



CDD: 370.154

CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA) COM JOVENS ESTUDANTES

ON THE USE OF THE ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS) WITH YOUNG STUDENTS

Bettina Steren dos Santos¹
Jussara Bernardi²
Helio Radke Bittencourt³

Resumo

Este artigo aborda os motivos que levam jovens a frequentar a escola, descrevendo resultados coletados a partir da aplicação do instrumento Escala de Motivação Acadêmica (EMA), versão adaptada de Vallerand et al. Consiste de um estudo quantitativo no qual foram utilizadas técnicas estatísticas comumente aplicadas no campo da Psicometria. O processo de validação do EMA envolveu diferentes etapas que iniciaram com a aplicação deste instrumento numa amostra de 133 estudantes que cursavam o último ano do Ensino Fundamental ou o primeiro ano do Ensino Médio em instituições privadas e públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. Foram identificados seis fatores associados à motivação intrínseca, extrínseca e à ausência de motivação, os quais apresentaram satisfatória consistência interna. De um modo geral, os alunos apresentam-se mais motivados do que desmotivados em relação à escola. A motivação extrínseca revelou-se preponderante. A escola pública municipal foi aquela nos quais os alunos se mostraram mais motivados. O instrumento EMA apresentou qualidades psicométricas satisfatórias, e a análise dos resultados permitiu um melhor entendimento dos motivos que levam os alunos a frequentar a escola, o que é relevante na prática educacional.

Palavras-chave: Motivação do aluno. Motivação. Teste de validação.

Abstract

This paper discusses the reasons that leads young people to attend school, describing the results obtained by applying the instrument the Academic Motivation Scale (AMS), adapted version from Vallerand et al.(1992). It consists of a quantitative study in which we used statistical techniques commonly applied in the field of psychometrics. The validation process of the AMS involved different steps that began with the application of this instrument in a sample of 133 students attending the last year of elementary school or first year high school students in private and public institutions in Porto Alegre, Brazil. It were identified six factors associated with intrinsic and extrinsic motivation, and the absence of motivation, which showed satisfactory internal consistency. In general, the students have a more motivated than discouraged about the school. Extrinsic motivation proved to be predominant.

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona. Professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Coordenadora do grupo de pesquisa Processos Motivacionais em contextos educativos. E-mail: bettina@pucrs.br – Porto Alegre, RS, Brasil.

² Mestre em Educação Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Professora convidada da Faculdade de Educação da PUCRS. E-mail: jusbernardi@yahoo.com.br – Porto Alegre, RS, Brasil.

³ Departamento de Estatística, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: heliorb@pucrs.br – Porto Alegre, RS, Brasil.

Recebido em: 02/07/2012 / **Aprovado em:** 28/09/2012.



The public school was one in which students were more motivated. The instrument presented satisfactory psychometric qualities. It allows better understand the student reasons for school attendance, what is relevant in educational practice.

Keywords: *Student motivation. Motivation. Test validity.*

INTRODUÇÃO

A motivação é um processo complexo que envolve motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. No entanto, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos, se esses representarem a oportunidade de trocas e soluções para possíveis desmotivações. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias; é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.

Alguns cenários educativos da atualidade desvelam uma escola estagnada no tempo, abstrata, descontextualizada e distante da realidade (DAYRELL, 2007). Professores tendem a adotar uma prática pedagógica tradicional, pouco motivadora, desvinculada dos interesses dos alunos. De acordo com Mirras (2004, p. 209):

O retrato dominante dos processos educacionais escolares nos últimos anos passa uma imagem de professores e alunos em sua dimensão mais racional e consciente; professores e alunos que parecem relacionar-se entre si, uns com o mero objetivo de desenvolver seus conhecimentos, e os outros de ajudá-los nesse processo.

Conforme Santos et al. (2010), muitas salas de aula retratam alunos que buscam alcançar o êxito mínimo exigido para que possam avançar no nível de escolaridade e que, ao término da formação escolar, possuem uma baixa qualidade de aprendizagem e passam a compor o quadro de adolescentes desescolarizados. 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 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.

