-E4D ($\rho = 0,47$; $p = < 0,001$). Mas não foi identificado correlação estatisticamente significativa com engajamento comportamental ($p = 0,418$), como destacado na Tabela 8.

TABELA 8 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA INTRÍNSECA - BUSCA PELO CONHECIMENTO.

Intrínseca - Busca pelo conhecimento		
Cognitivo	rho	0,497
	p	< 0,001
Afetivo	rho	0,308
	p	0,013
Comportamental	rho	-0,103
	p	0,418
Agente	rho	0,401
	p	0,001
Escore Global EAE-E4D	rho	0,478
	p	< 0,001

FONTE: A autora, (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números estatisticamente significativo no valor de $p < 0,001$

Foi encontrado correlação estatisticamente significativa e fraca entre a subescala Intrínseca - Auto Superação apenas com a dimensão cognitiva ($\rho = 0,28$; $p = 0,023$). E, como destacado na Tabela 9, Com as dimensões afetiva ($p = 0,116$), Comportamental ($p = 0,761$), Agente ($p = 0,497$) e Global ($p = 0,103$), os valores não foram significativos.

TABELA 9 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA INTRÍNSECA - AUTO SUPERAÇÃO.

Intrínseca - Auto Superação		
Cognitivo	rho	0,283
	p	0,023
Afetivo	rho	0,198
	p	0,116
Comportamental	rho	-0,039
	p	0,761
Agente	rho	0,086
	p	0,497
Escore Global EAE-E4D	rho	0,206
	p	0,103

FONTE: A autora (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números estatisticamente significativo no valor de $p < 0,001$

Observando a Tabela 10, ao correlacionar a subescala Extrínseca - Preparação para o futuro com as subescalas do EAE-E4D e o Escore Global EAE-E4D observou-se correlação estatisticamente significativa e fraca com a dimensão cognitiva ($\rho = 0,29$; $p = 0,017$) e moderada com a dimensão afetiva ($\rho = 0,38$; $p = 0,002$) e com Escore Global EAE-E4D ($\rho = 0,36$; $p = 0,003$). Já com subescala Agente ($p = 0,081$) e com a subescala Comportamental ($p = 0,650$) não foi encontrado valor estatisticamente significativo.

TABELA 10 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES- DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA EXTRÍNSECA - PREPARAÇÃO PARA O FUTURO.

Extrínseca - Preparação para o futuro		
Cognitivo	rho	0,297
	p	0,017
Afetivo	rho	0,384
	p	0,002
Comportamental	rho	-0,058
	p	0,650
Agente	rho	0,220
	p	0,081
Escore Global EAE-E4D	rho	0,364
	p	0,003

FONTE: A autora (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números estatisticamente significativos no valor de $p < 0,001$

Ao correlacionar a subescala Extrínseca - Busca por Recompensa, notou-se que não houve correlação estatisticamente significativa com nenhuma subescala, ou seja, cognitivo ($p = 0,998$), afetivo ($p = 0,069$), comportamental ($p = 0,552$), agente ($p = 0,216$) e Escore Global EAE-E4D ($p = 0,226$). Como destacado na Tabela 11.

TABELA 11 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA EXTRÍNSECA - BUSCA POR RECOMPENSA.

Extrínseca - Busca por recompensa		
Cognitivo	rho	0,000
	p	0,998
Afetivo	rho	0,229
	p	0,069
Comportamental	rho	-0,076
	p	0,552
Agente	rho	0,157
	p	0,216
Escore Global EAE-E4D	rho	0,153
	p	0,226

FONTE: A autora (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números estatisticamente significativos no valor de $p < 0,001$

No caso da subescala Desmotivação, destacada na Tabela 12, foi identificado como correlação estatisticamente significativa, moderada e negativa com as subescalas cognitivo ($\rho = -0,38$; $p = 0,002$) e Escore Global EAE-E4D ($\rho = 0,36$; $p = -0,003$). Com as demais escalas, não foi identificado valores significativos, sendo afetivo ($p = 0,128$), comportamental ($0,155$) e agente ($p = 136$), ou seja, conforme o valor da subescala de engajamento cai, o valor da desmotivação aumenta e vice-versa.

TABELA 12 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM SUBESCALA DESMOTIVAÇÃO

		Desmotivação	
Cognitivo	rho		-0,382
	p		0,002
Afetivo	rho		-0,192
	p		0,128
Comportamental	rho		-0,180
	p		0,155
Agente	rho		-0,188
	p		0,136
Escore Global EAE-E4D	rho		-0,368
	p		0,003

FONTE: A autora (2021).

