

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

**A motivação de alunos para a
disciplina de Filosofia no Ensino
Médio**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro
Maio de 2018

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

**A motivação de alunos para a
disciplina de Filosofia no Ensino
Médio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada

Profª. Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Luciana Fontes Pessoa

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof. Carlos Frederico Gurgel Calvet da Silveira

Departamento de Filosofia - UCP

Profª. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 8 de Maio de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Graduou-se em Filosofia (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É oficial do Exército Brasileiro, exercendo o magistério na Fundação Osorio. Atuou como professor em pré-vestibulares comunitários. Integra o Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE) na PUC-Rio desde 2017. Tem interesse na área de motivação e aprendizagem.

Ficha Catalográfica

Giorno, Leonardo Luís Costa e Silva

A motivação de alunos para a disciplina de Filosofia no ensino médio / Leonardo Luís Costa e Silva Giorno ; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2018.

114 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino de Filosofia. 3. Teoria da autodeterminação. 4. Motivação intrínseca e extrínseca. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Aos meus queridos alunos que são minha maior motivação para seguir o
caminho do ensino e pesquisa.

Agradecimentos

A Deus, meu primeiro motivador, e a Nossa Senhora, que sempre estiveram ao meu lado, cuidando de mim, sobretudo nos momentos de desânimo e angústia ao longo deste trabalho.

À minha quase esposa, Luciana, que em todo esse percurso acadêmico esteve sempre ao meu lado, contribuindo com as transcrições das entrevistas e formatações deste trabalho, mas, sobretudo, por seu colo, apoio e compreensão. Agradeço, também, à sua família que esteve ao nosso lado desde o começo.

À minha orientadora Zena Eisenberg, que desde a época de graduação, como minha professora, me apresentou as teorias da psicologia da aprendizagem em suas aulas sempre preparadas com muito carinho e dedicação, de onde surgiu minha inspiração para a realização desta pesquisa.

A todos os professores que passaram pela minha vida, contribuindo para que eu me interessasse pela educação.

Ao Colégio Pedro II, onde cursei toda a escola básica, e ao Seminário São José, pela formação humana que me proporcionaram.

À PUC-Rio pela bolsa de isenção concedida, ao departamento de Educação, ao Subprojeto de Filosofia do PIBID, na pessoa do professor Edgar Lyra, com quem muito aprendi em minha formação de licenciatura.

Ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe), que me ajudou desde a elaboração do projeto até a construção dos instrumentos de pesquisa e a análise dos dados.

À Fundação Osorio, seus professores, funcionários e alunos, que me deram suporte para concluir este curso.

Aos colegas de turma de mestrado 2016, por toda troca de experiência nesta caminhada que começamos juntos.

Aos meus pais, comotivadores de minha vida, que sempre me incentivaram e apoiaram em todas as minhas escolhas. Ao meu irmão e toda a minha família sempre presente.

Resumo

Giorno, Leonardo Luís Costa e Silva; Eisenberg, Zena Winona. A motivação de alunos para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2018. 114 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Desde 2008, ano em que a disciplina de Filosofia tornou-se obrigatória nas escolas do Brasil, pesquisadores da área intensificaram seus estudos para o ensino dessa disciplina. Esta pesquisa tem como objetivo buscar compreender quais são os fatores intrínsecos e extrínsecos que motivam o aluno do Ensino Médio pela disciplina de Filosofia, à luz da Teoria da Autodeterminação. Para tal, utilizou-se uma entrevista semiestruturada e um questionário, aplicados em uma escola pública e em uma escola privada do Rio de Janeiro, com uma amostra de 12 alunos distribuídos entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio. Os instrumentos buscavam averiguar a motivação dos alunos para o estudo de Filosofia no Ensino Médio, comparando sua entrada e sua saída desse segmento. Os dados produzidos sugerem uma forte relação entre a aprendizagem de Filosofia e a motivação intrínseca e reiteram a importância do papel motivacional do professor para o aprendizado do aluno. Este trabalho, tendo apresentado as concepções dos estudantes sobre o conceito de Filosofia e seu ensino, contribui, portanto, para a compreensão dos fatores e contextos que motivam alunos do ensino médio a estudarem Filosofia, fornecendo, assim, pistas para a prática docente e para a elaboração do currículo escolar desse segmento de ensino.

Palavras-chave

Ensino de Filosofia; Teoria da Autodeterminação; motivação intrínseca e extrínseca

Abstract

Giorno, Leonardo Luís Costa e Silva; Eisenberg, Zena Winona (Advisor). Students' motivation for the subject of Philosophy in high school. Rio de Janeiro, 2018. 114 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Since 2008, the year when Philosophy became a mandatory subject in Brazilian schools, researchers started focusing their studies in the teaching of that subject. Our research seeks to identify intrinsic and extrinsic factors that motivate high school students for the subject of Philosophy, in light of the Self-Determination Theory. To do so, we used a semi-structured interview and a questionnaire, which were applied in a public school and in a private school in Rio de Janeiro, with a sample of 12 students from the 1st and 3rd years of high school. The instruments asked students about their motivation to learn philosophy. The data obtained suggests a strong relationship between the learning of philosophy and intrinsic motivation. In addition, it confirms the importance of teachers' motivational role in for the student learning. This work, having presented the conceptions of students about the concept and teaching of Philosophy, contributes to an understanding of the factors and contexts that generate motivation in students for learning philosophy, thus offering hints for the teaching of that subject and for thinking about school curriculum.

Keywords

Philosophy teaching; Self-Determination Theory; intrinsic and extrinsic motivation

Sumário

1. Introdução	14
1.1. Justificativa	16
1.2. Objetivos e questões de pesquisa	16
2. Motivação para aprender	19
2.1. Precursores para o estudo da motivação	20
2.2. Teoria da Autodeterminação e aprendizagem escolar	21
2.3. Aprendendo a aprender	28
2.4. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e a motivação na aprendizagem	32
3. As peculiaridades do ensino de Filosofia	36
3.1. A prática docente	38
3.2. A Filosofia como promotora da autonomia	41
3.3. A Filosofia como construção de conceitos	42
4. Metodologia	42
4.1. A construção dos instrumentos de pesquisa	45
4.2. O teste piloto	48
4.3. O campo	49
4.3.1. A escola Alfa	50
4.3.2. A escola Beta	52
5. Análise dos dados	54
5.1. Categorias de Análise	55
5.2. Média global dos alunos e índice EMA-Filosofia	56
5.3. O lugar da Filosofia na escola	57
5.4. Concepções de filosofia	61
5.5. Aspirações profissionais	68
5.6. Professor de Filosofia	72
5.7. Pontos positivos das aulas	75
5.8. Pontos negativos das aulas	76

5.9. Estratégias de aprendizagem	78
5.10. Estratégias de ensino na escola	79
5.11. Motivação intrínseca do aluno	80
5.12. Motivação extrínseca do aluno	81
5.13. Diferenças individuais	82
5.14. O caso Yago: motivação intrínseca	82
5.15. O caso Kelvin: motivação extrínseca	86
5.16. O caso Natália: outros aspectos motivacionais relevantes	86
5.17. A motivação do professor	87
5.18. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula	88
6. Considerações Finais	89
7. Referências	93
8. Apêndice	100
9. Anexo	101
9.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis	101
9.2. Termo de Assentimento dos alunos menores de idade	104
9.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos maiores de idade	107
9.4. Escala de motivação para aprender Filosofia no Ensino Médio	110
9.5. Roteiro de entrevista	113

Lista de quadros

Quadro 01 - Contagem dos escores da EMA-Filosofia	47
Quadro 02 - Alunos participantes da pesquisa	54
Quadro 03 – Categorias de análise	55
Quadro 04 – O lugar da Filosofia na escola	58
Quadro 05 - Subcategorias para analisar as Concepções de filosofia	61
Quadro 06 – Ocorrências na categoria Concepções de filosofia	67
Quadro 07 - Aspirações profissionais e a utilidade da Filosofia	69
Quadro 08 - Olhar dos alunos sobre o professor de Filosofia	73

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Tempos semanais estimados pelos alunos	59
Gráfico 2 – Ano de início da disciplina de Filosofia na escola básica proposto pelos participantes	60
Gráfico 3 – Motivação intrínseca: caso Yago	83
Gráfico 4 – Motivação extrínseca: Caso Kelvin	85

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

1.

Introdução

O Ensino de Filosofia no Brasil tem sido uma preocupação dos professores de Filosofia que se intensificou ainda mais a partir de sua entrada, em 2008, no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória. Questionamentos sobre a sua real importância e uma visão da Filosofia como um saber acessível apenas para poucas pessoas, somados a uma compreensão de ser essa uma disciplina secundária em relação a outras áreas tradicionalmente consolidadas afligem os docentes que tem de lecionar para alunos desmotivados, que não encontram na Filosofia um lugar significativo e indispensável para sua formação básica.

Muitos alunos quando ingressam em um curso de licenciatura são desestimulados por muitas pessoas à sua volta que dizem ser essa uma carreira sem boa remuneração e, também, sem realização profissional. Pessoas, inclusive da área da educação, chamam atenção para o fato de que os alunos nos dias de hoje não se interessam pelos estudos e que, por isso, não valeria à pena seguir um caminho onde não se vai alcançar nenhuma realização pessoal.

O interesse pelo ensino de Filosofia, por suas questões e seus porquês adquire maior relevância quando comecei a participar do subprojeto de Filosofia da PUC-RIO do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, que era então realizado no Colégio Estadual Visconde de Cairú, no Méier, subúrbio do Rio de Janeiro, sob a coordenação do professor Edgar Lyra. O subprojeto de Filosofia da PUC-RIO apostava no desejo participativo dos alunos, procurando aproximar a Filosofia de sua realidade de vida. Lá, percebia que os alunos despertavam interesse por algumas atividades mais do que por outras, que eram motivados por algumas didáticas e pelo uso de alguns materiais em sala de aula mais do que por outros modos de ensinar. Sempre no início do ano letivo um questionário qualitativo era aplicado para os alunos de todas as séries do Ensino Médio. Perguntávamos como eles definiam “filosofia”, qual a importância da disciplina em sua formação, como as aulas poderiam ser melhores e,

também, sobre a percepção da Filosofia na vida fora da escola. Com o passar dos anos, as respostas positivas acerca da disciplina de Filosofia, aumentaram de 51,2% no 1º ano do ensino médio, para 61,5% no 2º ano e 68,4% no 3º ano. As respostas negativas foram na mão inversa, caindo de 26,8% para 15,4% e 7%, respectivamente. Isso sugere que o interesse pela disciplina vai crescendo à medida que os alunos vão entrando em contato com a experiência do filosofar (LYRA, 2017, p. 48)

Contudo, um dos principais argumentos utilizados para se implementar a reforma do ensino médio - via Medida Provisória 746/2016, que posteriormente foi transformada em norma jurídica pelo Congresso Brasileiro, na Lei nº 13.415/2017 - foi a desmotivação do aluno que não se via mais atraído por um currículo que não atendia suas expectativas profissionais e que prezava por conteúdos que não tinham nenhuma utilidade para a sua vida futura. Esse pensamento fica evidente nas razões apresentadas em Brasil (s/d):

O ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho (...). Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

A concepção por trás dessa ideia é a de que o ensino precisa ter uma utilidade prática, ou seja, por esta perspectiva o aprendizado deixa de ser um fim em si mesmo e torna-se um meio para se conseguir aquilo que se deseja alcançar. Assim, o conhecimento deixa de ser algo importante por si só. Outro argumento utilizado para justificar o “novo ensino médio” é o do alto índice de evasão escolar nesta etapa de ensino, tal como podemos ver em Brasil (2017):

Um dos principais objetivos da nova proposta para o ensino médio é atrair e manter os jovens para a escola. Atualmente, mais de 1 milhão de jovens de 17 anos que deveriam estar no terceiro ano do ensino médio estão fora da escola. Outros 1,7 milhão de jovens não estudam nem trabalham.