Nessa perspectiva, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que objetivem investigar o nível de motivação dos jovens estudantes em relação à escola. Descobrir quais são os motivos que levam os jovens a estudar, a buscar aperfeiçoamento para conseguir *status* sociais, a frequentar as aulas porque preparam para o futuro profissional ou pelo simples prazer e satisfação que decorrem do ato de aprender, ou, ainda, verificar a ausência de motivos intrínsecos ou extrínsecos são aspectos importantes que necessitam ser considerados para que as escolas possam tornar o ambiente educativo cada vez mais atrativo para esses adolescentes. Na medida em que facilitem a construção e o desenvolvimento da motivação no contexto educacional, contemplando as razões pessoais que podem mobilizar os estudantes a se esforçarem para aprender, e não apenas para passar de ano ou cumprir obrigações sociais e familiares, as instituições educativas trilharão um caminho para a transformação (LORENÇO; DE PAIVA, 2010; MARTINI, 2008).

A avaliação da motivação para a aprendizagem é um dos assuntos que vêm ascendendo em importância para os pesquisadores de diversas áreas e, principalmente, para os da Educação. Estudos como os de Vallerand (1992), Bzuneck e Boruchovitch (2001), Sobral (2003), Martinelli e Bartholomeu (2007), Neves e Boruchovitch (2007), entre outros, fornecem uma compreensão mais ampla sobre a motivação escolar. Muitas teorias e hipóteses originadas nas últimas décadas têm colaborado com diferentes enfoques e interpretações para a reflexão sobre o tema.

O JOVEM E SUA SUBJETIVIDADE

A chegada da adolescência, vista como um fenômeno biopsicossocial, não pode ser compreendida dissociadamente, pois o biológico correspondente às mudanças físicas possui fortes implicações psicológicas nos indivíduos, acrescidas de circunstâncias sociais. É importante salientar que as alterações físicas próprias do adolescer possibilitam, especialmente, a reformulação da identidade constituída até o momento, de maneira a favorecer a inclusão das novas referências e características corporais, já que a aparência física representa a maior preocupação dessa fase vital (OSÓRIO, 1992).

As interações entre as diferentes dimensões — cognitiva, psicológica e social — do



desenvolvimento característico do adolescente proporcionam o desencadeamento de um conjunto de processos comportamentais interligados. Segundo Oliva (2004), meninos e meninas, nessa fase, caracterizam-se por estarem no sistema educativo, à procura de uma definição profissional; por sentirem-se ainda dependentes dos pais; por transitarem entre o afeto familiar e o afeto centrado no grupo de iguais ou à pessoa de outro gênero; por se perceberem membros de uma cultura própria do adolescente (modas, hábitos, costumes, linguagem, atitudes e valores).

A adolescência é marcada por uma importante transformação relacionada aos interesses ligados ao contexto educacional: a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa metamorfose educativa traz consigo uma avalanche de problemas na relação dos jovens com a escola, conforme descreve Oliva (2004, p. 365): “a diminuição do rendimento acadêmico, uma menor motivação para as tarefas escolares, o não-comparecimento à aula ou o abandono da escola são fenômenos que irrompem com força no início do ensino médio”.

As diversas transformações físicas, psicológicas e sociais associadas à puberdade parecem contribuir para o aumento do fracasso escolar dos alunos. Considerando que, no processo de ensino e de aprendizagem escolar, a motivação - caracterizada por Huertas (2001, p. 54) “como um processo de ativação e orientação da ação” - vincula-se ao interesse e ao esforço para a aprendizagem que os adolescentes apresentam, enquanto permanecem na escola. Fatores como a dificuldade na aceitação da nova aparência física, os conflitos emocionais, o surgimento de interesses sexuais ou as desilusões amorosas são considerados aspectos influenciadores da motivação do adolescente para com a escola. Dessa forma, a motivação, por ser considerada um processo complexo e dinâmico, independe de formas isoladas de atuação em sala de aula. Segundo Alonso Tapia (2005, p. 12): “há um conjunto de pautas de atuação que constituem entornos com um clima mais propício para que os alunos se interessem e se esforcem por aprender”.

O processo motivacional influencia diretamente o ensinar e o aprender de cada educando. A importância está em conhecer os motivos que estão implícitos nas ações dos alunos, se intrínsecos ou extrínsecos, e, sobretudo, em ter consciência de que esses motivos são elaborados nas relações interpessoais – em se tratando da educação escolar, nas relações proporcionadas pelas práticas educativas.

Para entender a motivação e as atitudes acerca da aprendizagem na adolescência, torna-se necessário analisar as mudanças que se produzem com a idade e a maneira de



enfrentar o estudo, bem como considerar os motivos ou valores que determinam o grau de esforço e dedicação que os alunos adolescentes apresentam, conforme revelam pesquisas realizadas por Bzuneck e Boruchovitch (2001) e a sua equipe. Além disso, a motivação do adolescente na escola pode ser considerada um fenômeno complexo e dependente de uma diversidade de fatores, incluindo a relação com o professor. Por isso, pode-se dizer que a motivação é entendida como um processo ativo e que integra aspectos intrínsecos e extrínsecos dos indivíduos (MacLELLAND, 1989).

