

METAS FUTURAS COMO FONTE MOTIVACIONAL DE JOVENS E ADOLESCENTES PARA APRENDER

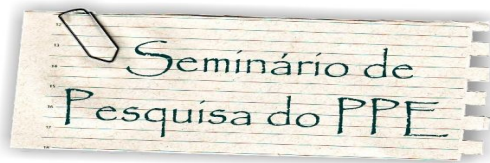
BUZNECK, José Aloyseo

KOZUKI, Michelle

1. MOTIVAÇÃO E METAS DE VIDA: CONCEITOS E TEORIAS

Motivação envolve objetivos que impulsionam e direcionam para a execução das atividades. As teorias cognitivas da motivação dão importância e focam nos objetivos. As metas podem não ser bem planejadas e podem mudar ou não com a experiência, mas o que importa é que os indivíduos são conscientes do que estão buscando alcançar ou evitar. A motivação requer atividades físicas ou mentais. As atividades físicas exigem esforços, persistência e outras ações visíveis. As atividades mentais envolvem planejamento, ensaio, organização, monitoramento, tomar decisões, resolver problemas e avaliação dos progressos. Schunk et al. (2014) descrevem que a maioria das atividades na escola que os alunos se envolvem é dirigida para eles atingirem objetivos acadêmicos.

Ao examinar a questão sobre o que motiva os alunos, Pintrich (2003) identificou e descreveu cinco constructos sociocognitivos básicos usados em pesquisas recentes sobre motivação do aluno: (a) autoeficácia adaptadora e percepções de competência, (b) atribuições adaptadoras e crenças de controle, (c) altos níveis de interesse e de motivação intrínseca, (d) altos níveis de valorização e (e) metas. Estes constructos são mais específicos de situação e de domínio do que as necessidades estudadas no passado. Em relação ao último constructo, que são as metas, Pintrich (2003) descreveu sucintamente o papel de quatro tipos de metas que motivam o aluno. O primeiro tipo de metas trata daquelas que a pessoa estabelece para si, como foram desenvolvidas por Locke e Lathan (1994, 2002), por exemplo, Luciana estabelece escrever ao menos duas páginas por dia, Professora Joana corrigir dez cadernos por dia. Um segundo tipo de metas são metas sociais, que as pessoas buscam atingir; por exemplo, um aluno que vai à escola para fazer amigos, ser líder, ou ser benquisto na turma (WENTZEL, 2000; DOWSON; McINERNEY, 2003). Um terceiro tipo de metas muito trabalhado em pesquisas nas últimas décadas são as metas de realização, que



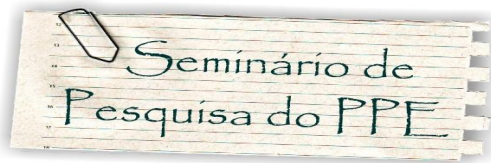
proporcionam um referencial organizador, em que cada meta representa um motivo específico para o envolvimento nas atividades pelo qual é interpretada uma variedade de respostas afetivas e cognitivas a situações de realização (AMES, 1992; HULLEMAN et al., 2010). Esses diferentes tipos de metas passam a representar motivos peculiares para se iniciar uma ação ou nela perseverar.

Há um quarto tipo de metas, que são as metas futuras, que serão o foco do presente trabalho. Elas têm sido denominadas de orientação para o tempo futuro, conforme Malka e Covington (2005) e Perspectiva do Tempo Futuro, PTF, (HUSMAN; LENS, 1999). Este último tópico, Perspectiva do Tempo Futuro, é o foco central desta pesquisa, constituindo o referencial para a investigação realizada com adolescentes logo após a exposição de um conceito-chave nos estudos de motivação.

O engajamento ou envolvimento é um conceito que, de modo geral, é utilizado pelos estudiosos da motivação. Desde 1960 vem sendo empregado pela literatura para denominar os efeitos da motivação no aluno (HUGHES et al., 2008). O engajamento pode ser considerado, segundo Fredricks et al. (2004), como um constructo multidimensional ou metaconstructo. Estes autores concluíram, por meio da revisão de estudos, que o engajamento dos alunos na escola pode ser diferenciado em três amplos tipos: o comportamental, o emocional e o cognitivo.

2. O CONCEITO DE PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

A perspectiva de tempo futuro - PTF - tem sido conceituada como a presente antecipação de objetivos futuros (HUSMAN; LENS, 1999). Lee et al. (2010) definiram como metas futuras a representação cognitiva do que uma pessoa busca conseguir no futuro. Além disso, Husman e Shell (2006) descreveram essa perspectiva das pessoas quanto ao futuro como uma percepção ou representação mental, uma crença ou expectativa. Ela se refere há um tempo mais ou menos distante que, porém, não coincide com o tempo real, marcado em calendário ou pelo relógio, ou seja, não é o mesmo tempo compartilhado por todos. O que caracteriza a PTF são necessidades pessoais futuras e, por isso, a ela está ligado o planejamento de ações no presente.



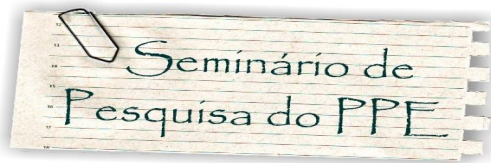
Assim, PTF é um espaço de tempo que as pessoas consideram para tomar decisões no presente. Nesse sentido, pertence ao conceito mais geral de estabelecimento de metas que, porém, não são metas de curto prazo. Toda PTF é formada por objetivos mais ou menos distantes que são processados por um indivíduo. Quando alguém se preocupa com um determinado espaço de tempo, desenvolve uma orientação temporal, que tem um impacto forte nas suas decisões e ações.