Destarte, esta pesquisa se situa em um período de reformas curriculares, mas, antes de tudo, em um momento de mudanças de concepções a respeito do que se entende por Filosofia e seu ensino. Neste sentido, este trabalho buscará, ao longo de todo o seu desenvolvimento, ouvir os alunos do Ensino Médio (LYRA, 2017), por

serem os mais afetados diretamente e por se acreditar que em muito eles podem contribuir para a construção de um ensino mais significativo que seja capaz de atingir a aprendizagem.

1.1.

Justificativa

O pesquisador hoje é entendido como um intérprete dos dados encontrados e não mais como alguém que busca verdades absolutas e conclusões inamovíveis. O que se espera é que ele possa dar conta de apresentar teorias relevantes que sejam, obviamente, justificadas de acordo com a realidade dos fatos. Em vista disso, este trabalho busca a “produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno [...] e subentende um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em determinada área” (LUNA, 2013, p. 15). Com a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, a partir de 2008, alguns pesquisadores passaram a intensificar os estudos sobre o ensino de Filosofia, sendo este, todavia, um campo muito novo e pouco explorado, se comparado a outras disciplinas. Esta pesquisa, portanto, poderá contribuir para a compreensão das causas que geram a motivação dos estudantes deste segmento pela disciplina de Filosofia, fornecendo, com isso, uma análise de dados capaz de auxiliar no aperfeiçoamento da prática docente e do trabalho da gestão escolar, na elaboração dos currículos, e na preparação das avaliações.

1.2.

Objetivos e questões de pesquisa

A pesquisa visa compreender quais são os diversos fatores que motivam os alunos do Ensino Médio para as aulas de Filosofia. Para isso, buscar-se-á descobrir de que modo as motivações intrínsecas e extrínsecas estão presentes, despertando o seu interesse pela Filosofia e quais, também, são as causas para uma possível desmotivação.

Como objetivos específicos, buscar-se-á:

1. Identificar as concepções dos alunos sobre “filosofia”;
2. Saber quais são os aspectos positivos e negativos que o aluno percebe nas aulas de Filosofia e o que ele propõe para melhorá-las;
3. Saber se a Filosofia é importante para a vida dos estudantes fora da escola e como;
4. Estabelecer uma relação entre as aspirações profissionais e a Filosofia, de modo a identificar sua importância para a carreira que o aluno pretende seguir;
5. Investigar de que modo a didática do professor de Filosofia é um elemento relevante para motivar o aluno;
6. Investigar de que modo a motivação do aluno influencia seu desempenho escolar.

Em suma, os problemas de pesquisa que orientam esta dissertação são: como se dá a motivação de alunos para aprender Filosofia no Ensino Médio? Alunos que apresentam interesse por estudar Filosofia são motivados intrinsecamente e/ou extrinsecamente? Qual o papel motivacional do professor na aprendizagem do aluno? Alunos de escolas diferentes apresentam motivação diferenciada? Alunos que estão começando a estudar Filosofia apresentam motivação diferenciada daqueles que estão concluindo o Ensino Médio? Há outros fatores de motivação que influenciam neste processo?

As hipóteses propostas vão à direção de considerar que os alunos participantes desta pesquisa apresentarão tendência para uma motivação intrínseca, haja vista que a seleção da amostra seguiu o critério de escolha daqueles alunos que demonstravam um maior interesse por estudar Filosofia. Além disso, acredita-se que: o papel do professor no processo de aprendizagem é essencial e um determinante motivacional; alunos da escola privada apresentarão uma maior motivação intrínseca em relação aos alunos da escola pública; alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentarão maior motivação intrínseca frente aos alunos no 1º

ano, uma vez que pesquisas anteriores demonstraram uma maior adesão dos alunos concluintes deste segmento. (LYRA, 2017)

2.

Motivação para aprender

Este trabalho buscará evidenciar alguns elementos das teorias psicológicas que dialogam com a didática do professor. Destarte, as diversas teorias da Psicologia e as pesquisas desenvolvidas na área podem servir como grandes aliadas para se compreender melhor como se dá a formação do sujeito. Para isso, deve-se levar em consideração uma perspectiva que estabelece uma relação mutual e indissociável entre biologia e cultura. Ou seja, quando se fala que o ser humano é biologicamente cultural, significa dizer que, no momento em que passa a existir, ele já está apto a se relacionar com o seu meio social, e desde então vai construindo o seu *self*. Nas palavras de Seidl-de-Moura (2011, p. 167), “o processo de desenvolvimento é tratado como multidimensional e envolvendo considerável diversidade na direção e funcionalidade de mudanças que são observadas em seu curso”, ao longo de todo ciclo vital. A imagem do canivete suíço de Evans e Zarate (1999) ou a da catedral e suas capelas formulada por Mithen (2002) ajudam a entender o funcionamento da mente humana, pois o canivete carrega consigo múltiplas ferramentas, interligadas por um único utensílio, assim como as catedrais medievais possuíam diversos altares ao redor da nave central, em que, na forma extraordinária do rito, os sacerdotes podiam celebrar missas que aconteciam concomitantemente. Deste modo, as funções cognitivas superiores - memória, atenção, emoção, racionalidade, abstração, imaginação e percepção - estão entrelaçadas de forma que se torna difícil separá-las (SEIDL-DE-MOURA; OLIVA, 2009). É preciso entender, portanto, o processo de aprendizagem do indivíduo dentro de um processo maior que abrange um sistema cognitivo complexo e que sofre a todo momento influências do ambiente.

2.1.

Precursos para o estudo da motivação

Muitas foram as contribuições dadas inicialmente para o estudo da motivação. Freud (1920), na psicanálise, desenvolveu o conceito de pulsão, que está ligado aos aspectos biológicos, tendo o ser humano o *Eros*, como pulsão sexual, de vida, e o *Tanatos* como a pulsão destruidora, ou de morte, que motivam o indivíduo de modo inconsciente. Inspirada pelo fisiologista russo Ivan Pavlov e suas teses sobre o reflexo condicionado, Skinner (1974), por outro lado, afirmou que o ser humano age conforme os condicionamentos que recebe. Assim, é a partir dos reforços que ele passa a ter do meio ambiente, que o seu comportamento será determinado, ou seja, irá direcionar suas ações no sentido de evitar fazer algo que lhe acarretará em uma punição e procurar fazer aquilo que sabe que lhe trará recompensas. Essa nova visão behaviorista “fez com que se passasse a chamar de motivação aquilo que a Psicologia já consagrara com o nome de condicionamento” (BERGAMINI, 2002). Ou seja, se a visão psicanalista atribui um peso maior aos fatores internos como causa de motivação do sujeito, na mão inversa, a perspectiva comportamentalista acredita que fatores externos impulsionam e determinam as ações do sujeito.

Maslow (1970), um dos principais teóricos deste campo, criou a pirâmide das necessidades para explicar que existem diversos fatores que influenciam na motivação de uma pessoa para realizar qualquer atividade. Ele descobriu, em experimentos realizados com primatas, que os animais depois de saciar a fome, só aceitavam comer alimentos mais atrativos ao paladar, como chocolate e amendoins, de modo muito semelhante a como se comportavam os seres humanos (BUENO, 2002). Maslow desenvolveu seu entendimento sobre a noção de *necessidade* paralelamente à análise patogenética das causas que geram algum tipo de neurose em uma pessoa. Verificou que uma pessoa se torna neurótica devido à privação de alguma necessidade (MASLOW, s.d., p. 46):

A maioria das neuroses envolve, a par de outras determinantes complexas, desejos insatisfeitos de segurança, de filiação e de identificação, de estreitas relações de amor, de respeito e prestígio.

Ele, então, concluiu que, quando as deficiências são eliminadas e as necessidades atendidas, cessa-se a doença. As necessidades humanas estariam classificadas, nesta ordem de importância, em: fisiológicas, de segurança, de relacionamentos sociais, de autoestima e de realização pessoal, de modo que não se pode passar para a próxima sem antes satisfazer a anterior, em um movimento que começa da base até chegar ao topo da pirâmide (HESKETH; COSTA, 1980). Assim, pode-se dizer que a contribuição de Maslow foi fundamental para a compreensão do conceito de motivação, como expresso nas palavras de Bueno (2002, p. 12):

A implicação prática da teoria de Maslow é, obviamente, que alguma coisa poderá atuar como motivador para alguém. Podemos dizer que o motivador é um sentido, é algo que impulsiona a pessoa a querer ir em direção a ação.

A partir dessa noção sobre o que é motivação, desenvolvida por Maslow, preferiu-se intitular este trabalho de “A motivação de alunos *para* a disciplina de Filosofia no Ensino Médio”, em vez de utilizar a preposição *por*, comumente empregada, uma vez que deste modo ficaria expressa a ideia de que a motivação é uma função cognitiva que faz com que o sujeito, em uma postura ativa, se volte para um objeto como uma meta a ser alcançada.

2.2.

Teoria da Autodeterminação e aprendizagem escolar

Todos esses pensadores e muitos outros nos levam a formular uma noção comum sobre o que é motivação, que pode ser sintetizada na ideia enunciada por Bzuneck (2009, p. 9), que recorre à origem latina da palavra *motivação* derivada do verbo *movere*, cujo substantivo é *motivum*. Por essa perspectiva etimológica, motivação é aquilo que move (põe em movimento) uma pessoa por causa de alguma ação ou pensamento. Isso significa que, ao tratar de motivação e aprendizagem, tem-se por premissa ser essa uma área ligada a um processo de cognição que se

distancia de outras áreas como o lazer, o esporte ou o exercício de uma profissão (BZUNECK, 2009, p. 9). Esta noção inicial permite compreender que, quando se fala de motivação, deve-se entendê-la em sua área específica – no caso deste estudo, o campo da educação - em seu movimento próprio, que possui suas particularidades e idiossincrasias.

Diversas pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos envolvendo o conceito de motivação na aprendizagem escolar. Esta é uma das razões pela qual muitas confusões são feitas quando se trata de motivação na escola. Carraher, Carraher e Schliemann (1982) explicam que a compreensão vai desde aqueles que entendem, por exemplo, o fracasso escolar como responsabilidade única do aluno, que não se esforçou para buscar sua aprovação, até o entendimento daqueles que procuram culpabilizar apenas a escola ou o professor por não adequar a prática docente à realidade do aluno. Aderimos, todavia, à noção de que “no âmbito escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim” (BORUCHOVITCH; NEVES, 2004, p 79). Este é um processo que envolve diversos atores e inúmeras configurações, não se podendo focar em apenas uma única causa. É a partir desta perspectiva que se desenvolve uma teoria fundada na concepção de um indivíduo ativo, capaz de se autodeterminar à medida que vai se relacionando com seu meio (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 144):

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais

A Teoria da Autodeterminação foi iniciada por Deci e Ryan (1985), com a finalidade de aprofundar os estudos envolvendo motivação, personalidade e aprendizagem. Os pesquisadores desenvolveram essa temática dividindo as motivações em dois tipos, intrínseca e extrínseca, como descrevem Boruchovitch e Neves (2004, p.79):

A motivação intrínseca configura-se como uma tendência natural para buscar novidades e desafios. O indivíduo realiza determinada atividade pela própria causa, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação. É uma orientação motivacional que tem por característica a autonomia do aluno e a auto-regulação de sua aprendizagem. Já a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa,

como a obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, em geral, com a finalidade de atender solicitações ou pressões de outras pessoas, ou de demonstrar competências e habilidades.