Método

Participantes

O presente estudo consiste de uma pesquisa quantitativa conduzida em uma amostra de 133 estudantes (o questionário foi aplicado em 162 estudantes, para análise quantitativa, porém foram utilizados apenas 133 respondidos na sua totalidade). Desses participantes, 45,1% são do gênero feminino e 54,9% do gênero masculino, com idades entre 11 e 17 anos. Todos os alunos cursavam o último ano do Ensino Fundamental ou o primeiro ano do Ensino Médio, oriundos de instituições privadas e públicas — municipais ou estaduais — de educação de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, Brasil. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Científico da Faculdade de Educação da Universidade e protocolado sob o número 77/2012. Da mesma forma, os pesquisadores receberam autorização das escolas para aplicação do instrumento.

A coleta de dados foi realizada no início do primeiro semestre do ano letivo, no ambiente da aprendizagem escolar. Os participantes, organizados em turmas de nível escolar (último ano do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio), com autorização prévia de seus professores, completaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) em um sistema de autopreenchimento. Os objetivos da pesquisa foram devidamente explicados para os estudantes nas salas de aula, no momento da coleta de dados. Os participantes também foram informados de que a entrevista não valeria nota, não afetaria seu desempenho acadêmico na escola, além de ser de caráter estritamente confidencial, não sendo necessária a identificação do estudante, apenas a caracterização da instituição educacional, o nível escolar e a idade do participante. A Tabela 1 apresenta as características da amostra.

TABELA 1
Caracterização da amostra⁴

<i>Variável</i>	<i>Categoria</i>	<i>frequência</i>	<i>%</i>
Escola	Municipal	42	31,6
	Estadual	46	34,6
	Particular	45	33,8
Gênero	Feminino	60	45,1
	Masculino	73	54,9
Idade	11 - 12 anos	34	25,6
	13 - 14 anos	79	59,4
	15 ou +	20	15,0
Total		133	100,0

Instrumento

O instrumento de coleta de dados utilizado para avaliação da motivação foi a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), construída por Vallerand et al. (1992) e traduzida por Sobral (2003) para o contexto universitário. Para sua aplicação em jovens do último ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, a linguagem do instrumento foi adaptada ao público-alvo pelos integrantes do grupo de pesquisa PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos), cadastrado no CNPq desde 2005. A versão adaptada foi submetida à apreciação de três professores doutores de um Programa de Pós-Graduação em Educação com experiência em avaliação educacional, os quais não tiveram participação na etapa de tradução. Ao final do processo de validação de conteúdo, optou-se pela manutenção de todas as questões da versão original. O instrumento EMA é formado por 28 assertivas, cujas respostas são assinaladas em um escala de concordância ordinal do tipo Likert, composta de sete pontos (1=discordo totalmente e 7=concordo totalmente). No próximo item são descritas as etapas que seguem a partir da definição do instrumento.

⁴ FONTE - Pesquisa de campo realizada pelos autores, também adotada para a elaboração das demais tabelas deste trabalho.

Procedimento

Após a validação de conteúdo, procedeu-se à etapa de avaliação das características psicométricas do instrumento, explorando aspectos de sua validade e fidedignidade, segundo Fachel e Camey (2000).

A validade de construto se deu por meio da utilização da técnica estatística multivariada denominada Análise Fatorial (AF) que, segundo Johnson e Wichern (2001), procura descrever a estrutura de correlação existente em um conjunto de variáveis por meio de um número menor de fatores subjacentes. Esses fatores não são diretamente mensuráveis e, por esse motivo, faz-se necessário um conjunto de variáveis ou itens para operacionalizar tal medição. Já a fidedignidade do instrumento – capacidade de produzir resultados consistentes e precisos – foi avaliada pelo coeficiente Alpha, de Cronbach. De acordo com Hair et al. (1998), valores superiores a 0,70 indicam consistência satisfatória.