** Valores destacados em negrito correspondem a números estatisticamente significativos no valor de $p < 0,001$

Como destacado na Tabela 13, encontrou-se correlação estatisticamente significativa e moderada com a subescala cognitiva ($p = 0,001$; $\rho = 0,45$) e afetivo ($p = 0,001$; $\rho = 0,39$) e fraca com a subescala agente ($p = 0,017$; $\rho = 0,29$). Em relação à subescala Comportamental, não foi identificado correlação estatisticamente significativa ($p = 0,838$).

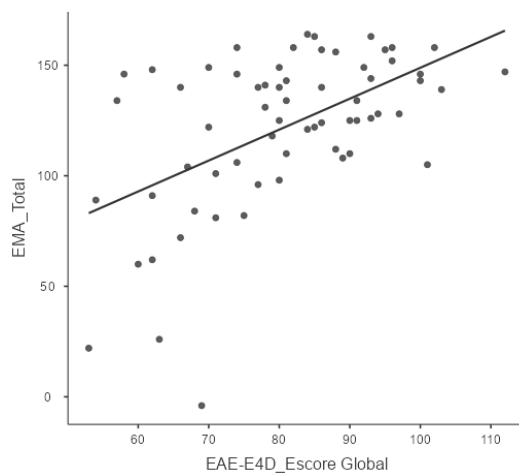
TABELA 13 - CORRELAÇÃO POR MATRIZ DOS ESCORES DE SUBESCALAS DO EAE-E4D, ESCORE GLOBAL EAE-E4D COM EMA TOTAL

EMA Total		
Cognitivo	rho	0,450
	p	< 0,001
Afetivo	rho	0,395
	p	0,001
Comportamental	rho	0,026
	p	0,838
Agente	rho	0,296
	p	0,017
Escore Global EAE-E4D	rho	0,476
	p	< 0,001

FONTE: A autora (2021).

Por último, foi realizada a correlação entre EMA Total com o Escore Global EAE-E4D, no qual foi identificado como uma correlação estatisticamente significativa ($p = 0,001$), moderada ($\rho = 0,48$) e positiva. Ou seja, conforme a pontuação da motivação geral aumenta, maior será também a pontuação do engajamento geral, como pode-se observar na Figura 1, que se trata de um diagrama de dispersão.

FIGURA 1 - DIAGRAMA DE DISPERSÃO DO EMA TOTAL E ESCORE GLOBAL EAE-E4D

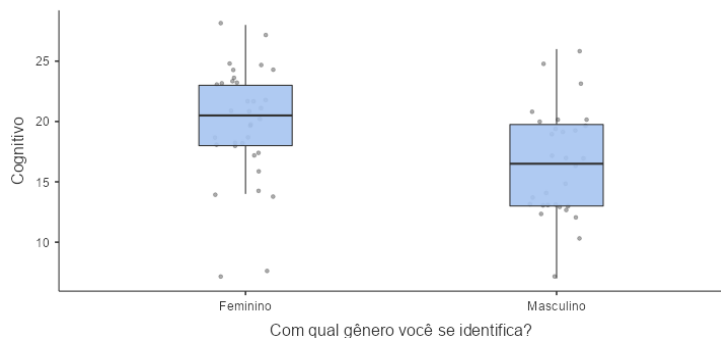


FONTE: A autora (2021).

7.3. COMPARAÇÃO DE DADOS

Ao comparar as subescalas de engajamento entre gêneros, foi encontrada diferença estatisticamente significativa ($U = 280$; $p = 0,002$) entre participantes do gênero feminino e masculino em relação ao engajamento cognitivo. O tamanho de efeito calculado ($d = 0,45$) mostra que a magnitude deste efeito é moderada de acordo com os parâmetros de Cohen (1992). As adolescentes ($md = 20,5$; $m = 19,9$; $dp = 5,72$) tiveram uma pontuação maior do que os adolescentes ($md = 16,5$; $m = 16,4$; $dp = 4,45$). Para representar o comparativo, utilizou-se do gráfico *Box plot* na figura 2.

FIGURA 2 – BOX PLOT COMPARANDO O ENGAJAMENTO COGNITIVO ENTRE PARTICIPANTES DO GÊNERO FEMININO E MASCULINO



FONTE: A autora (2021).