Guimarães e Boruchovitch (2004) apresentam uma revisão histórica da Teoria da Autodeterminação, a partir das contribuições originais de Deci e Ryan (2000), em que contam sobre o trabalho que eles realizaram acerca da motivação intrínseca. Para esses pesquisadores a motivação intrínseca é capaz de fazer com que a pessoa realize atividades autotéticas, ou seja, atividades que se encerram em si mesmas, que não possuem uma finalidade fora de si e que não precisam de nenhuma razão externa para serem realizadas. Um exemplo que ilustra uma ação voltada para alcançar algo externo na área da aprendizagem é quando o aluno estuda para tirar uma boa nota ou para receber uma mesada dos pais. Contrapondo-se ao behaviorismo de Skinner (1998), que acreditava que o ser humano age a partir do sistema estímulo-resposta e que, para alcançar o comportamento desejado, bastava oferecer o reforço adequado, a Teoria da Autodeterminação dá ao ator papel principal neste processo, tirando assim o foco exclusivo do ambiente. O indivíduo seria regulado também pelas atividades que realiza em busca de uma satisfação interna, independentemente de qualquer disposição externa (WHITE, 1975; deCHARMS, 1984). As autoras também ressaltam que tais motivações intrínsecas, embora provenham de dentro e para lá se voltem, não estão vinculadas a nenhuma necessidade fisiológica, como sugeriu Maslow (1970). Apoiados nisso, Deci e Ryan (2000) propõem uma autodeterminação humana, a partir da qual o ser humano é capaz de determinar as suas próprias ações e escolhas. A Teoria da Autodeterminação, no que diz respeito ao meio escolar, “focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 144).

Em palestra apresentada na PUC-Campinas, Boruchovitch (2016) destaca a importância de entender as variáveis do *self* que são fundamentais para se compreender os conceitos que se desdobram a partir da Teoria da Autodeterminação. Ela define a autorregulação como

sendo a capacidade do estudante de se colocar como ator principal do seu processo de aprendizagem, que “envolve aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais”. A aprendizagem autorregulada é “é um processo cíclico-dialético que compreende três fases” que irão possibilitar o sucesso escolar do aluno: planejamento (fase prévia), execução e autorreflexão. Segundo Boruchovitch (2016), pessoas que praticam a aprendizagem autorregulada “acreditam que podem sempre melhorar o próprio desempenho”, uma vez que nunca se consegue alcançar o conhecimento pleno sobre tudo. Elas “são intrinsecamente motivadas”, ou seja, procuram motivações internas para a realização de uma tarefa, cumprindo-a porque gostam e não por um motivo externo. Buscam automatizar o uso de algumas estratégias com o intuito de economizar tempo para que este possa ser usado em problemas mais complexos. “Não desistem diante de obstáculos”, “enxergando os erros como um caminho para a aprendizagem. Possuem bom senso de autoeficácia” (autojulgamento da própria capacidade de realizar uma tarefa específica, haja vista que a crença na própria capacidade é o que faz o indivíduo se esforçar e persistir) e “são autorreflexivos”, permitindo assim que o indivíduo possa adequar suas ações de modo a aperfeiçoá-las. Deste modo, “a aprendizagem autorregulada pressupõe uma combinação de habilidades e estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e autocontrole” (NEVES; NEVES, p. 1, 2010).

Boruchovitch (2016) afirma ainda que alguns alunos não têm um bom desempenho escolar porque não se consideram inteligentes e capazes de aprender; outros alunos porque não percebem que utilizam uma estratégia de aprendizagem inadequada; outros porque não conseguem se concentrar ou se motivar pelo ensino, ou até mesmo por terem alguma ansiedade na realização de determinada tarefa. Será a autorreflexão, portanto, o exercício que poderá motivar o aluno internamente para que ele possa se responsabilizar por construir seu próprio conhecimento (AZZI; POLYDORO, 2010). Marini e Boruchovitch (2014) também identificaram que indivíduos mais velhos têm uma maior

capacidade de autorregulação do que os mais novos, especialmente aqueles com mais de 30 anos. Isso se explica pelo fato de nessa idade a pessoa possuir variáveis que requerem dela um maior exercício da consciência e, conseqüentemente, uma maior competência metacognitiva. As motivações intrínsecas e extrínsecas atuam de forma independente, não precisando haver necessariamente uma relação direta entre elas. Teóricos da motivação, contudo, indicam que, embora não determinante, elas podem influenciar uma à outra (RIGBY et al., 1992).

Algumas pesquisas já apontam que há uma diminuição da motivação, de um modo geral, à medida que os alunos avançam nas séries escolares do Ensino Fundamental (MARTINELLI; SISTO, p. 416, 2010). Embora as pesquisas que envolvem motivação e aprendizagem estejam sendo realizadas com maior empenho há poucas décadas, - sobretudo na última década, no caso do Brasil - ainda são insuficientes para darem conta de compreendermos o modo como se dá a motivação do aluno para aprender e os fatores que influenciam esse processo (BORUCHOVITCH et al., 2006). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é possível encontrar um alinhamento das orientações propostas pelo documento com o entendimento de um ensino promotor de uma aprendizagem autorregulada, que passa por uma aprendizagem motivadora e significativa (BRASIL, 2000, p.22, grifo do autor):

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma **aprendizagem motivadora**, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real. A **aprendizagem significativa** pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa **perspectiva autônoma e desalienante**. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do

pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam.

Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 145) distinguem três necessidades psicológicas que são pressupostos para a motivação intrínseca e que são fundamentais “para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica”. A primeira é a necessidade de autonomia que, pela própria etimologia da palavra, se pode entender que se trata das normas (*νόμος*) que são feitas pela própria pessoa (*αὐτό*). Nesta condição, o indivíduo tem independência para agir por si mesmo, sem se deixar determinar por causas externas. É evidente que todas as ações humanas são tomadas a partir das influências externas sofridas, dos valores recebidos, das palavras que se ouve de todas as pessoas ao longo da vida, sobretudo da família. Quando o filho nasce, os pais projetam expectativas sobre eles que acabam por se tornar profecias autorrealizadoras¹. Ou seja, ainda que a criança não necessariamente tenha alguma aptidão para alguma meta, pode acabar desenvolvendo-a de maneira esplêndida graças às crenças de que ela seria capaz de cumprir aquele objetivo, como a prática de esportes ou o aprendizado de algum instrumento musical, por exemplo (SEIDL-DE-MOURA, 2011). Consequentemente, os cuidados parentais também se voltam para ajudar a efetivar as projeções lançadas sobre os filhos. Keller, Demuth e Yovsi (2008) consideram, na verdade, que as crenças parentais são forças motivacionais para ação (SEIDL-DE-MOURA et al., 2009). Portanto, essa autonomia não se trata de uma independência total, como se o indivíduo fosse capaz de sozinho criar suas próprias ideias, mas sim de uma autonomia onde o sujeito, a partir de tudo aquilo que recebeu e a partir de seu próprio discernimento, escolhe o que é melhor para si conforme sua própria vontade.

¹*Profecia auto-realizadora* foi um conceito desenvolvido pelo sociólogo Robert Merton (1968) em que a crença sobre algo, ainda que não seja verdadeira, pode levar as pessoas a realizarem ações que possibilitem sua concretização. Um exemplo dado por Merton é a circulação de notícias falsas sobre uma possível crise econômica de um banco, que levam seus correntistas a retirarem todo seu dinheiro de suas contas. Essa ação leva a falência do banco, tal como os falsos boatos haviam previsto.

Outra necessidade psicológica que está diretamente relacionada com a motivação intrínseca é a competência, isto é, a capacidade de o indivíduo interagir com seu meio de forma eficaz. A satisfação gerada a partir do processo de se conseguir lidar com as pessoas e as complexidades que estão a sua volta é estritamente intrínseca. No entanto, esse sentimento de competência não acontece dissociado da autonomia. Ou seja, para que o indivíduo se perceba como um sujeito que atua proficuamente, ele precisa, antes de tudo, sentir-se como um ser autônomo, que executa suas ações de modo livre.

Uma terceira necessidade descrita pelas autoras, que contribui para o desenvolvimento da motivação intrínseca, é o vínculo. Quando o filho se sente acolhido, reconhecido, aceito e amado pelos pais, ele apresenta uma motivação maior para desenvolver suas atividades. Esta relação pais-filhos pode ser comparada à do professor-aluno, pois à medida que o aluno cria laços fortes com seu professor, ele se sente mais intrinsecamente motivado. Embora essa terceira necessidade psicológica não seja um aspecto basilar da autodeterminação, uma vez que não depende unicamente do sujeito para acontecer, quando é prejudicada, abala profundamente a motivação intrínseca do aluno. Neste sentido, fica evidente a relevância do papel que o professor representa para o aluno e o quanto essa relação influencia no seu aprendizado.

O perfil motivacional do professor pode variar “em um *continuum* de altamente controlador a altamente promotor de autonomia” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 147). O professor que adota um perfil mais controlador é aquele que institui um padrão que deve ser seguido por todos os alunos. Para isso, ele oferece recompensas para os que correspondem satisfatoriamente aos objetivos por ele estipulados e estabelece um sistema de sanções para os que se desvirtuarem. Já o professor que possui um perfil que promove mais a autonomia do aluno é aquele que prefere uma relação mais horizontal com ele, permitindo que possa escolher seu próprio caminho e construir suas próprias opiniões. Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 148) apresentam ainda em quais

aspectos o estilo motivacional do professor pode influenciar na vida escolar do aluno:

Resultados de pesquisas, realizadas com alunos desde o ensino fundamental até o nível universitário, indicam que alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador.

Silvana Mesquita (2016a), em pesquisa realizada com 341 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de prestígio na Baixada Fluminense, verificou que há um número significativo de alunos que não se interessam pela escola e não aprendem. Ela ressalta que é preciso valorizar os anseios e as expectativas dos jovens de hoje, que não são mais os mesmos das gerações passadas, quando a relação professor-aluno se dava de modo que o primeiro era o que transmitia o conhecimento e o segundo permanecia em uma postura de passividade (MESQUITA, 2016b).

2.3.

Aprendendo a aprender

Escalas de estratégias de aprendizagem vêm sendo construídas (BORUCHOVITCH et al., 2006) com o intuito de servirem como instrumentos de intervenção para o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas, buscando melhorar o desempenho escolar dos alunos. Teóricos da Autodeterminação têm cada vez mais verificado em suas pesquisas a importância de uma metodologia da problematização, em que o aluno “aprenda a aprender” (NEVES; NEVES, 2010; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). As intervenções metacognitivas precisam estar associadas à tomada de consciência do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizado. (BORUCHOVITCH et al., 2006; NEVES; NEVES, 2010; CORRÊA VIEIRA; BRAGAGNOLO FRISON; VEIGA SIMÃO, 2015). Não é suficiente que o aluno apenas tenha o conhecimento das diversas possibilidades de estratégias que ele pode

utilizar para aprender, mas é preciso que antes conheça a si mesmo, aos seus limites, dificuldades e ao seu potencial, para que possa perceber qual estratégia é mais adequada e eficaz para aplicar consigo mesmo. Assim, fica claro que um ensino standardizado, que padroniza a mesma estratégia de aprendizagem para todos os alunos, não é tão proveitoso quanto se o próprio aluno for o ator principal neste processo, conciliando, ele mesmo, as melhores estratégias para si. No entanto, é preciso insistir, não se trata aqui de tornar o aluno independente para que fique apartado dos demais atores que estão à sua volta, como que se pudesse a partir daí gerar o conhecimento *ex nihilo*; pelo contrário, sua autonomia consiste em autorregular as contingências que são dadas a partir dos estímulos que recebe do seu meio. Estar em contato com outros colegas de classe contribui para a troca de experiências, visto que um aluno pode cooperar no desenvolvimento do outro, compartilhando suas dificuldades e os meios que utiliza para superá-las. Nesse processo, o professor tem importância primordial, pois será dele o papel de buscar despertar a criatividade e a curiosidade do aluno (NEVES; NEVES, 2010) para que possa não somente iniciar, mas persistir, durante todo o percurso que o ajudará na construção do conhecimento.

Estratégias de aprendizagem que envolvem antecipação, planejamento, monitorização e avaliação podem ser empregadas também na formação do sujeito como leitor (GOMES; BORUCHOVITCH, 2015), para que ele adéque os melhores métodos de leitura. Outro estudo realizado por Corrêa Vieira, Bragagnolo Frison e Veiga Simão (2015) apontaram o mesmo caminho. Alunos da 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental apresentaram melhoria no desempenho após intervenção pedagógica focando na compreensão de texto.