Para entendimento dos resultados da AF, é necessário familiarizar-se com os termos técnicos associados a ela. A primeira medida de adequabilidade é o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores superiores a 0,90 indicam resultados “maravilhosos”; de 0,80 a 0,89, “meritórios”; de 0,70 e 0,79, “intermediários”; de 0,60 a 0,69, “mediócras”; e inferiores a 0,60, “inaceitáveis” (NORUSIS; SPSS, 1992, p. 52). De uma forma geral, um KMO baixo desautoriza o uso da AF. Outro importante conceito para entendimento da técnica é o de carga fatorial. As cargas fatoriais indicam a correlação entre as variáveis originais e os fatores extraídos. A interpretação da matriz de cargas fatoriais permite identificar e nomear os fatores extraídos, os quais são hierarquizados em ordem de importância: o primeiro fator retém mais informação que o segundo e assim por diante.

Além da AF e do coeficiente Alpha, foram utilizados os testes *t* de *Student* e Análise de Variância (ANOVA) para comparação das médias dos fatores em relação às três variáveis de caracterização: tipo de escola, gênero e idade. Uma análise estatística descritiva dos itens foi incluída (tabelas de frequência, média e desvio-padrão), buscando trazer mais informações ao leitor. Em relação aos recursos computacionais, toda análise estatística foi realizada no pacote estatístico SPSS versão 17.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), embora os dados tenham sido originalmente organizados em planilha Excel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise descritiva univariada das respostas é apresentada na Tabela 2. De uma forma geral, os itens relacionados à preocupação com o futuro e à busca de recompensas apresentaram maiores graus de concordância. O item 15, “Porque quero levar uma boa vida no futuro”, foi aquele que apresentou a média mais elevada dentre os 28 itens que compõem a EMA. Questões relacionadas à desmotivação foram aquelas nas quais os alunos mostraram maior discordância. A média mais baixa corresponde ao item 5, “Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na escola”.

TABELA 2
 Percentuais, média e desvio-padrão por item do EMA

Itens	n	Percentuais							Média	Desvio-padrão
		Discordância máxima				Concordância máxima				
		1	2	3	4	5	6	7		
1. Porque preciso de certificado de conclusão para conseguir um emprego com bom salário no futuro.	133	1,5	1,5	1,5	9,0	5,3	18,8	62,4	6,21	1,33
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	133	4,5	3,0	5,3	28,6	17,3	15,8	25,6	5,01	1,64
3. Porque acho que a formação escolar ajuda a me preparar melhor para a carreira que pretendo escolher.	133	1,5	1,5	2,3	8,3	12,8	21,8	51,9	6,02	1,35
4. Porque gosto muito de vir à escola.	133	10,5	9,0	9,0	27,8	11,3	9,8	22,6	4,40	1,95
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na escola.	132	63,6	14,4	10,6	4,5	3,8	1,5	1,5	1,81	1,37
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	133	8,3	4,5	5,3	21,1	15,8	18,8	26,3	4,93	1,85
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o ensino fundamental.	133	6,8	3,0	6,8	12,0	15,0	13,5	42,9	5,38	1,87
8. A fim de conseguir um emprego de prestígio, no futuro.	133	1,5		2,3	2,3	6,0	19,5	68,4	6,44	1,11
9. Pelo prazer que sinto quando descobro coisas novas, que nunca tinha visto ou conhecido antes.	133	2,3	6,8	6,0	18,8	18,0	21,8	26,3	5,14	1,63
10. Porque a escola me capacitará para entrar na universidade e fazer o curso que escolher.	133	5,3	3,0	0,8	3,8	9,8	15,8	61,7	6,04	1,66
11. Porque, para mim, a escola é um prazer.	133	12,0	9,0	12,0	24,8	11,3	18,0	12,8	4,20	1,88
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	133	45,1	14,3	6,8	7,5	4,5	3,0	18,8	2,96	2,35
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	133	5,3	4,5	7,5	22,6	16,5	21,1	22,6	4,94	1,70
14. Por que me sinto importante quando sou bem-sucedido na escola.	133	6,8	3,8	3,8	14,3	15,0	21,8	34,6	5,31	1,80
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.	133	1,5	0,8	0,8	3,0	5,3	9,0	79,7	6,56	1,11
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	133	3,0	3,8	3,8	13,5	18,8	26,3	30,8	5,44	1,56
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha profissão.	133	3,0	0,8	1,5	10,5	11,3	19,5	53,4	5,98	1,45
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	133	19,5	6,8	9,8	17,3	7,5	18,0	21,1	4,25	2,19
19. Não atino (percebo) porque venho à escola e, francamente, não me preocupo com isso.	133	57,1	12,8	10,5	3,0	5,3	2,3	9,0	2,29	1,96
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades escolares difíceis.	133	15,0	5,3	9,0	20,3	14,3	15,8	20,3	4,42	2,03
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	133	3,8	4,5	1,5	20,3	12,8	18,0	39,1	5,44	1,69