3. O CONTEÚDO DE METAS FUTURAS

Um aspecto importante e que tem recebido atenção nos estudos sobre metas futuras, desde De Volder e Lens (1982), é o seu conteúdo, ou seja, o que as pessoas buscam atingir no futuro, suas aspirações. À luz das considerações desses mesmos autores, verifica-se que PTF não é uma disposição geral, de amplo alcance, mas se compõe de várias disposições específicas, relacionadas a uma série de grandes categorias da vida humana. Os autores distinguiram seis domínios de perspectiva do tempo futuro: família, desenvolvimento pessoal, ocupação, economia, meio ambiente e política. Esses diferentes domínios foram inseridos no questionário de avaliação, no seu estudo com adolescentes. Nurmi (1991) incluiu em seu questionário, também para adolescentes, seu grau de preocupação quanto ao seu futuro em relação a emprego, à educação, a passeios, à família, a contribuir em seu meio e a adquirir bens materiais.

O contexto é um aspecto que, finalmente, foi considerado nos estudos de metas futuras, por influência da teoria da autodeterminação, de Ryan e Deci (2000). Simons et al. (2004) apontaram que, segundo essa teoria, o contexto interpessoal tem poderosa influência sobre o sentido de instrumentalidade que uma pessoa irá desenvolver acerca de um comportamento atual. Esse contexto pode ser facilitador de autonomia ou controlador. Isto é, contextos podem variar consideravelmente no grau em que promovem uma motivação autônoma ou volitiva do aprendiz.

4. PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO: PESQUISAS ATUAIS



Em síntese, no conjunto de estudos realizados em diferentes contextos fora do Brasil, constatou-se que: buscar objetivos de vida ajuda os adolescentes a superar eventuais fracassos na escola; quando os alunos percebem que o seu desempenho numa disciplina os ajudará (valor instrumental) a obter benefícios futuros, essa percepção influencia o desempenho real, além e acima da própria valorização das metas futuras; especialmente com alunos de nível socioeconômico inferior, educadores podem ajudá-los a construir neles a crença de que, se eles se dedicarem aos estudos atuais, isso contribuirá para conseguirem objetivos de vida no futuro; eles planejam; os alunos mais voltados às metas futuras intrínsecas apresentavam uma tendência maior em aplicar mais esforços nas tarefas, a perseverarem, a aprenderem melhor os conceitos, a melhorarem o seu desempenho e a terem uma regulação autônoma, em comparação com os alunos envolvidos com metas futuras extrínsecas.

Na produção nacional sobre Perspectiva de Futuro, os pesquisadores descobriram que: os alunos não vivem focados no presente; a relevância dos alunos terem uma definição vocacional como forma de perspectiva de tempo futuro; os estudantes de Pedagogia estabelecem e valorizam metas de longo prazo. Além disso, os estudos apresentaram: a correlação positiva entre os tipos de motivação, percepção de desempenho, adoção de metas futuras e percepção de instrumentalidade; que na escola pública, entre 66% dos alunos, a categoria área de saúde foi a mais forte, quando eles foram questionados sobre a profissão que gostariam de seguir e, em segundo, segurança pública, ao passo que, na escola privada, as carreiras mais pontuadas foram área de saúde e, em segundo, jurídica/direito/magistratura. Por fim, tais resultados podem ajudar a compreender os projetos de futuro que têm jovens de favelas, a descobrir como acontecem as manifestações desses jovens em relação às perspectivas e às metas futuras.

Tecidas tais considerações, enfatiza-se que a presente pesquisa se propôs a contribuir com as pesquisas nacionais no que se refere a descobrir se as metas futuras são uma fonte motivacional para os jovens e adolescentes se engajarem nos estudos. Os objetivos deste estudo foram: (1) buscar evidências de propriedades psicométricas de um questionário de avaliação de metas futuras e de engajamento; (2) identificar aspectos motivacionais de adolescentes e jovens, em termos de suas metas futuras e qual

a relação existente entre elas com a percepção de instrumentalidade e o engajamento nos estudos (3) identificar os conteúdos de metas futuras de adolescentes e jovens, bem como em que grau essas metas são visadas; (4) relacionar perspectivas de metas futuras com o envolvimento comportamental, indicativo de motivação atual para aprender; (5) perceber suas expectativas quanto a atingir suas metas futuras; (6) verificar sua percepção de valor de utilidade (valor instrumental) dos estudos para alcançar suas metas futuras; e, por último, (7) verificar o grau em que os jovens e adolescentes desvalorizam as metas futuras. Com vistas a alcançar tais objetivos, definiu-se o delineamento metodológico, conforme exposto a seguir.

5. MÉTODO

A pesquisa deste constructo é estudo exploratório com delineamento correlacional, apoiado na abordagem quantitativa. A pesquisa foi realizada com uma amostra total de 399 adolescentes e jovens, sendo retirados 339 alunos do ensino regular, que frequentavam a 9ª série do Ensino Fundamental e alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e o restante pertencia a grupos especiais, sendo 34 do Programa Pró-jovem, e 26 adolescentes assistidos pelo programa Programa Patronato. Em relação ao gênero, (n=190) 47,6% eram do sexo masculino e (n=207) 51,9% do sexo feminino. A média de idade dos participantes foi 16,97 (DP=4,07). Para esta pesquisa, seguiu-se a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

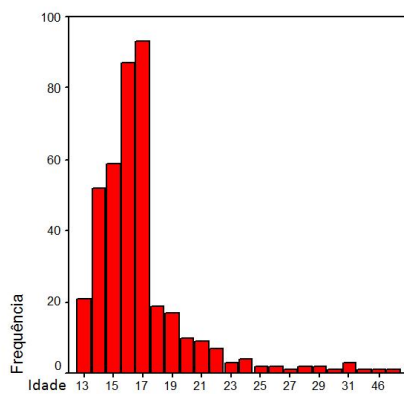
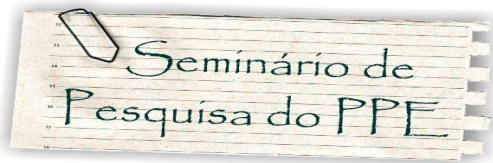