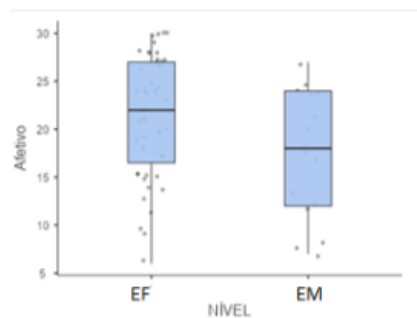
Não foi possível encontrar diferença estatisticamente significativas com as subescalas afetivo ($U = 391$; $p = 0,110$), comportamental ($U = 383$; $p = 0,086$), agente ($U = 464$; $p = 0,535$) e Escore Global do EAE ($U = 425$; $p = 0,255$).

Comparando as subescalas intrínseca - prazer por frequentar a escola ($U = 508$; $p = 0,984$), intrínseca - auto superação ($U = 456$; $p = 0,469$), intrínseca - busca pelo conhecimento ($U = 446$; $p = 0,389$), extrínseca - preparação para o futuro ($U = 464$; $p = 0,526$), extrínseca - busca de recompensas ($U = 475$; $p = 0,632$), desmotivação ($U = 399$; $p = 0,125$) e EMA Total ($U = 434$; $p = 0,306$), não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre gêneros.

Na comparação entre níveis, ao comparar as subescalas de engajamento, encontrou-se diferença estatisticamente significativa ($U = 252$; $p = 0,041$) entre participantes do Grupo EF (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Grupo EM (1º e 2º ano do Ensino Médio) em relação ao engajamento afetivo. O tamanho de efeito calculado ($d = 0,62$) mostra que a magnitude deste efeito é forte de acordo com os parâmetros de Cohen (1992). Os estudantes do Grupo EF ($md = 21,4$; $m = 17,4$; $dp = 6,26$) tiveram pontuação maior do que os estudantes do Grupo EM ($md = 18$; $m = 17,4$; $dp = 6,65$). Para representar o comparativo, utilizou-se do gráfico *Box plot* com diagrama de dispersão, na figura 3.

Não foi possível encontrar diferença estatisticamente significativa com as subescalas cognitiva ($U = 324$; $p = 0,355$), comportamental ($U = 349$; $p = 0,585$), agente ($U = 282$; $p = 0,115$) e Escore global do EAE-E4D ($U = 376$; $p = 0,907$).

FIGURA 3 - BOX PLOT COMPARANDO O ENGAJAMENTO COGNITIVO ENTRE PARTICIPANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO



FONTE: A autora (2021).

Comparando as subescalas intrínseca - prazer por frequentar a escola ($U = 320$; $p = 0,323$), intrínseca - auto superação ($U = 354$; $p = 0,646$), intrínseca - busca pelo conhecimento ($U = 327$; $p = 0,373$), extrínseca - preparação para o futuro ($U = 358$; $p = 0,685$), extrínseca - busca de recompensas ($U = 380$; $p = 0,949$), desmotivação ($U = 358$; $p = 0,683$) e EMA Total ($U = 365$; $p = 0,768$), não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre gêneros.

7.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste trabalho foi compreender a relação entre engajamento e motivação, bem como suas principais características no desempenho dos estudantes de Curitiba, para que, dessa forma, seja possível buscar estratégias para as demandas apresentadas.

A partir da correlação significativa, positiva e moderada entre as subescalas cognitivo e comportamental, é possível observar que os estudantes cognitivamente engajados tendem a apresentar um comportamento mais adequado às normas da escola, bem como tendem a ser participativos em relação às atividades escolares, por também serem engajados na esfera agente, como observado na correlação moderada e positiva entre as subescalas cognitivo e agente. Os estudantes afetivamente engajados, segundo a correlação fraca e positiva entre as subescalas agente e afetivo, também tendem a ser mais agentes nas atividades escolares, buscando participar das decisões em sala, dialogar com o professor e intervir de maneira a contribuir com o processo formativo acadêmico pessoal e da turma.

Verificando as correlações, diferente dos resultados de Coelho e Dell'Aglio (2018), que apontam em sua pesquisa que os estudantes que são engajados afetivamente obtêm mais sucesso acadêmico, os dados mostraram que o engajamento cognitivo não tem relação com o afetivo, isto é, apenas apresentar bom desempenho para com as atividades cognitivas não necessariamente quer dizer que o estudante está se sentindo incluso ou acolhido em sala.

Ao observar a correlação da esfera afetiva com o engajamento de maneira global, é possível constatar que o engajamento afetivo é um dos fatores mais relevante para que o estudante tenha êxito nas atividades acadêmicas. Como destacado por Coelho e Dell'Aglio (2018), este tipo de engajamento é importante para a disposição do estudante em se envolver com as atividades escolares, se engajando de maneira agente.