22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	133	2,3	0,8	8,3	7,5	18,0	63,2	6,25	1,29
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	133	0,8	3,0	7,5	14,3	24,8	9,0	5,49	1,53
24. Porque eu creio que a escola é o primeiro passo para formação profissional.	133	0,8	2,3	0,8	3,8	11,3	20,3	6,27	1,19
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	133	10,5	6,0	12,8	20,3	9,8	18,8	4,56	1,96
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na escola.	133	66,9	7,5	4,5	9,0	3,0	2,3	2,08	1,85
27. Porque a escola me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	133	5,3	3,8	6,8	18,8	12,0	16,5	5,26	1,80
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	133	3,0	3,8	2,3	11,3	15,8	12,0	5,77	1,63

A avaliação das características psicométricas iniciou com a AF. A medida KMO resultou no valor 0,84, o que indica que a técnica se ajustou de forma meritória aos dados. Foram extraídos seis (06) fatores pelo critério do autovalor principal maior que um (1), os quais retiveram 66,1% da informação original. Ressalta-se, no entanto, que os autovalores (*eigenvalues*) apresentados na Tabela 3 referem-se à matriz rotada pelo método Varimax, a qual foi utilizada para interpretação dos fatores. Em relação às comunalidades – proporção da variância de cada item compartilhada pelos seis fatores – destaca-se que todas se situam entre 56% e 80%, indicando que a maioria da informação presente em cada item foi preservada.

Um resumo dos resultados da análise fatorial é apresentado na Tabela 3. Na composição dos fatores, foram consideradas as variáveis com carga fatorial maior que 0,40, que representa o corte usado para o valor mínimo aceitável em termos de correlação.

TABELA 3
 Matriz de cargas fatoriais (Varimax), percentual de explicação dos fatores e *eigenvalues*

<i>Itens</i>	<i>% de explicação (Eigenvalue)</i>	<i>Fator 1</i>	<i>Fator 2</i>	<i>Fator 3</i>	<i>Fator 4</i>	<i>Fator 5</i>	<i>Fator 6</i>
		16,2% (4,54)	13,6% (3,80)	10,4% (2,90)	10,1% (2,82)	8,5% (2,38)	7,3% (2,05)
4. Porque gosto muito de vir à escola.	0,814						
11. Porque, para mim, a escola é um prazer.	0,758		0,310				
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	0,711				0,392		
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	0,707			0,339			
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	0,632		0,300				
27. Porque a escola me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	0,615			0,344			
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.			0,744				
10. Porque a escola me capacitará para entrar na universidade e fazer o curso que escolher.			0,739				
3. Porque acho que a formação escolar ajuda a me preparar melhor para a carreira que pretendo escolher.		0,320	0,705				
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha profissão.			0,605	0,318			
14. Por que me sinto importante quando sou bem-sucedido na escola.		0,308	0,453	0,435			

28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.			0,565
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	0,376	0,336	0,724
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o ensino fundamental.			0,627
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades escolares difíceis.	0,406		0,560
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.			0,493
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.			0,688
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas, que nunca tinha visto ou conhecido antes.	0,450		0,685
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.		0,304	0,642
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.			0,576
19. Não atino (percebo) porque venho à escola e, francamente, não me preocupo com isso.			0,837
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na escola.			0,823
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.		(0,341)	0,645
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na escola.		0,531	0,554
1. Porque preciso de certificado de conclusão para conseguir um emprego com bom salário no futuro.			0,753
8. A fim de conseguir um emprego de prestígio, no futuro.		0,335	0,724
24. Porque eu creio que a escola é o primeiro passo para formação profissional.	0,396	0,436	0,471
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.		0,598	0,510

Obs.: Cargas iguais ou inferiores a 0,40 foram omitidas.