FIGURA 1 - Distribuição dos alunos por idade



5.2 PROCEDIMENTOS

Os participantes deveriam, em primeiro lugar, fornecer informações sobre idade e sexo, antes de responderem ao questionário sobre metas futuras e engajamento comportamental. Em primeiro lugar, é importante ressaltar a necessidade da busca de informações acerca da teoria da Perspectiva de Tempo Futuro. Nesta caminhada, foi de fundamental relevância a revisão de literatura, não só para conceituar PTF, como também para identificar itens de questionários já utilizados em estudos anteriores. Assim, 49 questões em escala *Likert* de cinco alternativas foram criadas ou adaptadas de questionários como os de De Volder e Lens (1982), Andriessen; Phalet e Lens, (2006), Husman e Shell, (2006), Davis; Ajzen e Wilding, (2006); Williams e Andrews (2006). Os itens foram formulados a partir do conjunto de características associadas ao conceito de PTF e divididos em cinco categorias que avaliassem as metas futuras dos adolescentes e jovens.

O questionário construído passou a denominar-se Questionário de Metas futuras e de engajamento e dos 30 itens construídos em escala *Likert* com cinco pontos, 26 itens apresentavam como resposta: nada verdadeiro (1), um pouco verdadeiro (2), meio verdadeiro (3), bastante verdadeiro (4) e totalmente verdadeiro (5). Um item para avaliar o conteúdo das metas futuras foi utilizado, a escala *Likert* com 5 pontos com diferente resposta para escolher: não mesmo (1), só um pouco (2), meio (3), me preocupa bastante (4) e me preocupa muito (5). Por fim, três itens para avaliar o engajamento comportamental tiveram como alternativas cinco pontos diferentes em cada um dos itens. O primeiro item utilizou nunca me dedico (1), me dedico só um pouco (2), me dedico metade das vezes (3), em geral me dedico (4), me dedico sempre (5). O segundo item teve como 5 pontos: nunca participo (1), raramente participo (2), às vezes participo (3), participo bastante (4) e participo sempre (5) e, por último, o terceiro item que ficou com os 5 pontos diferentes foi: sempre na última hora (1), a maioria das vezes na última hora (2), metade das vezes (3), poucas vezes (4) e nunca na última hora (5).

6. RESULTADOS

Apresenta-se, nesta seção a sequência dos resultados, com vistas aos objetivos propostos. Dois métodos de avaliação foram utilizados para levantar a análise fatorial exploratória, a saber: o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); e o Teste de Esfericidade de Bartlett. Pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), surgiu o valor 0,88 para a matriz, pelo teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2[406; N=394] = 3413,731$ $p=0,001$. Esses índices, que são baseados na matriz de correlações, produziram resultados que autorizam a execução de uma análise fatorial exploratória. A seguir, pela Figura 2 e pela Tabela 1, pode-se ver a representação dos valores próprios dos quatro componentes. Pelo *scree plot* da Figura 2, pode-se concluir que uma solução por quatro fatores é bem aceitável.

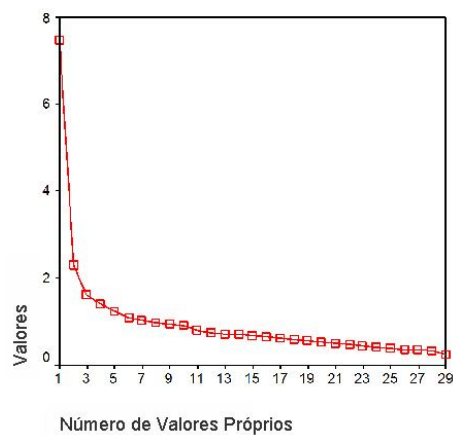


FIGURA 2 - Distribuição dos valores próprios da escala total

Como é possível observar na Tabela 1, os fatores se agruparam da seguinte forma: Fator 1: Engajamento comportamental com 6 itens (2,6,7,10,17,19); Fator 2: Percepção de instrumentalidade com 4 itens (9,15,21,26); Fator 3: Conteúdos de metas futuras com 4 itens (11,12,16,22) e, por fim, Fator 4, com quatro itens sobre desvalorização das metas futuras (3, 8, 20, 25).

TABELA 1 - Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais

Fatores	Itens	1	2	3	4	h^2
Q2	Abrir mão da TV e diversões	0,62				0,47
Q6	Participo nos trabalhos em grupo	0,67				0,48
Q7	Capricho nas tarefas	0,72				0,60
Q10	Me dedico nas tarefas	0,74				0,61
Q17	Deixo de sair para estudar	0,65				0,47
Q19	Participo nas aulas	0,64				0,46
Q15	Estou na escola pelo futuro		0,58			0,46
Q9	As atividades de sala é importante		0,66			0,51
Q26	Conhecimento é mais que diploma		0,36			0,20
Q21	As atividades são importantes		0,76			0,64
Q11	Ter uma profissão é importante			0,62		0,49
Q12	É importante pensar no futuro			0,67		0,49
Q16	Cursar e concluir o Ensino Superior			0,57		0,38
Q22	Espero adquirir bens no futuro			0,49		0,35
Q20	Divertir hoje é mais importante				0,61	0,45
Q3	Traçar metas é perda de tempo				0,59	0,33
Q8	Meu futuro vale mais que diploma				0,67	0,55
Q25	Importa só o presente				0,54	0,39
Variância explicada						
Alpha de Cronbach		23,73%	7,90%	5,62%	4,88%	
		0,80	0,60	0,65	0,50	