Marini e Boruchovitch (2014), em pesquisa realizada com 107 estudantes de um curso de Pedagogia, utilizando três protocolos de pesquisa², identificaram que quase 90% dos alunos costumam pensar

² Foram utilizados: i) Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão Sobre a Aprendizagem do Futuro Professor, ii) Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e iii) Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de Aprendizagem

sobre sua aprendizagem ou sobre como aprendem. Além disso, 37,5% dos estudantes disseram que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para melhorar a aprendizagem, 22,33% disseram acreditar também que isso pode ser útil para poderem ensinar melhor quando forem professores e 17,85% viram como algo positivo para poder identificar suas dificuldades. Dos alunos que acharam que pensar sobre seu processo de aprendizagem pode ser útil para quando forem professores, 40% afirmaram que isso pode aprimorar sua atuação profissional. Enquanto que 23% disseram acreditar que pode facilitar a autorregulação e 14% viram como forma de entender melhor o modo de aprender de seus futuros alunos. As estratégias de aprendizagem mencionadas pelos participantes foram: realizar pesquisas; realizar leituras; fazer grifos, anotações e resumos; controlar o comportamento, o ambiente e a atenção; pedir ajuda, e realizar releitura. Contudo, quando questionados sobre o que são estratégias de aprendizagem, apenas 39,25% se aproximaram da definição esperada. Muitos confundiram as estratégias de aprendizagem que são utilizadas pelo próprio aluno, com estratégias de ensino, que são as utilizadas pelo professor. Os estudantes entrevistados que faziam parte do curso noturno (40,2%), e que em sua maior parte já realizavam alguma atividade profissional, tinham a preocupação de relacionar seu aprendizado com sua futura vida profissional. Esse era o modo metacognitivo com o qual eles buscavam se autorregular. Na pesquisa, também foi possível perceber que os alunos de Pedagogia não sabiam distinguir as estratégias de aprendizagem das estratégias de ensino. Este achado desperta certa preocupação sobre a possibilidade de isto refletir na vida profissional futura, em que o futuro professor não saberia muito bem como utilizar estratégias para ensinar ao aluno a utilizar estratégias de aprendizagem para que ele consiga aprender melhor. Isso também é notório em estudo realizado por Santos e Boruchovitch (2011) com professoras do ensino fundamental, em que “mais de 80% das participantes apresentaram concepções de estratégias de aprendizagem equivocadas.” (apud MARINI; BORUCHOVITCH, 2014, p.116). Marini e Boruchovitch (2014) também constataram que esses alunos demonstraram ter aprendido muito mais a utilizar estratégias de

aprendizagem com parentes e colegas do que propriamente com seus professores universitários. Verificaram que o ensino dessas estratégias pela família ou por outras pessoas do círculo de amizade desses alunos “não é intencional, tampouco tem como foco ensinar a autorregulação da aprendizagem” (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014, p.119) e, por causa disso, não se comparam ao ensino dessas estratégias quando feito pelos professores.

Neves e Neves (2010, p. 7) constataram que alunos do Ensino Superior não souberam responder às questões referentes ao seu próprio aprendizado: “os alunos universitários entrevistados não sabem explicar como se adquire conhecimento, o que é conhecimento e o que é conhecer o conhecer.” Isso significa dizer que os participantes não tinham uma profunda consciência a respeito de como se dava o processo de seu aprendizado, ignorando a possibilidade de uma metacognição. Por outro lado, verificou-se que os participantes consideraram importantes as metodologias de problematização utilizadas para comensurar o aprendizado e, assim, identificar as melhores estratégias para estudar de maneira mais eficaz. Os autores concluem ainda que o Ensino Superior precisa sofrer alterações em sua organização que possibilitem promover no aluno a autorregulação. Essas mudanças que passam por uma reestruturação do “tempo, espaço, avaliação, currículo, trabalho coletivo, formação contínua dos professores e gestão escolar” (NEVES; NEVES, 2010, p. 9) podem ser estendidas à escola básica, que deve também se adequar para propiciar um ensino motivador. Além dessas reformas organizacionais, os autores chamam atenção para outros cuidados que são, na verdade, muito mais importantes quando se pensa na promoção da autorregulação do aluno, tal como o papel do professor, que deve procurar “ser sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais do aluno e propicie, em sala de aula, um clima encorajador de iniciativa e de autoexpressão” (NEVES; NEVES, 2010, p. 9). Este é um tema visto como importante, já que extensamente tratado na literatura internacional; mas, no Brasil, as implicações do papel do professor na motivação do

aluno, no contexto escolar ainda são pouco discutidas (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

2.4.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e a motivação na aprendizagem

Em pesquisa realizada por Menezes (2012) identificou-se que alunos que participaram de aulas com o uso de tecnologia da informação e comunicação (TIC) obtiveram um nível mais elevado de motivação para aprender, de atenção e concentração nas aulas, de proximidade na relação aluno-professor e do próprio aprendizado. O trabalho segue, como a maioria dos estudos realizados nesta área, uma perspectiva unilateral, tendo como objeto apenas alunos que tiveram contato com alguma TIC, sem levar em consideração aqueles que vivenciaram essa experiência. Para a pesquisa, foi escolhida uma escola em Rebordosa, cidade portuguesa do concelho de Paredes, onde foram aplicados questionários com perguntas fechadas, junto a 224 alunos do 8º e 9º anos, tendo uma faixa etária com moda de 14 anos. O estudo, que se desenvolveu ao longo de 2010 e 2011, indicou que o uso do computador, da internet e do quadro interativo fez com que o aluno desenvolvesse maior autonomia no processo de construção do conhecimento, sendo este um dos fatores que explicaria o aumento na motivação e, consequentemente, o favorecimento do aprendizado.

Alguns exemplos de resultados obtidos por meio do questionário foram que 97% dos alunos concordaram ou concordaram totalmente que o professor utilize as TIC em sala de aula nas diversas disciplinas. As TIC são, portanto, uma primeira motivação extrínseca, no sentido de que despertam no aluno emoções e sentimentos, como o de curiosidade para o uso de uma ferramenta nova - o aprendizado, todavia, não é o objeto primeiro do aluno, mas sim a tecnologia. 98,6% dos alunos concordaram ou concordaram totalmente que conseguem compreender as matérias mais complexas dadas pelo professor quando eles utilizam as TIC. Na

mesma direção da resposta anterior “o aluno sente-se motivado pelo instrumento em si, ou seja, pela utilização das TIC, e aprende o que lhe é transmitido através delas” (MENEZES, 2012, p. 73).

Embora as questões formuladas levem em conta de forma integral a opinião do aluno, não tendo sido utilizado nenhum instrumento externo de medida - como uma escala de motivação - é inegável a contribuição desta pesquisa no sentido de revelar a íntima relação que há entre as TIC, a autonomia do aluno e sua motivação.

Outra pesquisa apresentada por Casal (2013) foi realizada com 12 alunos do Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação dos Sistemas Informáticos, na disciplina de Programação e Sistemas de Informação (PSI), uma das mais importantes do curso, não apenas por ter uma carga horária três vezes maior do que a maioria das disciplinas, mas também por estar diretamente ligada ao futuro exercício da profissão. Com a análise documental e a observação das aulas, foi constatado, no início do ano letivo, uma baixa motivação entre os alunos identificado a partir do número elevado de faltas, do não cumprimento das tarefas, das feições e comportamentos dos alunos que indicavam desinteresse pelas aulas, e da evasão escolar no módulo que precedia o início da disciplina de PSI. O Projeto de Intervenção Pedagógica implementou o uso de recursos de TIC (*Moodle*, *Prezi*, programa de edição de vídeo e Google Drive) e proporcionaram a realização de trabalhos colaborativos e de construção e reflexão cooperativas. Aqui, mais uma vez, foi possível identificar a estreita relação que há entre a tecnologia, o desenvolvimento da autonomia do aluno e o despertar da motivação. Alunos que, em razão da desmotivação, ficaram reprovados nos módulos daquele mesmo ano letivo, participaram ativamente das atividades realizadas ao longo da pesquisa. Todos trouxeram os materiais que foram solicitados, além de ter sido observada uma redução significativa na dispersão e falta de atenção. Por fim, a construção do vídeo de forma colaborativa estimulou a curiosidade e a busca por novos conhecimentos.

Artigo escrito por Miskulin (2004) abordou aspectos sobre a inserção da tecnologia no processo educacional, apresentando uma

pesquisa³ realizada em uma escola de Campinas (SP), que investigou as possibilidades pedagógicas de ambientes computacionais que explorassem a representação de conceitos de Matemática, Ciências e Engenharia, ressaltando dimensões como: a interatividade dos alunos inseridos em uma plataforma de educação à distância, a aprendizagem colaborativa e sua potencialidade na constituição do conhecimento. De acordo com os autores, a pesquisa permitiu perceber que o ambiente de aprendizagem virtual possibilitou uma interatividade entre os alunos que passaram a criar ideias e produzir textos conjuntamente, com a troca de informações e experiências de forma dinâmica, transpondo a barreira do espaço e respeitando o tempo de cada um. Esta metodologia de aprendizagem proporcionou um sentimento de “presença social”, em que o aluno se sentia integrado em uma comunidade, ainda que de modo virtual. O uso da tecnologia à distância, nesse caso, tornou possível a discussão em grupo e o trabalho colaborativo. Os alunos, de um modo geral, ressignificaram suas respostas, a ponto de mudar sua própria opinião. Isso só foi possível a partir do trabalho colaborativo que envolveu a participação dos amigos e do professor, somado à interação com as TIC. O projeto desenvolvido pelo professor promoveu a familiaridade com ambientes tecnológicos pelos alunos, tornando-os cada vez mais necessários e proveitosos para o processo de aprendizagem. Portanto, é possível perceber que as TIC, apesar de promoverem uma motivação inicialmente extrínseca, geram ao longo do processo de aprendizagem uma motivação também intrínseca, pois o aluno passa a se colocar como protagonista do processo de construção do seu conhecimento.

Sob outra perspectiva, Selwyn (2017) alerta para a necessidade de se questionar criticamente o uso da tecnologia no cotidiano e seus impactos na vida humana, sobretudo as suas implicações na educação. Neste sentido, embora haja uma tendência em apenas ressaltar os benefícios que a tecnologia pode oferecer, é preciso também

³ Essa pesquisa fez parte de uma mais ampla, denominada: “Ambientes Computacionais na Exploração e Construção de Conceitos Matemáticos no Contexto da Formação Reflexiva de Professores”, desenvolvida no LAPEMMEC/CEMP/ FE/UNICAMP e apoiada pela FAPESP.

problematizá-la. Selwyn (2017, p. 88) questiona a credibilidade das pesquisas realizadas nessa área. Para ele, as evidências encontradas são questionáveis, tendo em vista o grau de generalização e de rigor insuficientes que apresentam, além do que, para solucionar os velhos problemas da educação, criam-se novos problemas (2017, p. 95):

É, portanto, essencial reconhecer que artefatos nem sempre mudam as coisas na educação para o melhor. As tecnologias nem sempre permitem que as pessoas trabalhem mais eficientemente, como nem sempre ajudam as pessoas a fazer o que querem. Pelo contrário: as tecnologias podem, frequentemente, ter consequências inesperadas e indesejadas, ligadas a outras questões que ultrapassam as preocupações imediatas do ensino e da aprendizagem.

No mesmo pensamento, Bannell (2017) explica os dois gumes da faca da tecnologia na educação. Por um lado, as tecnologias se colocam em posição de resolver “problemas de falhas cognitivas a dificuldades na aprendizagem, exclusão social e desigualdade” (2017, p. 17), como, por exemplo, o oferecimento de “textos em um tablet, melhorando, assim, o acesso para alunos com deficiências visuais a partir do aumento do tamanho da fonte” (2017, p. 34-35). Por outro lado, tem-se o enorme perigo de “deixar, de um jeito ou de outro, a cargo de máquinas a direção do processo de aprendizagem” (2017, p. 36)

3.

As peculiaridades do ensino de Filosofia

Favaretto (1993) atenta para uma crise da Filosofia que foi indispensável para o surgimento de uma nova forma de ensiná-la. O autor chama a atenção para a existência de variadas filosofias, nos dias de hoje, e não mais uma filosofia hegemônica. Isso dificulta a caracterização das especificidades do ensino de Filosofia, que muitas vezes está condicionado à concepção que cada professor tem sobre o que seja a Filosofia.