Os 28 itens da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) foram agrupados em 6 fatores subjacentes: Fator 1, Fator 2, Fator 3, Fator 4, Fator 5 e Fator 6, para cuja análise buscou-se fundamentação teórica nas diferentes teorias motivacionais contemporâneas, na medida em que o processo motivacional requer distintos olhares, sendo elas: a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), desenvolvida por Deci e Ryan (2000); a Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goals Theory*), apresentada por Elliott e Deweck (1988); a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*), construída por Lens (1993), Nuttin (1985) e Nuttin e Lens (1985); e a Teoria sociocultural, referendada por Huertas (2001). Foram identificados três modelos motivacionais: motivação intrínseca, motivação extrínseca e ausência de motivação. Os tipos de motivação intrínseca abrangem: Fator 1, motivação intrínseca — prazer por frequentar a escola; Fator 3, motivação intrínseca — fazer algo pelo prazer e pela satisfação que decorrem da busca de realização; Fator 4, motivação intrínseca pelo prazer por aprender. Os tipos de motivação extrínseca incluem: Fator 2, motivação extrínseca de regulação por identificação, busca de aperfeiçoamento para conseguir *status* impostos socialmente. Fator 6, motivação extrínseca de regulação externa — fazer algo porque será recompensado futuramente. Finalmente, o

conceito de desmotivação implica ausência de motivos intrínsecos ou extrínsecos e é expresso pelo Fator 5. Posteriormente à AF, a consistência interna dos fatores foi avaliada pelo coeficiente Alpha de Cronbach. Os resultados são expressos na Tabela 4:

TABELA 4
Identificação dos fatores e coeficientes Alpha de Cronbach

Fator	Nome	Itens	Alpha
Fator 1	Motivação Intrínseca (prazer por frequentar a escola)	04, 11, 02, 25, 06, 27	0,874
Fator 2	Motivação Extrínseca (preparação para o futuro)	15, 10, 03, 17, 14	0,797
Fator 3	Motivação Intrínseca (autossuperação)	28, 21, 07, 20	0,825
Fator 4	Motivação Intrínseca (busca pelo conhecimento)	23, 16, 09, 13, 18	0,785
Fator 5	Desmotivação	19, 26, 12, 05	0,747
Fator 6	Motivação Extrínseca (busca de recompensas)	01, 08, 22, 24	0,737

Todos os valores do coeficiente Alpha de Cronbach associados aos fatores resultaram superiores ao mínimo sugerido na literatura, indicando consistência interna desses fatores. Os valores dos coeficientes Alpha variaram entre 0,737 (motivação extrínseca para realização profissional) e 0,874 (motivação intrínseca — prazer por frequentar a escola).

Após a averiguação da consistência, foram criadas seis novas variáveis a partir da média das questões, as quais correspondem aos fatores descritos na Tabela 4. A Tabela 5 traz as estatísticas descritivas desses fatores.

TABELA 5
 Estatísticas descritivas para os seis fatores

Fator	Nome	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Fator 1	Motivação Intrínseca (prazer por frequentar a escola)	1,50	7,00	4,73	1,45
Fator 2	Motivação Extrínseca (preparação para o futuro)	1,20	7,00	5,98	1,11
Fator 3	Motivação Intrínseca (autossuperação)	1,00	7,00	5,25	1,46
Fator 4	Motivação Intrínseca (busca pelo conhecimento)	1,80	7,00	5,05	1,28
Fator 5	Desmotivação	1,00	7,00	2,29	1,45
Fator 6	Motivação Extrínseca (busca de recompensas)	1,25	7,00	6,29	0,92

Os dois fatores associados à motivação extrínseca foram aqueles que alcançaram as médias mais elevadas. O fator de desmotivação apresentou a média mais baixa. A análise univariada da Tabela 2 já sinalizava para esses resultados, contudo são os escores decorrentes da EMA que permitem analisar as dimensões subjacentes de interesse.

Para descobrir variáveis associadas à motivação do aluno, as médias dos fatores foram comparadas em relação às três variáveis descritas na Tabela 1. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas por gênero e faixa etária; apenas por tipo de escola. Os resultados desta última são apresentados na Tabela 6.

TABELA 6
 Análise Variância (ANOVA) para comparação das médias dos fatores por tipo de escola

Fatores	Escola	n	Média	Desvio-padrão	Valor de p
Fator 1	Municipal	42	5,57	1,10	0,000**
	Estadual	46	4,33	1,47	
	Particular	45	4,34	1,41	
Fator 2	Municipal	42	6,20	1,15	0,278
	Estadual	46	5,83	1,11	
	Particular	45	5,93	1,05	
Fator 3	Municipal	42	6,03	1,06	0,000**
	Estadual	46	5,05	1,64	
	Particular	45	4,73	1,31	
Fator 4	Municipal	42	5,52	1,11	0,010*
	Estadual	46	4,96	1,35	
	Particular	45	4,71	1,23	
Fator 5	Municipal	42	2,78	1,65	0,030*
	Estadual	46	2,06	1,31	
	Particular	45	2,07	1,29	