Faz-se importante ressaltar que, da escala original, os itens 1,4,5,13,14,18,23,24,27,28,29 e 30 foram excluídos do questionário porque carregaram em grau semelhante em mais de um fator. Quanto à consistência interna dos itens dentro de cada fator, o *alpha* de Cronbach foi satisfatório nas três primeiras subsescalas. No entanto, no Fator 4, o *alpha* = 0,50 ficou abaixo do valor mínimo exigido (sobre isso, ver, por exemplo, Maroco e Garcia-Marques, 2006). Mesmo com a exclusão de um ou outro item dessa subsescala, não melhorava o *alpha*, assim como não tinha efeito a inversão das marcações, já que as frases estavam em sentido de desvalorização. Entretanto, mesmo com esse valor de *alpha* = 0,50, optou-se por manter, nas análises seguintes, os itens relativos à desvalorização das metas futuras, dada a sua relevância

teórica, por trazer melhor compreensão do valor de instrumentalidade (fator 2) e por fim por se tratar de um instrumento novo elaborado para esta pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo, identificar aspectos motivacionais de adolescentes e jovens, em termos de suas metas futuras e qual a relação existente entre elas com a percepção de instrumentalidade e o engajamento nos estudos, foram levantadas as pontuações nas subescalas. A Tabela 2 apresenta médias, desvios padrão, assimetria e curtose, em relação à amostra total (N=399). Os valores de assimetria mostram que, para os fatores 2, 3 e 4, a distribuição dos escores pendia para um ou outro lado, o que aparece nas Figuras 4 a 6. Para as variáveis: percepção de instrumentalidade e conteúdo das metas futuras, as médias grupais concentraram-se mais acima da média, ao passo que na desvalorização das metas, a média grupal ficou bem mais baixa.

TABELA 2 - Distribuição da média, desvio padrão, assimetria e curtose em cada subescala

Fatores	Variáveis	N	M	DP	Ass	Curt
1	engajamento comportamental	397	18,68	4,79	-0,19	-0,38
2	perc. de instrumentalidade	398	15,58	2,82	-0,57	0,41
3	conteúdo de metas futuras	397	17,68	2,34	-1,62	3,66
4	desval. das metas futuras	397	7,56	2,85	0,81	0,28

Nas figuras 3, 4, 5 e 6 é possível perceber a Distribuição dos escores de cada variável.

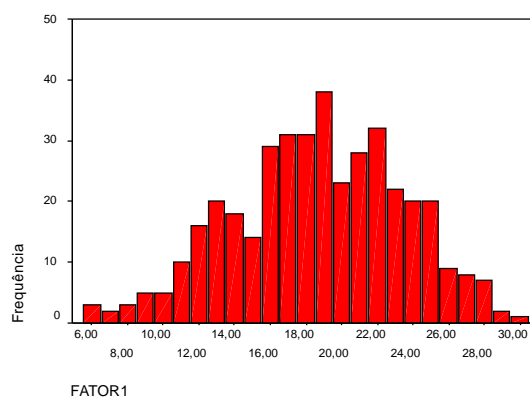


FIGURA 3 - Distribuição dos escores da variável

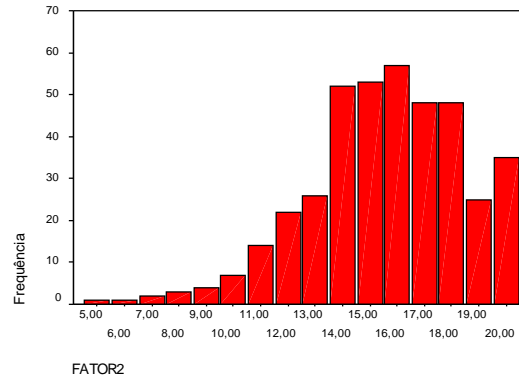


FIGURA 4 - Fator 1 Engajamento comportamental

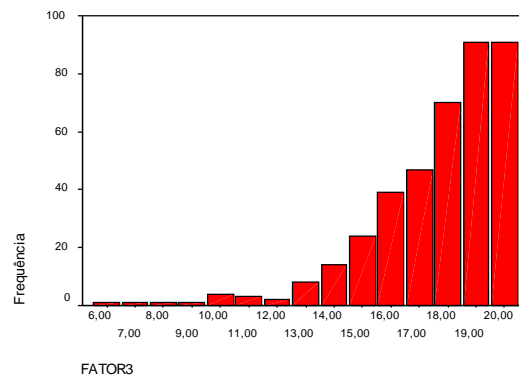


Figura 5 - Fator 2 Percepção de instrumentalidade

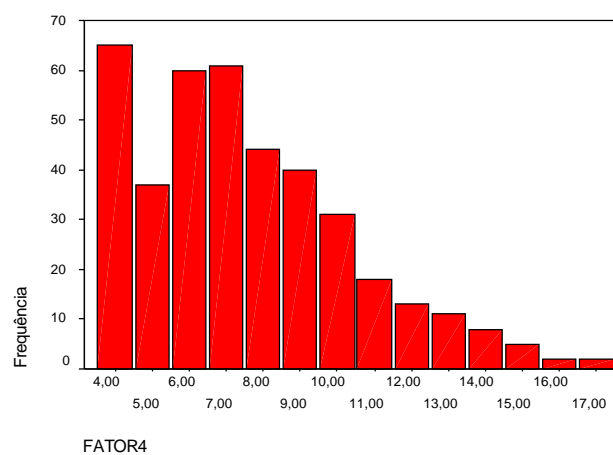


Figura 6 - Fator 3 Conteúdo de metas futuras

Pode-se observar na tabela 4 que entre a variável engajamento comportamental e a variável percepção de instrumentalidade houve correlação positiva moderada e o mesmo aconteceu entre as variáveis engajamento comportamental e conteúdo de metas futuras e as variáveis percepção de instrumentalidade e conteúdo de metas futuras. Foram negativas em nível descrito as correlações das três primeiras variáveis com desvalorização das metas.