Nesta fase, a escola ocupa um espaço relevante para as relações sociais do adolescente, que está buscando por prazeres fora do âmbito familiar, fenômeno que, como destacado por Herculano-Houzel (2015), é importante para que ele se torne um adulto independente. Um dos fatores que pode ser atribuído a um bom nível de engajamento, é a presença de professores que oferecem suporte aos estudantes,

indicando que o relacionamento com os professores acaba por ser uma “cola psicológica”, que faz com que os estudantes se conectem ao ambiente escolar, favorecendo para que criem uma base para o desenvolvimento do engajamento para com as atividades escolares. No que tange ao engajamento, esse estudo sugere que a dimensão afetiva é a que mais influencia no engajamento como um todo nas atividades escolares, resultado também destacado em outros estudos (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano e Fleming, 2008; Wang e Eccles, 2012).

A partir da correlação significativa, positiva e moderada entre a subescala I-PPFE e a subescala cognitiva, afetiva, agente e Escora Global EAE-E4D, foi possível identificar que os estudantes que sentem prazer por frequentar a escola tendem a ter um engajamento cognitivo elevado, bem como, sentem-se pertencentes ao ambiente escolar e procuram ser agentes no cotidiano escolar. Porém, não necessariamente possuirão um comportamento condizente com as normas da escola, visto que não houve correlação estatisticamente significativa com a subescala comportamental. Já aqueles que sinalizaram estarem intrinsecamente motivados para se auto superarem, tendem apenas a se engajar de maneira cognitiva, sem ter qualquer tipo de preocupação em se sentirem pertencentes à escola ou, ainda, de serem sujeitos da ação nas atividades escolares, visto que a correlação entre a subescala I-AS e a subescala cognitiva foi significativa, positiva e fraca e não foi significativa com as demais subescalas de engajamento.

Partindo da observação da correlação significativa, positiva e moderada da subescala I-BPC com engajamento cognitivo, agente, afetivo e Escore Global EAE-E4D, verificou-se uma tendência dos alunos que são motivados por quererem, de fato, aprender e desenvolver suas habilidades em se engajar de maneira cognitiva, agindo em prol dos seus interesses acadêmicos. Percebeu-se que também parecem possuir um bom relacionamento com a escola, mas não necessariamente são adeptos as normas de conduta do ambiente escolar, visto que não foi identificado correlação estatisticamente significativa com engajamento comportamental.

Com base na correlação fraca e positiva entre a subescala E-PPF e a subescala cognitiva, é possível observar que os estudantes que são extrinsecamente motivados esperando um futuro promissor se engajam cognitivamente e afetivamente em busca deste objetivo, já que a subescala E-PPF possui correlação positiva e moderada com a subescala de engajamento afetivo

Os estudantes extrinsecamente motivados apenas para obter uma determinada recompensa tendem a não se engajar de maneira alguma com as atividades escolares, visto que a subescala E-BPR não houve correlação estatisticamente significativa com as subescalas de engajamento.

Comentado [LT4]: Novamente, podemos afirmar?

Dessa forma, os dados permitem sugerir que o engajamento dos estudantes em atividades escolares estão mais ligados à motivação intrínseca. Em especial, os estudantes que se destacam como intrinsecamente motivados por sentirem prazer por frequentar a escola são os que mais apresentam engajamento de maneira geral. Fato que pode ser relacionado com a autora Guimarães (2001), que aponta a importância do envolvimento intrínseco do estudante para com as atividades escolares, pois a motivação intrínseca gera resultados satisfatórios na aprendizagem e desempenho.

Entretanto, os dados apresentaram que a motivação extrínseca voltada para o futuro faz com que o estudante se engaje cognitivamente o que pode ser relacionado com Klem e Connel (2004), que destacam que ao buscar êxito nas atividades acadêmicas visando bons resultados no futuro, o estudante de certa forma está se engajando. Já os adolescentes desmotivados tendem a se engajarem cada vez menos de maneira geral mas, especificamente, no que tange ao engajamento cognitivo, visto que a subescala de desmotivação obteve correlação estatisticamente significativa, moderada e negativa com as subescalas de escore global EAE-E4D e cognitivo.

De modo geral, quanto mais motivado o estudante se apresenta, mais ele tende a ser engajado em suas atividades acadêmicas, visto que a EMA total obteve correlação estatisticamente significativa, positiva e moderada com o Escore Global EAE-E4D. Dessa forma, os dados comprovam que a motivação é um processo que influencia -os comportamentos de esforço e persistência, mental e física, dentro do engajamento acadêmico, como destacado por Stelko-Pereira; Valle e Williams (2015).