Fator 6	Municipal	42	6,45	0,69	0,409
	Estadual	46	6,24	0,96	
	Particular	45	6,19	1,06	

* Diferença significativa no nível de 5%

** Diferença significativa no nível de 1%

Os resultados da ANOVA mostram que, de um modo geral, as escolas municipais apresentam médias mais elevadas em todos eles, diferenciando-se da rede estadual e particular de ensino. Devido à complexidade do contexto educacional no qual a pesquisa está sendo realizada, necessita-se de estudos mais profundos, visando explicar os motivos de tais discrepâncias entre as diferentes escolas (municipal, estadual e particular). Porém, pesquisas realizadas nas escolas municipais (GANDIN, 2011) revelaram a existência de uma organização curricular diferenciada, profissionais em constante qualificação e adequada valorização salarial, o que repercute no trabalho docente e, conseqüentemente, na motivação do aluno.

Os resultados desta pesquisa atentam para a existência de modelos motivacionais que orientam o aluno a frequentar a escola, cabendo ressaltar que a motivação relacionada ao contexto escolar se diferencia de outros tipos de motivação, pois envolve objetivos e capacidades distintos. Segundo Bzuneck e Boruchovitch (2001), quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência ele deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brincar ou trabalho profissional. Em primeiro lugar, o aluno deve executar tarefas que são, maximamente, de natureza cognitiva; que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas. Segundo o enfoque construtivista, o aluno é protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos que ninguém pode fazer por ele.

A partir dos resultados encontrados, podem-se traçar algumas considerações a respeito dos motivos que levam os estudantes a irem à escola:

Fator 1 - motivação intrínseca por prazer de frequentar a escola – os dados revelam que os estudantes oriundos das escolas municipais apresentaram uma média superior aos demais, ou seja, estão mais motivados a frequentarem a escola para aprender, pelo simples prazer e pela satisfação que decorrem desta tarefa. Conforme ressaltam Neves e Boruchovitch

(2004, p. 74), “o indivíduo realiza determinada atividade pela própria causa, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação”.

Fator 2 – motivação extrínseca - preparação para o futuro – a orientação motivacional é regulada externamente, dentro de uma perspectiva de tempo futuro (preparação para o ingresso na universidade, para a carreira profissional; busca de *status* social). Guimarães (2001, p. 46) caracteriza como “motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades”. Nesta categoria, constata-se que os estudantes, de um modo geral, preocupam-se com a preparação para o futuro e atribuem à escola grande importância para a conquista deste objetivo.

Fator 3 – motivação intrínseca – busca da autossuperação – os educandos das escolas municipais sobressaem-se aos demais em relação aos motivos que os levam a frequentar a escola, pelo prazer que sentem em aprender, exercitar suas capacidades e demonstrar a si próprios sua autoeficácia, melhorando sua autoimagem, estando ausente qualquer tipo de recompensa externa. Para Deci e Ryan (2000, p. 68), “define-se motivação intrínseca como a execução de uma atividade por sua satisfação inerente em vez de ser por alguma consequência externa”.

Fator 4 – motivação intrínseca – busca pelo conhecimento – Segundo Bzuneck (2001), toda pessoa dispõe de recursos pessoais, como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades, que atuam como fatores motivacionais e podem ser utilizados em qualquer atividade escolhida. Dessa forma, os estudantes municipais demonstraram um maior envolvimento em relação à escola, em comparação aos demais alunos, ao manifestar superior habilidade e sensação de competência e certa preocupação voltada para um bom desempenho escolar.

Fator 5 – desmotivação – a falta de motivação para frequentar a escola, manifestada pelos alunos, decorre da ausência de motivos intrínsecos ou extrínsecos para executar algo. Huertas e Villegas (2000), Huertas (2001) e Alonso Tapia (2005) concebem a motivação como um conjunto de motivos que originam e governam o comportamento humano para a satisfação de alguma necessidade. Assim, se os alunos não entendem, não percebem ou não encontram quais os motivos que os levam a frequentar a escola, pode-se dizer que estão desmotivados em relação a ela. Analisando os dados referentes a esta categoria, expressos na

Tabela 5, atenta-se que a média foi baixa em relação aos demais fatores, ou seja, de um modo geral, os estudantes estão não estão desmotivados para ir à escola.