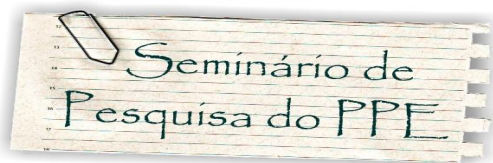
TABELA 3 - Matriz de correlações entre os escores globais nas quatro variáveis

Fatores	Variáveis	1	2	3	4
1	Engajamento comportamental	-	0,45**	0,28**	-0,16**
2	Percepção de instrumentalidade	-	-	0,40**	-0,17**
3	Conteúdo de metas futuras	-	-	-	-0,10*
4	Desvalorização das metas futuras	-	-	-	-

**p=0,01 (bicaudal) *p=0,05 (bicaudal)

Na Tabela 3 é possível verificar em que medida a variável engajamento comportamental é dependente, em termos de predição, da variável percepção de instrumentalidade e, por outro lado, da variável conteúdo das metas futuras. Assim, a variável engajamento seria função (1) da percepção de instrumentalidade e (2), por outro lado, dos conteúdos das metas futuras. A análise para o primeiro conjunto teve como resultado os valores $R^2 = 0,20$ e, para g.l.= 1, $F = 99,80$ ($p=0,001$), o que indica que há uma variância comum entre percepção de instrumentalidade e engajamento comportamental, sendo que a primeira prediz significativamente o nível de engajamento.

Já em relação ao segundo conjunto, apareceram relações similares: o conteúdo das metas futuras prediz em grau significativo o engajamento: $R^2 = 0,80$ e, para g.l.= 1, $F = 33,98$ ($p= 0,001$). Todos esses resultados significam que o nível de engajamento sofre variação em função tanto da percepção de instrumentalidade como das metas futuras que os alunos tenham estabelecido. Dois itens foram selecionados do questionário: o item 8 (No final das contas, para o meu futuro, o diploma vale mais do que ter conhecimentos e habilidades) e o item 26 (No final das contas, para o meu futuro, ter conhecimentos e habilidades vale mais do que o diploma). Os resultados obtidos apontam que 78 alunos (20%) marcaram “bastante” ou “totalmente verdadeiro”



para a frase do item 8, ou seja, para eles vale mais o diploma do que ter conhecimentos e habilidades. Por outro lado, 321 alunos (80%) marcaram a mesma opção para o item de valorização de conhecimentos e habilidades.

Por fim, foram comparados os escores das quatro medidas em função dos três tipos de alunos: (1) alunos do 9^a do Ensino Fundamental e (2) alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, (3) alunos do programa Projovem e alunos do regime socioeducativo. Uma vez que os números de alunos da escola regular era proporcionalmente muito alto (N=339) em comparação com os outros dois grupos, foi extraída uma subamostra de 42 alunos, representativa das diversas séries escolares, somando 10 alunos do 9^o ano, 11 alunos da 1^a, 11 alunos da 2^a e, finalmente, 10 alunos da 3^a série.

A análise de variância aplicada aos três grupos de alunos (n=42; n=34; n=26, respectivamente), na medida de engajamento, trouxe um $F=0,93$ e $p=0,39$ para 2 graus de liberdade. Em relação à variável percepção de instrumentalidade, $F=0,35$ e $p=0,70$ para 2 graus de liberdade; porém, em conteúdo de metas futuras $F=14,13$ e $p=0,001$ para 2 graus de liberdade e desvalorização das metas futuras $F=8,27$ e $p=0,001$ para 2 graus de liberdade. Portanto, pelo fato de não haver diferença significativa, podem considerar-se equivalentes as médias dos três grupos de alunos nas variáveis engajamento comportamental e percepção de instrumentalidade. Tomando como base o fato de ter sido significativa a diferença entre os três grupos nas outras duas variáveis - conteúdos de metas futuras e desvalorização das metas -, surgiu a necessidade de se buscar a diferença entre os pares de grupos. Pelo teste HSD de Tukey, apareceu que os alunos do grupo dos adolescentes que cumpre regime socioeducativo (N=26) apresentaram escores significativamente mais baixos ($p=0,05$) comparado com os outros dois grupos na variável conteúdo de metas futuras. Na medida de desvalorização das metas futuras, fator 4, o mesmo teste de Turkey revelou que o grupo de adolescentes que cumpre regime socioeducativo tem escores mais baixos que os outros dois grupos e, por outro lado, o grupo projovem (N=34) tem os escores mais altos que os outros dois grupos ($p=0,05$) na variável desvalorização das metas futuras.

7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, como citado anteriormente, com o propósito de atender ao primeiro objetivo que foi buscar evidências de propriedades psicométricas de um questionário de avaliação de metas futuras e de engajamento, foi construído um instrumento novo, inspirado em outros já existentes, como os de De Volder e Lens (1982), Andriessen; Phalet e Lens, (2006), Husman e Shell, (2006), Davis; Ajzen e Wilding, (2006); Williams e Andrews (2006).

Tal instrumento, que passou a denominar-se *Questionário de Metas futuras e de Engajamento*, apresentou quatro fatores, com propriedades psicométricas aceitáveis para três deles. Os *alphas* de Cronbach, três fatores indicaram alta consistência interna entre os itens de três fatores, ou seja, Fator 1: Engajamento comportamental; Fator 2: Percepção de instrumentalidade; Fator 3: Conteúdos de metas futuras. Entretanto, deve-se apontar que o fator 4, relativo à desvalorização das metas futuras, apresentou o *alpha* abaixo do nível aceitável e não melhorou, mesmo com diversas simulações de exclusão de itens. Por isso, o uso dessa subescala deve ser reconsiderado em estudos futuros, com outras amostras, aqui ela foi mantida para as análises seguintes por se tratar de um instrumento novo.