Ao comparar o engajamento entre gêneros, observou-se que as adolescentes possuem uma tendência a serem moderadamente mais engajadas na esfera cognitiva que os adolescentes. Em relação às demais subescalas, tanto de engajamento, quanto de motivação, não foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas, podendo considerar, assim como no estudo de Coelho e Dell'Aglio (2018), que o gênero não é um fator de relevância para

influenciar a motivação e o engajamento dos estudantes que participaram da pesquisa.

Em relação aos níveis de ensino, foi possível identificar uma diferença estatisticamente significativa e forte na escala de engajamento afetivo, que apresenta a tendência dos estudantes mais novos se sentirem mais pertencentes ao ambiente escolar do que os estudantes mais velhos. Este resultado pode ser relacionado com Coelho e Dell'Aglio (2018), que ainda destaca que outros estudos indicam uma diminuição no engajamento escolar durante a escolarização, bem como destacam como fator de influência o aumento de número de professores à medida que aumenta a série escolar tornando mais difícil a construção de conexões próximas.

Apesar de Bzuneck (2001) destacar que conforme os níveis de ensino aumentam, a motivação tende a diminuir, os demais dados não tiveram diferença significativa entre os níveis de ensino, podendo considerar a discrepância na quantidade de participantes inseridos no Grupo EF (48 participantes) e no Grupo EM (16 participantes) como um fator que influenciou os resultados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nos objetivos desta pesquisa, as análises realizadas mostraram que, independenteindependentemente do nível de ensino, é importante que os estudantes estejam intrinsecamente motivados, bem como sintam prazer em estar no ambiente escolar, para que venham a engajar-se nas atividades escolares em todas as dimensões do engajamento. Em especial, os dados apontaram a importância do acolhimento em sala, já que durante a adolescência o indivíduo passa por diversas mudanças em seu corpo, cérebro e no seu aprendizado e, como destaca Herculano-Houzel (2015), isso faz com que o indivíduo seja influenciado pelo ambiente, circunstâncias e demais pessoas do seu convívio.

Assim, visto que os estudantes que são engajados de maneira afetiva também tendem a ser mais participativos e agentes em sala, bem como buscam acolhimentos em espaços além da esfera familiar, é possível compreender que, para que os estudantes venham a ter uma postura como agente da ação em sala de aula, o professor, por sua vez, precisa aderir a uma postura democrática, acolhedora e horizontal para com os seus educandos.

Ao identificar que a motivação é um processo que de fato influencia os comportamentos de esforço e persistência, mental e física que resultam no engajamento acadêmico, compreende-se que, para que o estudante seja plenamente engajado em todas as esferas, é preciso entender e acolher suas motivações para construir estratégias que o façam sentir-se pertencente ao espaço escolar, bem como principal sujeito da ação pedagógica, para que estes venham apresentar uma conduta pedagógica favorável ao seu desenvolvimento.

Pensando na comparação dos níveis de ensino, destaca-se ainda mais a importância de uma postura acolhedora por parte da escola com o avanço dos níveis, já que existe uma tendência do engajamento diminuir conforme os estudantes avançam de ano na escola. Outro ponto é o fato do gênero não ser um fator relevante nos níveis de engajamento e motivação neste estudo, apontando a necessidade de maiores investigações sobre os fatores de influência.

Durante a realização da pesquisa, foi encontrado diversas limitações a serem superadas, iniciando pela necessidade de adaptá-la para o modelo *online* por conta do cenário pandêmico ocasionado pela Covid-19, que pode ser considerado um fator de influência relevante para a quantidade de participantes e, também, nas

respostas dos estudantes. Outro fator que pode ter influenciado as respostas, é de que os adolescentes que aceitaram responder a pesquisa no modelo *online*, possuem um viés de motivação e engajamento considerável. Entretanto, apesar das dificuldades ao longo do percurso de realização da pesquisa, os objetivos foram possíveis de serem atendidos.

Além da necessidade de maiores investigações referente aos fatores de influência, é importante que as pesquisas referentes a esta temática tenham também um viés mais prático, como a realização de intervenções em grupos de estudantes adolescentes de diversos contextos, para que seja possível cada vez mais orientar as escolas e professores acerca da importância de acolher e buscar boas estratégias para motivar os adolescentes a se engajarem nas atividades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHOUDHURY, Suparna. Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. **Journal of Child Psychology and Psychiatry** 47:3/4, pp 296–312, 2006.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2ª edição, 2002.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2ª edição, 2002.

CAMPOS, Lygia Vallo; SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, 33(1), 221-246, 2020.