Fator 6 – motivação extrínseca – busca de recompensas. A motivação extrínseca poderá variar de acordo com o modo pelo qual a pessoa regula seu comportamento. Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, p. 269) salientam: “o fator motivacional para o envolvimento com as tarefas escolares no presente deriva da valorização da meta futura e, simultaneamente, da percepção de que as tarefas escolares atuais são instrumento ou meio para a consecução daquela meta”. Nessa perspectiva, percebe-se que os estudantes investigados, em grande parte, frequentam a escola em busca de uma qualificação que possibilite um futuro profissional promissor.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao término da análise e da discussão dos dados trazidos por este estudo, torna-se imprescindível refletir e traçar algumas considerações prospectivas relacionadas à motivação dos estudantes adolescentes em relação à escola. A busca pela identificação dos motivos que levam os alunos a frequentar a escola fez emergir algumas reflexões que merecem atenção.

Primeiramente, cabe destacar que os resultados do estudo fornecem subsídios acerca da validade e da confiabilidade de construto para o instrumento Escala de Motivação Acadêmica (EMA), versão adaptada de Vallerand et al. (1992), bem como para sua utilização na investigação da motivação no contexto escolar. Os resultados apontam para a validade do instrumento; contudo, para que essa validade possa ser aferida de forma mais acurada, recomenda-se que seja realizado um estudo com maior tamanho amostral e em um maior número de escolas.

Os dados da investigação reforçam, especificamente, as indicações sobre a motivação dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio, revelando um maior grau motivacional nos estudantes de escolas municipais e uma consciência, expressa pela maioria dos estudantes de todas as instituições educativas, de que a escola é imprescindível para a realização profissional. Nesse sentido, esses dados apresentam importantes indicadores de que os estudantes, de um modo geral, estão motivados para ir à escola.

Em síntese, tendo em vista que a motivação do aluno é determinante para a qualidade

na educação, investigar e compreender quais são os motivos que levam os alunos a frequentar a escola constitui-se num tema relevante, na contemporaneidade, para a prática educacional.

REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, Jesús. **Motivar en la escuela, motivar en la familia**. Madrid: Morata, 2005.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DECI, Edward; RYAN, Richard M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Rochester, v. 55, n. 1, p. 68-78, Jan. 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

ELLIOTT, Emily; DEWECK, Carol S. Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington DC, v. 54, n. 1, p. 5-12, Jan. 1988.

FACHEL, Jandyra M. G.; CAMEY, Suzy. Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: CUNHA, Jurema Alcides. (Org.). **Psicodiagnóstico V. 5**. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 158-170.

GANDIN, Luis. A. A Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (Org.). Trad. Vinícius Ferreira. Rev. Luís Armando Gandin. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 380-393. (v. 1).

GUIMARÃES, Suely Édi Rufini, Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. (Org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.

HAIR, Joseph. et al. **Multivariate data analysis**. 5. ed. New Jersey: Upper Saddle River, 1998.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

HUERTAS, Juan Antonio; VILLEGAS, Nuria. La gramática de los motivos em la aula **Revista Educação**, ano 23, n. 41, p. 131-146, ago. 2000.

JOHNSON, Richard A.; WICHERN, Dean W. **Applied multivariate statistical analysis**. 5. ed. New Jersey: Englewood Cliffs; Prentice-Hall, 2001.

LENS, Willy. La signification motivationnelle de la perspective future. **Revue Québécoise de Psychologie**, Quebec, v. 14, n. 1, p. 69-83, Jan./May 1993.

LOURENÇO, Abílio A.; DE PAIVA, Maria O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 268-276, 2007.

MARTINELLI, Selma de Cássia; BARTHOLOMEU, Daniel. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 21-31, jun. 2007.

MARTINI, Mirella L. Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 479-480, dez. 2008.

MacLELLAND, David C. **Estúdio de la motivación humana**. Madrid: Narcea, 1989.

MIRRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-222. (v. 2).

NEVES, Edna; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr, 2004.

NEVES, Edna; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NUTTIN, Joseph. **Théorie de la motivation humaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

NUTTIN, Joseph; LENS, Willy. **Future time perspective and motivation: theory and research method**. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 350-367. (v. 1).

OSÓRIO, Luiz C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANTOS, Bettina Steren dos. et al. Na adolescência, o processo motivacional e a informática. In: SANTOS, Bettina Steren dos; BOZA CARREÑO, Angel. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 225-238.

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

NORUSIS, Marija; STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES – SPSS. **Professional Statistics Release 5**. Chicago: SPSS Inc. 1992.

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.

Como citar este artigo:

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. ISSN 1676-2592.