Para responder ao segundo objetivo, questões para avaliar o engajamento comportamental foram criadas e incluídas no questionário, já que os questionários pesquisados não apresentavam essa abordagem, tais como: se o aluno caprichava nas tarefas solicitadas, se ele contribuía e participava das propostas realizadas em grupo e se ele participava perguntando ou respondendo nas aulas. Para fazer uma análise sobre a desvalorização das metas futuras, foram extraídas duas questões novas, elaboradas para este instrumento, uma investigava se o diploma valia mais que o conhecimento e, a outra, se o conhecimento era mais importante que o diploma.

O terceiro objetivo proposto para este trabalho foi identificar os conteúdos de metas futuras de adolescentes e jovens, bem como em que grau essas metas são visadas. O conteúdo é um fator importante das metas futuras, ou seja, o que as pessoas buscam atingir no futuro e suas aspirações (DE VOLDER E LENS, 1982). Quatro questões do questionário mediam este aspecto.

O engajamento comportamental também foi um fator investigado e está descrito no quarto objetivo, que consiste na participação ativa do aluno nas propostas a

serem desenvolvidas em sala de aula (SKINNER et al., 2008). E em relação a esta variável, os dados do presente estudo indicam que o conteúdo das metas futuras prediz em grau significativo o engajamento. Esse dado fornece evidências de que é preciso que os jovens e adolescentes tenham aspirações quanto ao futuro para que possam se envolver, dedicar-se e se esforçar nas estratégias planejadas para alcançarem suas metas. Em síntese, o nível de engajamento sofre variação em função tanto da percepção de instrumentalidade como das metas futuras que os alunos tenham estabelecido. Em outras palavras, tem-se que dependerá de quanto os alunos estabeleceram as atividades atuais como importantes e se valorizam as metas futuras para se envolverem nas atividades.

Entretanto, quanto à investigação sobre a expectativa em relação a metas futuras, investigação esta proposta como quinto objetivo nesta pesquisa, não foi alcançada, pois os itens que compunham esta variável se agruparam em mais de um fator. Já na pesquisa de Oliveira e Saldanha (2010), que executaram um estudo exploratório quantitativo e qualitativo com 296 estudantes do ensino fundamental e médio de duas instituições, sendo 55,7% do sexo feminino, e todos com idades variadas entre 13 e 21 anos com prevalência da faixa-etária dos 16 aos 18 anos, os dados obtidos apontaram que, apesar de em alguns itens as expectativas dos alunos das escolas privadas serem mais altas, os alunos das escolas públicas não apresentaram expectativas baixas ou diferenças relevantes.

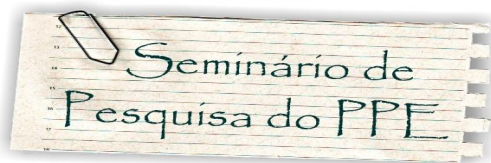
Quanto ao sexto objetivo, avaliar a percepção de instrumentalidade dos estudos para alcançar as metas futuras, ao ser analisado, verificou-se um dado importante, o engajamento comportamental e a percepção de instrumentalidade estão relacionados positivamente. No presente estudo, o engajamento comportamental foi relacionado com conteúdo das metas futuras e com percepção de instrumentalidade. A percepção de instrumentalidade prediz significativamente o nível de engajamento. Por meio da análise de regressão, surgiu uma variância comum entre percepção de instrumentalidade e engajamento comportamental. Ou seja, a percepção de instrumentalidade, entendida como o valor de utilidade das ações atuais, apareceu positivamente relacionada com o engajamento nos estudos e, por conseguinte, com a motivação. Só as expectativas fundadas quanto ao futuro têm efeitos motivacionais, favorecendo forte investimento

comportamental, porque têm como base experiências passadas, ou seja, o que já se realizou serve como base para tal expectativa (OETINGEN E MAYER, 2002). Segundo os autores, as expectativas positivas possibilitam a predição de ação, de esforço e bom desempenho.

Outro dado importante, relacionado ao significado de instrumentalidade do presente estudo como meio para se atingirem metas futuras, foi levantado em uma estatística de quantos alunos valorizam o diploma em comparação com a posse de conhecimentos e habilidades. Para isso, dois itens foram selecionados do questionário: o item 8 (No final das contas, para o meu futuro, o diploma vale mais do que ter conhecimentos e habilidades) e o item 26 (No final das contas, para o meu futuro, ter conhecimentos e habilidades vale mais do que o diploma). Os resultados apresentados apontam que 20% dos alunos valorizam mais o diploma em detrimento a conhecimentos e habilidades E, por outro lado, 80% dos alunos valorizam os conhecimentos e habilidades.

Por fim, respondendo ao sétimo e último objetivo, nos dados referentes ao grau em que os jovens e adolescentes desvalorizam as metas futuras, foi possível observar que as correlações das três primeiras variáveis com a desvalorização das metas foram negativas. No levantamento das médias grupais, observou-se que a média grupal também ficou bem mais baixa. Constatou-se que não há correlação positiva entre a desvalorização das metas futuras com as outras três variáveis: engajamento comportamental, percepção de instrumentalidade e conteúdo das metas futuras. Isto significa que quando o jovem e/ou adolescente desvalorizam as metas futuras, não veem as ações presentes como importantes para alcançar seus objetivos, acabam não se envolvendo nas tarefas ou atividades propostas.