Conquanto, alguns autores buscaram organizar o que se chama de peculiaridades do ensino de Filosofia. “Na obra *O que é a filosofia?*, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que arte, ciência e filosofia são as três potências do pensamento”. (GALLO, p, 22, 2006). A primeira é a do pensamento perceptual e afetivo; a segunda, do pensamento funcional; e a terceira, do pensamento conceitual. Este trabalho abordará esta terceira via: a Filosofia como um aporte indispensável para que se alcance o conhecimento teórico-científico⁴, condição necessária a fim de que a pessoa possa atingir um desenvolvimento humano pleno, que só se torna iminente quando o sujeito deixa de pensar a realidade somente empiricamente. O pressuposto é de que sem o domínio de conceitos não é possível obter o pensamento teórico. A Filosofia será, portanto, uma das vias possíveis para se chegar ao pensamento crítico-reflexivo. Ela ajudará o aluno a pensar por si e sobre si, tendo em conta que ele precisa ser também filósofo, na etapa do ensino em que se encontra, e não apenas um simples conhecedor da história da Filosofia. Esta dinâmica será capaz de fortalecer uma postura de questionamento e suscitar nos alunos o espírito filosófico que busca os princípios e finalidades de todas as coisas. Essa atividade, que exige um esforço do intelecto, poderá estimular a encontrar o prazer que se tem quando alguém se propõe a responder

⁴ Conceito desenvolvido por José Carlos Libâneo (UCG) e Raquel A. M. da M. Freitas (UCG) em *Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-cultural e suas Contribuições para a Didática*.

questões cujas respostas ainda são verificadas, tal como expressa Marcondes (2000, p.277):

Se olharmos em retrospecto para a tradição filosófica, descobrimos apenas que a filosofia está sempre ainda por fazer. Os grandes filósofos nos legaram, sobretudo, um conjunto de questões a serem retomadas e um instrumental teórico e conceitual para rediscuti-las. Nossa tarefa é seguir esses caminhos, buscando, ao mesmo tempo, novos caminhos.

Gallo (2006) afirma que os professores de Filosofia devem se preocupar com três aspectos importantes sobre o ensino de Filosofia: i) “atenção ao filosofar como ato/processo”, ii) “atenção à história da filosofia” e iii) “atenção à criatividade”. Ou seja, é preciso entender que o ensino de Filosofia não se trata de aprender apenas sobre sua história e sobre o pensamento dos filósofos, mas se existe uma trajetória histórica que chegou até aqui, filósofo após filósofo, significa que a Filosofia é um processo vivo e dinâmico e que só se entra em contato com ela quando se experiencia o ato do filosofar. Por outro lado, não é possível partir do zero, uma vez que muitos já nos antecederam na prática do pensar. Toda temática a ser aprofundada, mesmo que trate de um problema muito original do qual se acredite que ninguém ainda tenha falado, já foi abordada por diversas obras capazes de fundamentar e orientar o pensamento. “Foi Alfred North Whitehead que, certa vez, observou não constituir todo o pensamento filosófico do Ocidente senão comentários de rodapé à obra de Platão⁵” (HORTA, apud PENNA, p. 183, 2000) ou ainda como na expressão bíblica “*nihil novi sub sole*” (“não há nada de novo sob o sol”). É justamente essa enantiose que move o aluno-filósofo: a busca por algo novo, ao mesmo tempo em que sabe que nada é puramente novidade na seara da Filosofia. Por último, a Filosofia é também ato criativo, é produzir, é atualizar, é inventar, é dar à luz a um novo pensamento, depois de ter esmoído tudo o que disseram aqueles que nos precederam. Esses três elementos são imprescindíveis para que o ensino de Filosofia seja de fato profícuo e pode-se dizer que são, em certa medida, correlatos à racionalidade, à memória e à imaginação, respectivamente, tendo a linguagem como a dimensão que transpassa

⁵ A famosa frase de Whitehead sugere que todo pensamento que se desenvolveu posteriormente e se desenrola até os dias de hoje, na verdade, é apenas uma releitura daquilo de que os filósofos antigos já haviam falado.

por entre todas elas. Não basta, portanto, que o professor fale sobre filosofia para ensinar filosofia. (ASPIS, 2004, p. 311). As aulas de filosofia devem ser um espaço da experiência filosófica, um lugar onde se possa criar (ASPIS, 2004, p. 315).

Aspis (2004) expõe as complexidades do ensino de Filosofia, que passam desde a heterogeneidade das escolas brasileiras até os limites não explícitos da obrigatoriedade da Filosofia na escola básica⁶, problema tão atual com a nova reforma do Ensino Médio. São inúmeras as compreensões sobre como se deve ensinar Filosofia e até mesmo sobre a própria noção do que seja a Filosofia. Se o professor de Filosofia pensa sobre essas questões, para a autora, isso já é um grande passo na construção de um ensino de qualidade. A Filosofia é ainda uma obra inacabada, em composição, tal que cada aprendiz é seu próprio criador. Daí é que se diz que “nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (KANT, 1983, p. 407 apud ASPIS, 2004, p. 307). Aspis (2004, p. 308) ressalta ainda, nessa mesma linha de pensamento, que não há filosofia sem o filosofar, do mesmo modo que não é possível filosofar sem estar em contato com a filosofia, uma vez que o “ensino de filosofia deve ser produção de filosofia, deve ser filosofar”. Ela alerta, ainda, que os tempos atuais em que se encontra a humanidade impedem o florescer desse processo do filosofar.

3.1.

A prática docente

Não se trata aqui de formar especialistas em Filosofia nesse nível de ensino, e sim, ir aos poucos aproximando os estudantes, em sala de aula, do contato com o estilo reflexivo da Filosofia, que é indispensável para se apreender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo

⁶ À época em que foi escrito o artigo, em 2004, ainda não havia sido promulgada a lei 11.684/08 que tornava obrigatório o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Contudo, com a reforma do Ensino Médio em 2016, a reflexão de Aspis tornou-se novamente atual.

significativo⁷. Para que o aluno consiga desenvolver sua capacidade de pensar por si só é fundamental ter claro o papel do professor. Este não pode ser um mero repetidor de conceitos filosóficos em suas aulas, mas precisa ser também filósofo, fazedor de conceitos, não apenas professor de Filosofia.

Neste sentido é que se revela a importância da comunicação a fim de que haja compreensão entre seus interlocutores, cujo fundamento, para se alcançar o aprendizado do aluno, é a interação entre todas as partes. Esse resultado não será logrado se o professor se colocar numa postura monológica, em que só ele fala e o aluno escuta, mas deve procurar assumir uma postura de mediador do conhecimento. Rosa e Sylvio (p. 422, 2016) alertam que o professor como mediador deve considerar alguns conhecimentos que são essenciais:

Realizar o ensino como mediação pedagógica [...] exige dos professores determinados conhecimentos educacionais: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas de ensino.

Deste modo, a universidade deve se preocupar com uma formação de professores que contemple essas necessidades em seus currículos, para que o futuro professor possa ser capacitado para oferecer um ensino de qualidade na escola, uma vez que o processo de escolarização bem vivenciado pelos alunos é substancial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito (OLIVEIRA, 2003).

Também para Aspis (2004), o professor de filosofia precisa ser filósofo. Até sua prática pedagógica precisa ser filosófica, desde o planejamento das aulas até as avaliações. Os caminhos que são propostos pelo professor precisam estimular seus alunos para que possam seguir um percurso investigativo que procure encontrar saídas para os problemas que são apresentados pela Filosofia. Mais do que isso, o professor mesmo precisa percorrer esse caminho formativo junto aos seus alunos. Ele não pode ser mero espectador deste processo, mas deve também aprender a formular questionamentos sobre si mesmo. É possível entender melhor esse *locus* do professor na sala de aula, quando

⁷ Currículo Mínimo de Filosofia do Ensino Médio para o Estado do Rio de Janeiro, 2012.

se tem em perspectiva a formação continuada do professor, que não termina quando ele obtém o diploma de licenciado, mas que prossegue a partir de sua colação de grau. O professor, sobretudo o professor de filosofia, está sempre por se fazer, inacabado, aberto, em busca de sua completude. Esse espírito de um eterno aprendiz, o professor deve procurar compartilhar com os seus alunos, instigando-os pelo seu próprio exemplo a aspirar esse mesmo espírito, e nisto a Filosofia pode ser uma grande colaboradora. Ele não pode deixar de entrever que é um espelho para seus alunos e que, ainda que não deseje, seu *ethos* sempre será um reflexo a influenciar o modo de ser e de pensar dos seus alunos. Portanto, tem de ser sabedor da seriedade do seu trabalho, cuja importância consiste na promoção do desenvolvimento nos sujeitos de uma personalidade filosoficamente autônoma.

Mesquita (2016a) constata que os alunos buscam no conhecimento alguma utilidade que lhes sirva para a profissão futura e que, quando esse conhecimento não tem nenhum tipo de significado útil, se torna desinteressante. Neste caso, o sentido que tem a escola é o de possibilitar aos alunos estarem em contato com outras pessoas, sejam seus próprios colegas ou professores, havendo assim uma maior ênfase no papel socializador do que no aprendizado em si. Algumas falas dos alunos, colhidas por meio de entrevistas, evidenciam que a figura do professor ganha maior relevância nesta conjuntura, porque ele assume um papel fundamental para que o aluno consiga atingir a finalidade do ensino, adquirindo a centralidade da vida do estudante: “O bom professor me faz aprender”; “é o professor que me mostra o porquê do aprender”, “é o professor que pode fazer eu me interessar pela matéria” (MESQUITA, 2016a, p. 5150). Deste modo, fica patente o peso da dimensão motivacional do professor, melhor definida nas palavras de Mesquita (2016a, p. 5150-5151):

A dimensão motivacional envolve mobilização, compromisso e satisfação pela profissão. Os jovens apontam que a dedicação e o interesse do professor com a aprendizagem permitem que o mesmo “faça de tudo para o aluno” aprender. Além disso, uma condição que pode estar associada a este empenhamento por parte dos professores está na satisfação pela profissão, nomeada pelos alunos por “ter prazer pelo que faz” ou “gostar de ensinar”.

Em outra pesquisa realizada com 69 professores de uma escola de Ensino Médio da periferia do estado do Rio de Janeiro, Mesquita (2016b) nota que o ingresso dos professores para lecionar nesta etapa de ensino não se deu de forma consciente, mas por outros fatores. Alguns profissionais migram para a licenciatura por acreditar ser essa uma área com uma maior oferta de mercado, ao perceber que apenas com o bacharelado será mais difícil conseguir um emprego. Contudo, aqui também se incluem aqueles docentes que decidiram de modo consciente pelo magistério, mas não imaginavam ter de atuar no Ensino Médio, com todas as peculiaridades que lhe são próprias. Mesquita (2016b) também observa que alguns professores acabam optando pelo Ensino Médio porque os alunos não são tão novos e, assim, o professor não precisa se preocupar com os aspectos relacionais, afetivos e motivacionais, pois essa responsabilidade recai sobre o próprio aluno e, com isso, a omissão do professor nessas áreas da formação integral do aluno não é tão cobrada quanto no Ensino Fundamental. A motivação para ser professor, mesmo com todos os motivos contrários, como o desprestígio da profissão ou as condições precárias de trabalho, se dá quando se pode acompanhar o sucesso do aluno. “Tal situação favorece um sentimento de valorização e de reconhecimento que, segundo os professores, somente o trabalho com o outro consegue garantir” (MESQUITA, 2016b, p. 15).

3.2.

A Filosofia como promotora da autonomia do aluno

Cotrim e Fernandes (2013, p. 404) consideram que o retorno da filosofia para o currículo da escola básica, em 2008, indicou um novo modelo de educação que o país projetou para o seu futuro. Uma educação que ensinasse os seus alunos a pensar, e que estivesse fundada na “promoção da autonomia e da cidadania plena dos indivíduos que a constituem”. Só assim seria possível alcançar uma sociedade que privilegia valores fundamentais como a justiça, a liberdade e a

solidariedade. Aspis (2004, p. 309), do mesmo modo, sobreleva o valor de estimular no aluno o desenvolvimento da autonomia:

O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e conseqüências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim.