COELHO, Clara Cela de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22(3), 621-629, 2018.

DUFFY, Gavin; ELWOOD, Jannette. The perspectives of 'disengaged' students in the 14-19 phase on motivations and barriers to learning within the contexts of institutions and classrooms. **London Review of Education**. 11(2), 112-126, 2013.

FREDERICK, Jeniffer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, 74(1), 59-109, 2004.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas e sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo.

A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis - RJ: Vozes, 2ª edição, 2002.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2ª edição, 2002.

GRUMAN, Diana H.; HARACHI, Tracy W.; ABBOTT, Robert D.; CATALANO, Richard F.; FLEMING, Charles B. Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. **Child Development**, 79(6), 1833-1852, 2018.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(2), pp.143-150, 2004.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro adolescente: A neurociência da transformação da criança em adulto.** 27 março de 2015. E-book, Kindle.

JULIO, Josimeire; VAZ, Arnaldo; FAGUNDES, Alexandre. Atenção: alunos engajados - análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. **Ciência & Educação**, 17(1), pp. 63-81, 2011.

KLEM, A. M.-; CONNELL, J. P. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of School Health**, 74(7), 262-273, 2004.

KRUSZIELSKI, Leandro. **Fundamentos de neurofisiologia: uma introdução para educadores.** Curitiba-PR: InterSaberes, 2019.

MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, 53, pp. 201-216, 2014.

MARTINS, S., GONTIJO, D. T. Time use in areas of occupation of adolescents inserted in a publicschool. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 162-171, maio/ago. 2011

NEVES, Edna Correa Rosa; BORUCHOVITCH, Evely. Escala da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 406-413. disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em: abril de 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

REEVE, J., TSENG, C. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267, 2011.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. **Paidéia** jan.-abr. 2012, Vol. 22, No. 51, 53-62. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil, 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos; BERNARDI, Jussara; BITTENCOURT, Helio Radke. Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.1-18, jul./dez. 2012.

SOBRAL, Dejalmo T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, p. 25-31, jan./abr. 2003.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; VALLE, Jéssica Elena; CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação Psicológica**, vol. 14, núm. 2, agosto, 2015, pp. 207-212 Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica Centro Itatiba, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335042986006> acesso em: 25/02/2021.

SILVEIRA, Malu Egídio da; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. **Psicol. teor. prat.** [online]. 2018, vol.20, n.1, pp. 110-125. ISSN 1516-3687. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p110-125>. Acesso em: 02/03/2021.

TOSHALIS E., NAKKULA, M. J. **Motivation, engagement, and student voice. The students at the Center Series**. Washington DC: Jobs for the Future. Washington, 2012.

VALLERAND, Robert. J. Et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. **Educational and psychological measurement**, n. 52, p. 1003-1017, 1992.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology / INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 441-450. 2013.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE

Questionário de caracterização do participante

Esta página é destinada para conhecermos um pouco sobre você! Mas pode ficar tranquilo, pois como combinado, seus dados estão protegidos e só os pesquisadores terão acesso!

Dúvidas? Pode mandar uma mensagem no whatsapp para Mariane 41 995517762 ou Leandro 41 996296374.

Quando você nasceu?

Data

dd/mm/aaaa

Com qual gênero você se identifica?

Masculino

Feminino

Outro:

A escola que você estuda é...

Pública

Particular

Qual ano da escola você está?

8º ano do Ensino Fundamental

9º ano do Ensino Fundamental

1º ano do Ensino Médio

2º ano do Ensino Médio

Você está trabalhando atualmente?

Sim

Não

Quantas horas por semana?

Menos que 30 horas semanais

Mais que 30 horas semanais

Não trabalho

4 – CONVITES PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA



ESTE É UM CONVITE PARA VOCÊ, ADOLESCENTE!

EU, MARIANE VIEIRA, ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA UFPR, JUNTAMENTE COM O PROFESSOR E ORIENTADOR LEANDRO KRUSZIELSKI CONVIDO VOCÊ PARA PARTICIPAR DA NOSSA PESQUISA INTITULADA:

ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE EM ATIVIDADES ESCOLARES

PARA PARTICIPAR VOCÊ VAI PRECISAR:

- ESTAR MATRICULADO (A) NO 8º OU 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º OU 2º ANO DO ENSINO MÉDIO;
- ESTAR MATRICULADO (A) EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE CURITIBA OU REGIÃO METROPOLITANA;
- INSERIR O E-MAIL DO SEU RESPONSÁVEL LEGAL NO LINK DISPONIBILIZADO NO CORPO DA MENSAGEM;
- SE FOR MAIOR DE 18 ANOS, PREENCHA COM SEU E-MAIL.