Como último procedimento de análise, foram comparados os escores das quatro medidas em função dos três tipos de alunos: (1) alunos do 9^a do Ensino Fundamental e (2) alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, (3) alunos do programa Projovem e alunos do regime socioeducativo. Podem considerar-se equivalentes as médias dos três grupos de alunos nas variáveis engajamento comportamental e percepção de instrumentalidade, haja vista não ter havido diferença significativa, ao passo que houve diferenças significativas entre os três grupos nas outras duas variáveis - conteúdos de



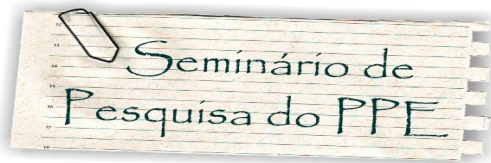
metas futuras e desvalorização das metas. Surgiu, então, a necessidade de se buscar a diferença entre os pares de grupos. Os alunos do grupo dos adolescentes que cumprem regime socioeducativo apresentaram escores significativamente mais baixos que os outros dois grupos. Na medida de desvalorização das metas futuras, o grupo de adolescentes que cumpre regime socioeducativo tem escores mais baixos que os outros dois grupos.

7.1 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A adolescência é uma fase crítica na vida de uma pessoa, na qual é preciso conquistar a autonomia, fazer escolhas, buscar a identidade e é neste momento que acontecem mudanças físicas e emocionais. Ela está situada entre a infância e a idade adulta, sem o momento certo para iniciar ou acabar, entrando assim na juventude.

Segundo Mussen, Conger e Kagan (1975), os adolescentes passam por mudanças físicas e mentais, devem desenvolver uma filosofia de vida e crenças para que possam tornar-se adultos responsáveis. São esses jovens e adolescentes que chegam, à sala de aula, confusos e inseguros, mas com o propósito de aprender para conseguir enfrentar mais uma pressão que está pela frente, o vestibular. Dentro deste processo, a perspectiva de tempo futuro é fonte de motivação para que os alunos possam estudar e, por conseguinte, adquirir as competências necessárias. A escola, a equipe pedagógica e, por fim, os professores precisam cumprir cronogramas, currículos, horários, avaliações e notas. Há um encontro de duas realidades, cujos envolvidos estão com expectativas diferentes, os professores prontos e preparados para ensinar e os alunos, angustiados, buscando conquistar sua independência e autonomia.

Muitas vezes, em virtude dessa realidade, os adolescentes e jovens deixam de estudar e os que ficam nem sempre conseguem ver importância ou utilidade nos estudos. Saber se o futuro motiva esses alunos, para se envolverem nas atividades escolares, ajudará os professores nesta grande missão que é ensinar. Confirma-se, dessa maneira, por meio deste estudo, e ancorado em pesquisas anteriores, que há uma relação entre motivação e perspectiva de tempo futuro. Husman e Lens (1999) denominam o aspecto cognitivo da instrumentalidade, o qual envolve a percepção da ligação de ações

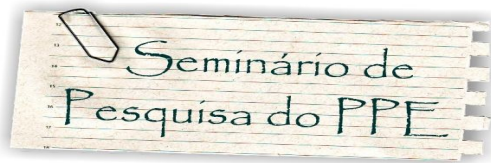


presentes com o futuro a que se aspira. De Volder e Lens (1982), descrevem que a motivação em função da perspectiva de tempo futuro engloba dois componentes: a meta futura valorizada (aspecto dinâmico, ou valência) e a percepção de instrumentalidade das ações presentes (aspecto cognitivo).

Uma segunda implicação descreve que o engajamento é um conceito dentro da motivação. Os alunos podem envolver-se na escola emocionalmente, causando reações afetivas em relação às atividades escolares; ou cognitivamente, ou seja, investir nas aprendizagens e, por fim, por meio do comportamento, dedicando-se, esforçando-se e persistindo. Alunos que apresentam objetivos futuros percebem que a escolaridade atual pode contribuir para o seu futuro. São capazes de adiar gratificações imediatas para dar valor e utilidade ao que estão fazendo hoje. Especificamente quanto à influência da escola, a pesquisa de Carvalho (2007) concluiu que as atividades escolares podem ter uma contribuição importante em uma orientação de tempo futuro. Uma característica de uma personalidade adaptada é a orientação futura bem estruturada que é associada a atividades como adiamento de gratificação, planejamento ou resolução de problemas, dentre outras.

É importante ao adolescente e/ou jovem ter a disposição de antecipar no presente não apenas os efeitos imediatos de uma ação, mas compreender as consequências em longo prazo do comportamento atual, ou seja, compreender a relação entre o que se faz agora com o que se aspira no futuro, até adiando gratificações, se houver necessidade. Quando se tem metas futuras, torna-se mais fácil adiar recompensas, gratificações e renunciar a elas como menos importantes, já que o jovem que valoriza o futuro, também passou a valorizar os meios para consegui-lo (HUSMAN E LENS, 1999).

A terceira implicação diz respeito a relacionar necessidades futuras com as ações no presente, agir hoje para buscar o que precisa no futuro. Estabelecer objetivos futuros faz com que o jovem crie condições de planejar estratégias para realizar seus sonhos. Dessa forma, acontecerá a percepção da instrumentalidade, surge a visão de que as etapas a serem superadas são importantes nesse processo. Uma atitude positiva sobre o futuro, um constructo que envolve afetividade, é também importante para a percepção de instrumentalidade. Quando os professores elaboram tarefas escolares significativas,



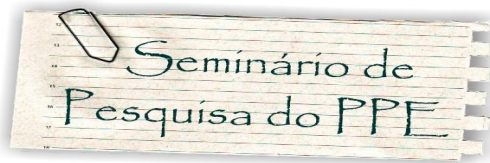
relevantes, interessantes, desafiadoras e competitivas são percebidas pelos alunos como instrumentais para seus objetivos futuros. Se os alunos perceberem que as aprendizagens de hoje significam ampliar seus conhecimentos e habilidades importantes para o seu sucesso no futuro, tendem a adotar mais frequentemente atitudes motivadoras de melhor qualidade. Dessa maneira, os conteúdos focados no mercado de trabalho dever se explorados na sala de aula, assim, facilitará a valorização das atividades propostas pelos professores.