Cotrim e Fernandes (2013, p. 406) apresentam dois tipos de ensino de filosofia, um com enfoque tradicional e outro com enfoque renovado. Faz uma exposição depreciativa do ensino tradicional, como uma forma de ensino autoritária, uma pedagogia rígida, que forma indivíduos “mal preparados para pensar um mundo dinâmico”. Contudo, não leva em consideração que foi este mesmo ensino tradicional, predominante durante muito tempo, que formou uma geração de alunos que se tornaram professores “renovados”. Por isso, na mão inversa de como afirmam Cotrim e Fernandes (2013) estritamente neste aspecto, não se pode dizer que um ensino crítico-reflexivo, propício para favorecer a autonomia do aluno, está detido em apenas um ou outro modelo de ensinar, mas que pode se fazer presente em quaisquer estilos de ensino.

Para Souza (2013, p. 14), o melhor momento para se iniciar os estudos de Filosofia é a infância, pois é nesta etapa da vida “que a mente está aberta a aprendizados importantíssimos para o prosseguimento da vida, e ainda mais para a formação humana”. A autora afirma ainda a importância de iniciar desde cedo a reflexão filosófica na escola, com o objetivo de fomentar a autonomia do aluno, pois assim será possível formar indivíduos que no futuro disponham de uma capacidade reflexiva melhor desenvolvida.

3.3

A Filosofia como construção de conceitos

O professor pode seguir uma linha cronológica, pela história da filosofia, uma perspectiva que aborde as áreas da filosofia como a ética, a

política, a epistemologia e a estética ou até mesmo uma linha temática, discutindo os problemas mais centrais da filosofia. Cada uma dessas abordagens tem seus pontos negativos e positivos, podendo o professor, também optar por fazer uma conciliação entre todas elas. Essas, embora sejam as mais utilizadas, são apenas algumas opções dentre muitas que o professor pode adotar (FAVARETTO, 1993). Todas essas opções metodológicas são apenas meios para se chegar à finalidade do ensino de Filosofia, que é possibilitar ao aluno “julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas” (ASPIS, 2004, p. 310). É preciso ressaltar ainda a importância de um ensino de filosofia que parte do aluno, de sua realidade, de seus dilemas existenciais, fazendo da Filosofia uma “tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos” (ASPIS, 2004, p. 309). Atrelada a construção de conceitos está a noção de inutilidade da Filosofia apreciada por Mendonça (1976) como um valor indispensável neste processo do filosofar, melhor definido nas palavras de Costa e Fernandes (2016, p. 51):

O autor e seus colegas resolveram visitar o leito seco de um rio que fora desviado pela usina e que agora se tornara espaço de rejeito. Nesse leito, puseram-se a colher algumas pedras que, com a seca do rio, tornaram-se salientes, embora sem nenhum valor de mercado. Essa situação o colocou diante de duas sensações aparentemente contraditórias: de um lado, o “espetáculo da utilidade” marcado pela proeza da engenharia (com a usina, muitas cidades iriam se beneficiar, uma construção com impacto direto e funcional na vida de milhares de famílias); de outro, a vivência individual de uma inutilidade marcada pelo ato de colher pequenas pedras e maravilhar-se por isso.

A Filosofia, portanto, embora esteja vinculada ao dever e voltada para o exercício da cidadania, não perde sua natureza também inútil. O estudante-filósofo só poderá formular conceitos no momento em que se desprende da realidade prática e se volta para o conhecimento teórico, sem a pretensão de um aprendizado utilitarista.

4. Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas escolas do subúrbio do Rio de Janeiro: uma privada, aqui cognominada de escola Alfa e uma da rede pública, cognominada escola Beta, a fim de preservar a identidade das instituições. Participaram um total de 12 alunos do Ensino Médio, sendo 6 de cada escola. Destes, 3 alunos eram do 1º ano e 3 alunos do 3º ano. Nosso intuito foi investigar a motivação no começo e ao final do Ensino Médio, com o propósito de verificar o que em outras pesquisas já se constatou que, com o passar dos anos, a motivação varia de acordo com o ano escolar (GOTTFRIED et al., 2007). Os alunos participantes têm entre 15 e 18 anos, não havendo defasagem idade-série. A amostra é composta de 4 meninos e 8 meninas, sendo 2 meninos e 4 meninas de cada escola. A amostra foi selecionada a partir de indicações dos professores, que levaram em conta aqueles que se destacavam na turma como os mais interessados e os que mais gostavam da disciplina de Filosofia. Em seguida, foram entregues aos alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento (ANEXO 8.1., 8.2. e 8.3.). Só após o retorno dos termos assinados pelos responsáveis e alunos, autorizando a realização da pesquisa, é que os trabalhos foram iniciados.

Para percorrer esse caminho investigativo, dois instrumentos de pesquisa foram utilizados: 1) Escala de Motivação para Aprender Filosofia no Ensino Médio – que é um questionário psicométrico que foi adaptado para esta pesquisa (ANEXO 8.4.) e 2) uma entrevista semiestruturada (ANEXO 8.5.). Os alunos, antes de serem entrevistados, responderam primeiro ao questionário EMA-Filosofia, que fora adaptado a partir de uma escala já previamente validada, a EMA-U (BORUCHOVITCH, 2008), que é usada para aferir a inclinação da motivação do aluno, se mais extrínseca ou mais intrínseca. Além destes instrumentos de medida, também se observou uma aula de cada um dos dois professores de Filosofia, buscando compreender melhor a prática de cada um deles, e

analisar o modo como esta prática pode interferir ou não na motivação do aluno. Desta forma, a observação foi guiada pelo seguinte roteiro:

1. como o professor organiza o espaço da sala de aula;
2. como se dão as relações interpessoais entre aluno e professor;
3. que tipo de retorno o professor dá para as perguntas feitas pelos alunos;
4. como as formulações de questionamentos e a participação dos alunos são estimuladas e encorajadas ou não pelo professor;
5. como o professor administra o tempo de aula, promovendo ou não discussões;
6. como o professor distribui sua atenção entre os alunos;
7. como é o clima da sala de aula;
8. como se desenrola o plano de aula;
9. quais atividades são propostas pelo professor e de que modo os alunos as realizam.

A observação ocorreu em dois dias, sendo um dia para cada escola, em data previamente agendada (às quintas-feiras) com o professor de Filosofia, de acordo com sua disponibilidade e a de seus alunos.

4.1.

A construção dos instrumentos de pesquisa

Inicialmente, o projeto de pesquisa previa a aplicação do questionário original da EMA-U (BORUCHOVITCH, 2008), adaptado para ser aplicado em 3 turmas do Ensino Médio, em cada escola, sendo uma turma de cada série. Embora houvesse outra escala já validada para alunos do Ensino Fundamental (BORUCHOVITCH, 2007), optou-se pela

EMA-U (BORUCHOVITCH, 2008), por essa trazer questões que se aproximam mais da realidade do aluno do Ensino Médio.

A ideia inicial era selecionar os alunos identificados como mais motivados, a partir da aplicação do teste. Estes participariam da entrevista. Contudo, a pesquisa piloto revelou ser essa escolha inapropriada para se alcançar os objetivos propostos. Em primeiro lugar, porque a EMA-U não tem como finalidade distinguir psicometricamente alunos motivados de alunos desmotivados, mas sim distinguir a qualidade da motivação do aluno, se mais intrínseca ou mais extrínseca. Em segundo lugar, porque a EMA-U é um instrumento de aferição da motivação para aprender que não se restringe a uma única disciplina. Por isso, foi necessário adaptar a EMA-U não somente para se adequar à realidade do Ensino Médio, mas também para que fosse voltada para a disciplina de Filosofia. Esta escala adaptada será chamada neste trabalho de EMA-Filosofia (Escala de Motivação para Aprender Filosofia no Ensino Médio).

A EMA-Filosofia (ANEXO 8.4) foi composta por 20 perguntas, metade referente à motivação intrínseca (questões 1, 2, 4, 7, 11, 12, 17, 18, 19 e 20) e a outra metade referente à motivação extrínseca (questões 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15 e 16), distribuídas no questionário de modo aleatório. As alternativas vão, em uma escala Likert de 4 itens, desde *concordo totalmente*, passando por *concordo parcialmente* e *discordo parcialmente*, até *discordo totalmente*. A atribuição dos escores é feita de modo diferenciado: para questões sobre motivação intrínseca, o respondente obtém 4 escores se marcar a opção *concordo totalmente*, até 1 escore se marcar a opção *discordo totalmente*; enquanto que para questões de motivação extrínseca, ele obtém 1 escore se marcar a opção *concordo totalmente*, até 4 escores, caso marque a opção *discordo totalmente*, conforme o exemplo no quadro abaixo, em que a questão 16 se refere à motivação extrínseca e a questão 18 diz respeito à motivação intrínseca:

16. Eu estudo Filosofia para não me sair mal na escola

Concordo totalmente (1) Concordo parcialmente (2) Discordo parcialmente (3) Discordo totalmente (4)

18. Eu estudo Filosofia porque quero aprender cada vez mais

Concordo totalmente (4) Concordo parcialmente (3) Discordo parcialmente (2) Discordo totalmente (1)

Quadro 1 - Contagem dos escores da EMA-Filosofia

Deste modo, somando os escores obtidos em cada resposta, o participante pode alcançar um índice na EMA-Filosofia que varia de 20 a 80, considerando que quanto menor o índice alcançado, mais extrínseca é a sua motivação e quanto maior o índice alcançado, mais intrínseca é a sua motivação. Para fins de análise, os alunos foram categorizados como tendo uma motivação mais intrínseca se obtiveram um índice acima de 50 escores e foram categorizados como tendo uma tendência mais para um perfil de motivação extrínseca se obtiveram um índice abaixo de 50 escores.

O primeiro roteiro de entrevista trazia perguntas sobre o grau de escolarização dos pais, a renda familiar, a religião do aluno, bem como se ele já havia sido reprovado em alguma série. No entanto, após a pilotagem, percebeu-se que essas questões não tinham relação direta com os problemas de pesquisa, ou não permitiam que fossem feitas vinculações necessárias e seguras, assim como, em vários casos, se verificou que os participantes não sabiam respondê-las. Por esses motivos, essas perguntas foram retiradas da entrevista sem aparente prejuízo para os resultados. O roteiro para a entrevista semiestruturada (ANEXO 8.5), após sua consolidação, foi composto por 5 blocos: o *primeiro bloco* se restringia a 3 perguntas mais objetivas sobre a idade do aluno, a escola em que ele cursou o Ensino Fundamental e se ele já havia estudo Filosofia em séries anteriores; o *segundo bloco* buscava compreender as concepções dos alunos sobre o conceito de Filosofia, com perguntas sobre como haviam sido suas primeiras aulas de Filosofia, quais foram suas impressões iniciais, o que era Filosofia em sua opinião e se ele percebia filosofia em sua vida cotidiana; o *terceiro bloco* trazia

perguntas sobre o lugar da Filosofia no currículo da escola, se a disciplina deveria ser obrigatória, a partir de qual série ela deveria iniciar e quantos tempos semanais de aula o aluno considerava satisfatório; o *quarto bloco* procurava compreender o lugar da Filosofia na vida profissional futura do aluno, perguntando qual carreira ele pretendia seguir e se utilizaria a Filosofia de algum modo em sua profissão; o *quinto bloco*, por fim, tratava dos fatores que motivam o aluno para aprender Filosofia, como aquilo que ele mais gosta nas aulas, o que ele pensa sobre a maneira de ensinar de seu professor e o que ele sugeriria para melhorar as aulas.

Todos os ajustes que foram se mostrando necessários ao longo do desenvolvimento da pesquisa, desde a construção dos instrumentos até a análise dos dados, contaram como auxílio do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe) da PUC-Rio, sob coordenação da Prof.^a Zena Eisenberg.

4.2.

O teste piloto

O teste piloto foi realizado em uma escola da rede federal de ensino, localizada em bairro próximo ao centro do Rio de Janeiro e a vários bairros das zonas norte e sul da cidade. A escola atende a quase 1.000 alunos, meninas e meninos, educando desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio com técnico integrado em Administração.