DÚVIDAS? PODE ENTRAR EM CONTATO CONOSCO PELO WHATSAPP:
MARIANE 41 995517762 LEANDRO 41 996256374



ESTE É UM CONVITE PARA VOCÊ, ADOLESCENTE!

EU, MARIANE VIEIRA, ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA UFPR, JUNTAMENTE COM O PROFESSOR E ORIENTADOR LEANDRO KRUSZIELSKI CONVIDO VOCÊ PARA PARTICIPAR DA NOSSA PESQUISA INTITULADA:

ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE EM ATIVIDADES ESCOLARES

PARA PARTICIPAR VOCÊ VAI PRECISAR:

- ESTAR MATRICULADO (A) NO 8º OU 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º OU 2º ANO DO ENSINO MÉDIO;
- ESTAR MATRICULADO (A) EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE CURITIBA OU REGIÃO METROPOLITANA;
- INSERIR O E-MAIL DO SEU RESPONSÁVEL LEGAL NO LINK DISPONIBILIZADO NO CORPO DA MENSAGEM;
- SE FOR MAIOR DE 18 ANOS, PREENCHA COM SEU E-MAIL.

DÚVIDAS? PODE ENTRAR EM CONTATO CONOSCO PELO WHATSAPP:
MARIANE 41 995517762 LEANDRO 41 996256374

ANEXO 5 – FORMULÁRIO PARA COLETA DO E-MAIL DOS RESPONSÁVEIS LEGAIS

E-mail do (a) responsável legal

Obrigada por aceitar o nosso convite!

Por gentileza, insira abaixo o e-mail do seu ou da sua responsável legal. *

Texto de resposta curta

O que iremos fazer com esse e-mail?

Agora, iremos enviar no e-mail do seu ou da sua responsável legal o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que ele ou ela autorize a sua participação em nossa pesquisa.

Assim que ele ou ela preencher, encaminharemos um link com a pesquisa para você participar!

ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado por Nós, Professor Dr. Leandro Kruszielski e aluna de graduação Mariane Conceição Vieira da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Engajamento e Motivação do Adolescente em Atividades Escolares”. Esta pesquisa é importante para que possamos compreender de que forma se dá o engajamento dos adolescentes em seus estudos, para que as escolas e professores possam buscar estratégias de melhorar o engajamento e motivação acadêmica, buscando diminuir os índices de evasão escolar e um melhor aproveitamento dos estudos por parte dos adolescentes.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar a existência da diferença entre níveis de ensino em relação ao engajamento e motivação dos adolescentes nas atividades acadêmicas e suas principais características em Curitiba e Região Metropolitana.
- b) Caso você autorize a participação do adolescente nesta pesquisa, será necessário acessar o link do formulário disponibilizado (<https://forms.gle/ttfPgEo3cq5VF6Q96>) e pedir para o adolescente responder aos três questionários sendo eles: Questionário de Caracterização do Participante (5 questões), Questionário EAE-4D (20 questões) e Questionário de Escala de Motivação Acadêmica (28 questões).
- c) Para tanto, é necessário que o adolescente acesse o link que iremos enviar no seu e-mail logo após a assinatura deste termo, para que ele preencha aos questionários via online, o que levará cerca de 30 minutos.
- d) É possível que o adolescente experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento, caso encontre alguma dificuldade nesta tarefa.
- e) Os riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados ao desconforto, constrangimento ou cansaço.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são de poder auxiliar escolas e professores a compreender o nível de motivação e engajamento dos seus alunos, para que dessa forma busquem estratégias de facilitação no desenvolvimento do adolescente em dimensões que vão além do cognitivo, partindo para as dimensões

sociais e culturais, visando seu desenvolvimento pleno. Além disso, esta pesquisa poderá ser utilizada como base para outros estudos que buscam compreender o engajamento acadêmico e a motivação de adolescentes. Para o participante, a participação na pesquisa pode proporcionar um momento de reflexão referente ao quanto ele se sente motivado e engajado nas suas atividades escolares, bem como sua postura em sala de aula. Podendo fazer com que o participante venha a ter um olhar mais sensível aos seus motivadores.

g) Os pesquisadores Leandro Kruszielski (leandro.psi@gmail.com - 41 [REDACTED]) e Mariane Conceição Vieira (marianecvieira0@gmail.com - 41 [REDACTED]), responsáveis por este estudo poderão ser contatados por telefone, email ou via Whatsapp para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como o pesquisador responsável Leandro Kruszielski e a colaboradora Mariane Conceição Vieira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade do adolescente seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