A percepção de instrumentalidade tem influência sobre o desempenho por notas, fato que independe de haver ligação entre os comportamentos atuais e as vantagens futuras. Os educadores podem persuadir verbalmente os alunos, a fim de construir neles a crença de que a dedicação nos estudos atuais contribui para alcançarem objetivos de vida no futuro, que eles tenham em mente.

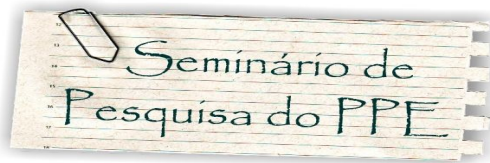
Como quarta e última implicação, o contexto facilitador para a autonomia em que os alunos estão inseridos pode favorecer atitudes autônomas e, assim, permitir que eles façam escolhas autodeterminadas para obterem melhores resultados de aprendizagem, desempenho, criatividade, dentre outros. Em qualquer uma dessas situações, a influência de pessoas é fundamental para que a motivação se desenvolva e permaneça, a fim de promover nos alunos a satisfação de necessidades básicas do indivíduo de autonomia, competência e relacionamento (DECI e RYAN, 2008). Dessa forma, contribui para que o adolescente ou jovem estabeleça suas metas com maior liberdade de escolha relacionada com seus interesses, preferências e necessidades pessoais.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 261-271, 1992..
- ANDRIESSEN, I.; PHALET, K.; LENS, W. Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. In: **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, iss. 4, p. 827-850, 2006.



- BILDE, J.; VANSTEENKISTE, M.; LEANS, W. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. In: **Learning and Instruction**, v. 21, p. 332-344, 2011.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; SALDANHA, M. O. Educating young adolescents in Brazil. In: MERTENS, S. B.; ANFARA, V. A.; KATHLEEN, R. (Eds.) **An International Look at Educating Young Adolescents**. (p. 313-344). Carlotte, N.C.: Information Age Publishing, 2009.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-69.
- CARVALHO, R. G. G. **Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo: Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira**. 320 p. Dissertação (Mestrado em Educação-Supervisão). Universidade aberta. Lisboa: Madera, 2007.
- CRETENS, H.; LENS, W.; SIMONS, J. The role of perceived instrumentality instudent motivation. In: EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M. (eds), **Trends and prospects in motivation research, Dordrecht, Netherlands**: Kluwer Academic, 2001, p. 37-45.
- DAVIS, L. E.; AJZEN, I.; WILLIAMS, J. S. T. The Decision of African American Students to Complete High School: An Application of the Theory of Planned Behavior. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 810–819, 2002.
- DE VOLDER, M. L.; LENS, W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. **Journal of Educational Psychology**, v. 42, 566-571, 1982.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227-268, 2000.
- GONIDA, E. N.; VOULALA, K.; KIOSSEOGLU, G. Students’ achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Coexamining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. In: **Learning and Individual Differences**, v. 19, n.1, p. 53-60, 2009.



GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: E. Boruchovitch e Bzuneck J.A. (orgs.) **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 78-95.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B. Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. In: **Contemporary Educational Psychology**, v. 21, p. 181-192, 1996.

HUSMAN, J.; LENS, W. The Role of the future in student motivation. In: **Educational Psychologist**, 34, 113-125, 1999.

HUSMAN, J.; SHELL D. F., Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. In: **Learning and Individual Differences**, v. 18, p. 166–175, 2006.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica**, n. 29.

Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf.

Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica**, n. 32, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf. Acesso em: 20 out. 2014.

JIE, Q. L. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. In: **Contemporary Educational Psychology**, v. 35, p. 264-279, 2010.

JUVENTUDE, S. N. (SNJ/SG/PR). **Programa nacional de Inclusão de Jovens – Projovem**. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/guia/outrosprogramas/programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-projovem>.

Acesso em: 01 set. 2014.

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

- LADD, G. W.; DINELLA, L. M. Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? In: **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, 190–206, 2009.
- LEE, J. Q.; MCINERNEY, D. M.; LIEM, G. A. D.; ORTIGA, Y. P. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. In: **Contemporary Educational Psychology**, v. 35, p. 264–279, 2010.
- LENS, W.; SIMONS, J.; DEWITTE, S. From Duty to Desire: The Role of Students' Future Time Perspective and Instrumentality, Perceptions for Study Motivation and Self-Regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. C. (Eds.) In: **Academic Motivation of Adolescents**. Greenwich, Conn.: Information Age Publ, 2002, p. 221-245, v 2.
- LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; RUFINI, S. É. A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, pg. 268-276, 2007.
- MALKA, A.; COVINGTON, M. V. Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. In: **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, p. 60-80, 2005.
- MARKUS, H.; NURIUS P. Possible Selves. **American Psychological Association**, v. 41, n. 9, p. 954-969, 1986.
- MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? In: **Laboratório de Psicologia**, v.4, n.1, p.65-90, 2006.
- MENDONÇA, V. M. **Adolescentes urbanos e o mundo atual**: Descrição fenomenológica de vivências. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 1998.
- NURMI, J. E. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. In: **Developmental Review**, v. 11, p. 1-59, 1991.
- OETTINGEN, G.; MAYER, D. The Motivating Function of Thinking About the Future: Expectations Versus Fantasies. In: **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 83, No. 5, p. 1198–1212, 2002.