O questionário, que fora aplicado em seu formato original (BORUCHOVITCH, 2008), permitiu o aferimento da qualidade da motivação dos alunos. Neste primeiro momento, compuseram a amostra uma turma de cada série do Ensino Médio, 27 alunos do 1º ano, 25 alunos do 2º ano e 23 alunos do 3º ano, totalizando 75 alunos. Após esta etapa, foram selecionados para participar da entrevista dois alunos de cada turma, o aluno que apresentou motivação mais extrínseca e o que apresentou motivação mais intrínseca. Integraram, então, a amostra 3 alunos do 1º ano (1 aluna que obteve o maior índice de 93 escores e 2

alunos que obtiveram o mesmo índice de 48 escores, o menor encontrado em sua turma), 2 alunas do 2º ano (1 aluna que obteve 82 escores e outra que obteve 45 escores no índice da Escala) e 2 alunos do 3º ano (1 aluno que alcançou 89 escores e outra que atingiu 57 escores). Participaram então dessa segunda fase da pilotagem um total de 7 alunos que foram entrevistados.

Verificou-se, com a aplicação do questionário, que eles tendiam mais para uma motivação intrínseca e, pelos dados da entrevista, que atribuíam o gosto e motivação por estudar Filosofia ao professor. Este teste piloto - além das adaptações referentes ao questionário e às perguntas do roteiro de entrevista - mostrou que não havia necessidade de incluir alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo suficiente analisar os alunos do 1º ano, que estão ingressando, e os alunos do 3º ano, que estão concluindo este segmento. Além disso, optou-se não por submeter uma turma inteira ao questionário, mas que seria melhor solicitar que o professor indicasse alunos que, em sua visão, fossem os que mais gostassem de estudar Filosofia. Assim, não se englobaria os alunos desmotivados, que não são objeto desta pesquisa.

4.3.

O Campo

A escolha das escolas foi feita procurando instituições que tinham o mesmo professor lecionando tanto no 1º ano quanto no 3º ano do Ensino Médio, pois desta maneira seria possível verificar o desenvolvimento de sua motivação pela disciplina de Filosofia, observando qual a relevância do professor neste processo. Procurou-se também selecionar uma escola pública e uma escola privada da mesma região, para poder comparar as diferenças e semelhanças entre elas.

As entrevistas foram coletadas e os questionários aplicados em horário e condições estabelecidos pela direção da unidade escolar, sem prejuízo das atividades de rotina de alunos e professores. Além dos

nomes das escolas, os nomes dos participantes também são fictícios, assim como os das pessoas por eles citadas, a fim de preservar as identidades dos participantes e dos demais envolvidos. Os alunos serão identificados neste trabalho por um pseudônimo, seguido do número correspondente à série escolar e da letra grega referente à sua escola. Assim, a aluna Renata do 3º ano da escola Beta, por exemplo, será cognominada Renata-3β.

4.3.1.

A escola Alfa

A escola Alfa, inaugurada há quase 100 anos, conserva um ensino tradicional, de orientação religiosa, procura fomentar em seus alunos os valores cristãos e éticos, numa perspectiva de formação integral. Atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, acredita no trabalho de equipe, com direção, coordenação, professores e demais profissionais técnicos e administrativos atuando conjuntamente em vista de atender as necessidades dos educandos. Localizada no subúrbio da cidade, na zona norte do Rio de Janeiro, conta com uma notável estrutura física - salas de aula climatizadas, laboratório de ciência e de informática, sala de artes, espaço de espiritualidade, salas de multimídia, sala de música, amplo auditório para eventos, quadra de esportes, parque aquático, capela, cantina/restaurante, parque infantil, área arborizada e cantinho dos animais⁸. Os alunos utilizam como uniforme a camisa da escola, calça azul jeans, tênis e casaco de qualquer modelo. A sala de aula apresentava uma boa estrutura física, pintada, com quadro branco, boa iluminação, cortinas-blackout, climatizada com boa temperatura, aparelho de data show e caixas de som.

Fui recebido pela diretora da escola, que autorizou a realização da pesquisa na instituição e me deixou aos cuidados da coordenadora pedagógica. A coordenadora acompanhou-me ao longo de todo o

⁸ Informações extraídas do site institucional da escola Alfa

processo, sempre com presteza e solicitude, o que possibilitou que a pesquisa acontecesse como planejada.

Em um dia de observação, realizada em uma quinta-feira pela parte da manhã, foi possível perceber a atenção e a valorização que o professor destina aos alunos. Um exemplo que ilustra sua dedicação é o trato que ele tem com todos, conhecendo cada um pelo nome. Ele percebeu a ausência de um aluno e perguntou aos demais colegas o porquê de ele não ter ido naquele dia. Em seguida, apertou a mão de outro que andava faltando algumas aulas, demonstrando proximidade e preocupação. A aula, embora predominantemente expositiva, dava margem para que os alunos perguntassem e tirassem dúvidas. O professor, por sua vez, ia dando exemplos para facilitar a compreensão, utilizando o quadro para escrever alguns tópicos centrais do conteúdo e o livro como roteiros. A aula deste dia consistiu em uma revisão para a prova e o professor fazia algumas perguntas para os alunos, no geral interessados, aparentemente como forma de manter sua atenção. Em consequência disto, havia pouca conversa paralelamente à aula, entre os alunos. Apenas três alunos conversavam em tom baixo por algum momento.

No geral, a aula ocorreu com boa fluidez, tendo havido uma interrupção para que os alunos pudessem participar de uma palestra sobre DST que acontecia no auditório da escola neste dia. Ao retornar da palestra houve um pouco de dificuldade para recolocar todos sentados e com a atenção voltada para a aula, permanecendo ainda um pouco de conversa entre 2 ou 3 grupos menores de 3 pessoas. Todavia, aos poucos, os 19 alunos iam se concentrando na aula de revisão. Uma aluna pediu para que o professor escrevesse no quadro o que estava falando, mas ele disse não ser possível, pedindo para que ela pesquisasse sobre o tema, porque ele precisaria seguir adiante. O tempo era muito curto e a aula passou rápido, impedindo que o professor pudesse dar atenção especial para as dúvidas de cada um.

4.3.2.

A escola Beta

A escola Beta, localizada na mesma região da escola Alfa, integra a rede pública estadual, fazendo parte de um programa que oferece ensino bilíngue em tempo integral, o que a destacadas demais escolas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). A crise política e econômica que assolou o Estado do Rio de Janeiro, sobretudo a partir do segundo semestre de 2014, atingiu de modo mais sensível a educação, além da saúde e ciência, tal como noticiou O Globo, em 19 de junho de 2017. Os professores tiveram seus salários atrasados e uma série de cortes foram feitos, resultando em graves prejuízos para a educação. Os professores realizaram greves e os alunos ocuparam as escolas impedindo o seu funcionamento ordinário.

A solicitação para a realização da pesquisa, em um processo que durou quatro meses - de março até julho de 2017 -, foi analisada e aprovada pela Coordenação de Áreas do Conhecimento e ratificada pela Superintendência Pedagógica e pela Subsecretaria da SEEDUC/RJ.

Os alunos da escola Beta usam o uniforme da rede. A escola dispõe de uma boa estrutura física com biblioteca, sala de leitura, refeitório, laboratórios de informática e ciências e quadra poliesportiva⁹. As salas de aula possuem cadeiras em bom estado, quadro branco na parede central e outro na parede lateral, dois ventiladores, dois aparelhos de ar condicionado e insulfilm na janela protegendo contra a luz do sol da tarde.

No dia da observação, realizada em uma quinta-feira, ao entrar na sala, havia alguns alunos deitados em uma esteirinha e uma aluna dentro do armário brincando de esconde-esconde. A professora demonstrou proximidade, colocando a sala em ordem, com tranquilidade, falando sempre em voz baixa. Mesmo havendo alguns alunos que insistiam em permanecer com a brincadeira, ela pediu mais uma vez, foi até eles, e então eles atenderam e retornaram aos seus lugares. A aula iniciou com a

⁹ Informações coletadas do site <http://www.qedu.org.br/>

professora escrevendo no quadro um texto na língua estrangeira e fazendo perguntas também na língua estrangeira, os alunos acompanharam respondendo na mesma língua. Havia pouca conversa no início, a professora pediu para que conversassem fora de sala, mas sem nenhuma agressividade, ao que foi atendida prontamente pelos alunos que permaneceram em sala, cessando as conversas entre si. A professora pediu para que um aluno fizesse a leitura do texto no quadro. A aula, de perspectiva crítico-reflexiva, tinha como tema a segurança pública e os problemas que envolvem a polícia, a criminalidade e a favela. A professora propôs que os alunos enxergassem todos os pontos de vista, inclusive o lado dos policiais e o dos moradores da favela. A aula foi bastante dialógica, mas os alunos pareciam cansados e com sono, uma vez que esta aula acontecia ao final da tarde em uma escola com tempo integral. A professora, embora também falasse em português, retornava ao texto e à língua estrangeira frequentemente. Alguns alunos usavam o celular durante a aula, havendo dois alunos que levantaram para carregar o celular na tomada e uma aluna que ficou pintando um desenho com lápis de cor, aparentemente desatenta.

5.

Análise dos dados

A análise e discussão dos dados foram feitas a partir das categorias que foram criadas para destacar as principais semelhanças e diferenças encontradas. Em cada categoria, serão analisados os dados de toda a amostra e, paralelamente, a partir de um olhar mais específico, será feita uma análise dessas categorias por escola, por série e por motivação, além de uma última análise que será feita, ao final, dos casos individuais que manifestaram maior notoriedade. O quadro abaixo apresenta os participantes desta pesquisa, com seus codinomes e suas respectivas escolas, série e o índice obtido na EMA-Filosofia:

Escola	Série	Aluno	EMA-Filosofia
Alfa	1º ano	Viviane-1α	63
		Márcia-1α	69
		Eduardo-1α	69
	3º ano	Lara-3α	38
		Liana-3α	52
		Yago-3α	74
Beta	1º ano	Samuel-1β	39
		Joana-1β	56
		Isabel-1β	56
	3º ano	Kelvin-3β	29
		Renata-3β	49
		Natália-3β	60
Motivação Intrínseca		Motivação Extrínseca	

Quadro 2 - Alunos participantes da pesquisa

5.1.

Categorias de análise

As categorias foram criadas à medida que as ocorrências foram sendo identificadas com maior frequência ou que se tenha percebido relação com a literatura, neste caso, com a finalidade de examinar aquilo que pesquisas anteriores já haviam revelado. Ao todo, foram definidas 10 grandes categorias, conforme o quadro abaixo:

Categorias de análise	
1.	O lugar da Filosofia na escola
2.	Concepções de filosofia
3.	Aspirações profissionais
4.	Professor de Filosofia
5.	Pontos positivos das aulas
6.	Pontos negativos das aulas
7.	Estratégias de aprendizagem
8.	Estratégias de ensino na escola.
9.	Motivação intrínseca do aluno
10.	Motivação extrínseca do aluno

Quadro 3 - Categorias de análise

Cada categoria reuniu uma série de subcategorias que procuraram agrupar as participações dos alunos, a saber: *i) O lugar da Filosofia na escola*, que reuniu as respostas dos alunos sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Filosofia na escola, quantos tempos semanais a disciplina de Filosofia deveria ter e em qual segmento ela deveria começar a ser lecionada na escola; *ii) Concepções de filosofia*, que agrupou todas as noções apresentadas pelos alunos sobre o que eles entendem por Filosofia; *iii) Aspirações profissionais*, que averiguou se os alunos utilizariam a Filosofia em sua profissão futura e de que modo; *iv)*

Professor de Filosofia, que procurou entender como os alunos percebem seu professor; v) *Pontos positivos das aulas*, que buscou investigar quais os aspectos que mais despertam o interesse dos alunos durante as aulas; vi) *Pontos negativos das aulas*, que buscou apurar o que para os alunos poderia melhorar nas aulas de Filosofia; vii) *Estratégias de aprendizagem*, que reuniu as estratégias utilizadas pelos alunos para aprender; viii) *Estratégias de ensino na escola*, que reuniu as estratégias utilizadas pelo professor, na visão do aluno, para ensinar; ix) *Motivação intrínseca do aluno*, que identificou elementos que suscitavam no aluno uma motivação intrínseca; e x) *Motivação extrínseca do aluno*, que identificou elementos que suscitavam no aluno uma motivação extrínseca.