() Permito a revelação identificação do adolescente sob minha responsabilidade durante a fase de análise dos dados no decorrer da pesquisa

() Não permito a revelação identificação do adolescente sob minha responsabilidade durante a fase de análise dos dados no decorrer da pesquisa .

j) O material obtido (questionários) será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado durante 5 (cinco) anos e destruído/descartado ao término deste prazo.

k) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá o nome da criança/adolescente , a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa **não** são de sua responsabilidade e você **não** receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Se você tiver dúvidas sobre os direitos do adolescente como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do adolescente sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o adolescente.

Eu autorizo, de maneira voluntária, a participação do adolescente sob minha responsabilidade no estudo proposto.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

[Assinatura do Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicando seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Link de acesso online: <https://forms.gle/ebC76jHp84J6DmPx9>

ANEXO 7 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

<18>12 anos

Título do Projeto: Engajamento e Motivação do Adolescente em Atividades Escolares

Pesquisador Responsável: Leandro Kruszielski

Local da Pesquisa: Plataformas online

O que significa assentimento?

- a) Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade para participar de uma pesquisa.
- b) Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele, você pode assinar este documento.
- c) Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.
- d) Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

- a) Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar a existência da diferença entre níveis de ensino em relação ao engajamento e motivação dos adolescentes nas atividades acadêmicas e suas principais características em Curitiba e Região Metropolitana.
- b) Nós estamos pesquisando sobre o engajamento e a motivação dos adolescentes e por isso estamos convidando você para participar. A pesquisa será da seguinte maneira: você irá responder aos três questionários, um sobre seu perfil, outro sobre engajamento e o último, sobre motivação. Pedimos para que, por gentileza, responda com respostas reais e entre em contato conosco se surgirem quaisquer dúvidas;

c) Por que estamos propondo este estudo? Por que nos preocupamos em compreender as formas de engajamento com a escola e suas motivações por parte do adolescente, sendo importante o conhecimento por parte dos professores e instituições, para que, a partir desse estudo, consigam criar estratégias para melhorar os resultados acadêmicos, níveis de satisfação escolar entre os adolescentes, bem como diminuir as taxas de evasão escolar.

d) Os benefícios da pesquisa são: poder ajudar a sua escola e seus professores a entender o quanto os alunos estão motivados e engajados nas atividades da escola, para então buscarmos estratégias para ajudar seus estudantes a gostarem mais das atividades da escola bem como melhorar o seu aprendizado. Além disso, a sua participação poderá te fazer refletir sobre como você se sente em relação às atividades escolares e sua postura em sala de aula e, ainda, poderá te ajudar a ter um conhecimento melhor sobre o seu próprio aprendizado;

e) Pode ser que você venha a se sentir constrangido ou desconfortável ao encontrar dificuldade em responder algumas perguntas;

f) O estudo será desenvolvido via online então, caso você aceite participar da pesquisa, será necessário acessar o link do formulário disponibilizado no e-mail do seu responsável e responder aos três questionários, sendo eles: Questionário de Caracterização do Participante (5 questões), Questionário EAE-4D (20 questões) e Questionário de Escala de Motivação Acadêmica (28 questões). As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como o pesquisador responsável Leandro Kruszielski e a colaboradora Mariane Conceição Vieira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**. O material obtido (questionários) será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

g) Caso você aceite participar, será necessário acessar o link do formulário disponibilizado no e-mail do seu responsável (<https://forms.gle/ttfPqEo3cq5VF6Q96>) e responder aos três questionários, sendo eles: Questionário de Caracterização do Participante (5 questões), Questionário EAE-4D (20 questões) e Questionário de Escala de Motivação Acadêmica (28 questões), o que levará cerca de 30 minutos;

h) A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo;

i) Contudo, para participar, há necessidade de autorização dos seus pais/responsável legal autorizando a sua participação. Mas a decisão final é sua, OK?

De acordo com a Norma Operacional CNS 001/2013, item 3.4.1.15 informar ao participante:

Você também pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (email para envio :_____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe Leandro Kruszielski (leandro.psi@gmail.com 41 [REDACTED]) ou Mariane Vieira (marianecvieira0@gmail.com 41 [REDACTED]).

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259 das 08:30h às 11:00 e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você deve contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados exclusivamente para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

[Local, ___ de _____ de ____]

[Assinatura do Adolescente]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

Link de acesso online: <https://forms.gle/ttfPqEo3cq5VF6Q96>