5.2.

Média global dos alunos e índice EMA-Filosofia

Todos os alunos participantes obtiveram aprovação na disciplina de Filosofia, ao final do ano de 2017. Somando todas as médias globais dos alunos e dividindo pelo número de avaliações que eles tiveram ao longo do ano, obteve-se um coeficiente de rendimento de 7,65625 para toda a amostra, tendo todos os alunos ficado com média satisfatória em todas as etapas avaliativas ao longo do ano letivo. Dos 12 alunos participantes, 8 apresentaram tendência para motivação intrínseca e 4 para motivação extrínseca. Além de haver dois terços dos alunos com motivação intrínseca, a mediana da EMA-Filosofia de toda a amostra é 56, confirmando uma leve inclinação para a motivação intrínseca. Os alunos com motivação extrínseca obtiveram média global 7,35625 ao final do ano letivo, enquanto que alunos com motivação intrínseca alcançaram nota superior de 7,80625.

A escola Alfa apresentou média global 7,85, enquanto que a escola Beta, tenuemente mais baixa, obteve 7,4625 de média das notas dos alunos. Contudo, não se deve levar em consideração para fins de análise a diferença de notas entre as duas escolas, haja vista que cada instituição utiliza critérios diferentes, bem como cada professor avalia de modo

diferente. Quanto ao índice obtido na EMA-Filosofia a escola Alfa alcançou em média 60,83 pontos, ao passo que a escola Beta obteve uma pontuação inferior de 48,16.

Os alunos do 1º ano de toda a amostra obtiveram 58,66 pontos em média na EMA-Filosofia. Já os alunos do 3º ano que, nesta etapa escolar, estão mais ocupados com sua preparação para o vestibular e a vida profissional, o que pode favorecer uma motivação mais extrínseca, pontuaram em média 50,33. A procura do aluno por um sentido prático para o conhecimento também foi constatada por Lelis e Mesquita (2015) que averiguaram que há escolas, sobretudo nas grandes redes de ensino privado, que se voltam inteiramente para o ENEM, regulando suas práticas pedagógicas com esse único objetivo. Marini e Boruchovitch (2014), no mesmo sentido, já haviam percebido que alunos mais próximos da vida profissional tinham maior probabilidade de relacionarem o aprendizado com o trabalho.

5.3.

O lugar da Filosofia na escola

Esta primeira categoria foi destrinchada em outras 3 subcategorias, criadas a partir das respostas fornecidas pelos alunos no *terceiro bloco* de perguntas da entrevista, que ajudaram a formular uma primeira noção acerca das concepções que os alunos possuem sobre a Filosofia, ao dizer qual o lugar da Filosofia em suas representações: *Obrigatoriedade da disciplina, Quando deveria iniciar a disciplina e Tempos semanais de aula*, como apresentado no quadro abaixo:

Escola	Série	Aluno	EMA-Filosofia	Obrigatoriedade	Tempos semanais	A partir de
Alfa	1º ano	Viviane-1α	63	Sim	2	8º ano
		Márcia-1α	69	Sim	3	EM
		Eduardo-1α	69	Sim	3	8º ano
	3º ano	Lara-3α	38	Sim	3	9º ano
		Liana-3α	52	Sim	3	6º ano
		Yago-3α	74	Sim	4	8º ano
Beta	1º ano	Samuel-1β	39	Não	2	6º ano
		Joana-1β	56	Sim	2	8º ano
		Isabel-1β	56	Sim	2	8º ano
	3º ano	Kelvin-3β	29	Sim	2	1º ano EF
		Renata-3β	49	Sim	2	EM
		Natália-3β	60	Sim	3	8º ano
Motivação Intrínseca				Motivação Extrínseca		

Quadro 4 - O lugar da Filosofia na escola

Dentre os 12 participantes da pesquisa, 11 afirmaram que a disciplina de Filosofia deveria ser obrigatória. Apenas Samuel-1β acredita que a disciplina deveria ser oferecida aos alunos que se interessassem por cursá-la, assim como nenhuma disciplina deveria ser obrigatória, mas o aluno deveria ter a liberdade de escolhê-la. Caso assim o fosse, mesmo afirmando ser a filosofia complexa, ele optaria por estudá-la.

Metade dos participantes disse que a disciplina deveria ter 2 tempos semanais, frente ao único tempo fixado pelas duas escolas. Também em expressiva participação, 5 alunos sugeriram 3 tempos e, um último, 4 tempos semanais, equiparando o ensino de Filosofia com outras disciplinas já tradicionalmente consolidadas como português e matemática. Esses dados estão em consonância com a pesquisa realizada pelo Subprojeto de Filosofia do PIBID da PUC-Rio que constatou que os alunos “apontavam para os 50 minutos semanais de aulas de Filosofia como insuficientes para o desenvolvimento de qualquer ensino mais significativo” (LYRA, 2017, p. 48).

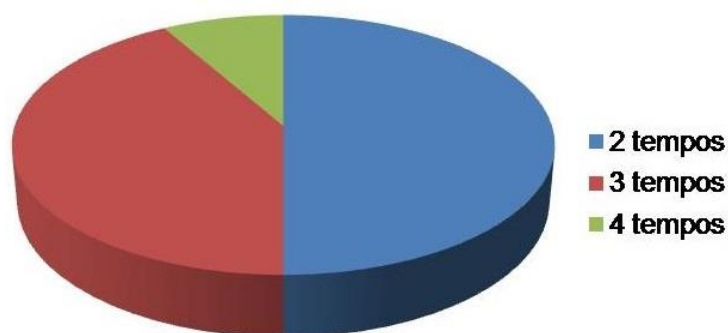


Gráfico 1 - Tempos semanais estimados pelos alunos

Sobre o momento escolar em que a disciplina de Filosofia deveria começar a ser ensinada nas escolas, a maior parte dos participantes, 9 de 12 (região laranja do gráfico abaixo), concentrou-se no segundo segmento do Ensino Fundamental, sob a justificativa de que, já nesta etapa escolar, deveria se oferecer uma introdução à Filosofia: 2 alunos desejariam que a disciplina se iniciasse no 6º ano, 6 participantes - a maior parte - que começasse no 8º ano e apenas um gostaria que ela fosse oferecida a partir do 9º ano. Outros 2 participantes, por acreditarem que nesta etapa os alunos possuem maior maturidade, acham que a disciplina deve começar no Ensino Médio, enquanto que outro participante pensa que a disciplina deve ser ensinada já no 1º ano do Ensino Fundamental, pois, para ele, além de ajudar na construção de um pensamento próprio do indivíduo, se a Filosofia fosse oferecida desde cedo “ficaria muito melhor, muito mais interessante. As pessoas levariam muito mais a sério...” (Kelvin-3β). Esta opinião reforça o pensamento de Souza (2013, p. 17), de que o ensino de Filosofia precisa iniciar o quanto antes na escola, para promover no indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade crítico-reflexiva:

O ensino da filosofia consiste em reconhecer e seguir bem de perto aquilo que as crianças estão pensando, ajudando-as a verbalizar e objetivar esses pensamentos e, depois, cuidando do desenvolvimento das ferramentas que necessitam para refletir a respeito desses pensamentos. A hipótese é que a filosofia faz as crianças viajarem no imaginário infantil, aproximando-se da filosofia pela admiração e pela curiosidade. A criança que filosofa tende a ser mais atenta e a buscar a informação que lhe permite um conhecimento aprofundado, tornando-se apta a questionar e a lidar com o desconhecido.

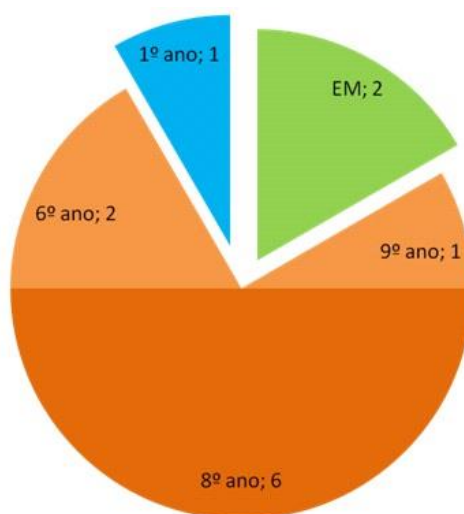


Gráfico 2 - Ano de início da disciplina de Filosofia na escola básica proposto pelos participantes

Esses três elementos – (1) um ensino de Filosofia que enseje na escola básica mais cedo do que geralmente é oferecido nas escolas brasileiras, (2) que disponha de mais tempo na grade curricular e (3) que seja de oferta obrigatória - formam uma primeira concepção de valorização e de reconhecimento da importância da disciplina de Filosofia na escola pelos estudantes.

Embora não tenha havido diferença relevante por série e por escola, nas subcategorias *Obrigatoriedade da disciplina* e *Quando deveria iniciar a disciplina*, a moda dos alunos da escola Alfa sugeriu 3 tempos semanais de aula, enquanto que a moda dos alunos da escola Beta foi de 2 tempos; e os alunos do 1º ano sugeriram que haja 2 tempos semanais, ao passo que os do 3º ano desejariam ter 3 tempos, pela moda. Isso revela que à medida que o aluno vai entrando em contato com o processo do filosofar, (ASPIS, 2004; GALLO 2006) percebe uma maior necessidade de aprender Filosofia. Este achado está em conformidade com aquilo que encontrou Lyra (2017, p.48), em que “a avaliação das aulas de filosofia não era ruim em termos gerais, crescendo a aceitação do primeiro para o terceiro ano”.

5.4.

Concepções de filosofia

As concepções dos alunos sobre o que para eles seria Filosofia foram extraídas das entrevistas e, na análise, foram classificadas em 4 conjuntos, a saber: 1) primeiro contato com a disciplina, 2) dificuldade para aprender Filosofia, 3) finalidade da Filosofia e 4) outras concepções. O primeiro conjunto incluiu as concepções de i) estranhamento; ii) identificação; e iii) indiferença; já o segundo, foi dividido em iv) difícil; e v) não difícil; o terceiro incluiu vi) senso crítico; vii) autorreflexão; viii) ética e cidadania; e ix) construção de um pensamento próprio; por fim, o quarto conjunto foi constituído pelas noções de x) interdisciplinaridade; xi) pensamento dos filósofos; xii) conhecimento; e xiii) sentir, como descrito no quadro abaixo:

Concepções de Filosofia	
Primeiro contato com a disciplina	I. Estranhamento II. Identificação III. Indiferença
Dificuldade para aprender Filosofia	IV. Difícil V. Não difícil
Finalidade da Filosofia	VI. Senso crítico VII. Autorreflexão VIII. Ética e cidadania IX. Construção de um pensamento próprio
Outras concepções	X. Interdisciplinaridade XI. Pensamento dos filósofos XII. Conhecimento XIII. Sentir

Quadro 5 - Subcategorias para analisar as Concepções de Filosofia

Quanto às primeiras impressões que tiveram sobre a Filosofia ao entrarem em contato pela primeira vez por meio da disciplina (subcategorias *i*, *ii* e *iii*, vide quadro acima), 6 alunos reagiram com *Estranhamento* ou surpresa, por não ter sido aquilo que imaginavam em

suas representações mentais do que era a Filosofia. Outros 5 alunos fizeram uma *Identificação* entre a sua expectativa e o primeiro contato com a disciplina, enquanto que um último descreveu certa neutralidade ou *Indiferença*, não havendo nem estranheza nem identificação inicial com a disciplina. É importante dizer que as diferentes reações dos alunos não são, a priori, negativas ou positivas, mas apenas expressam como se deu esse primeiro encontro com a Filosofia. As concepções acerca da Filosofia vão sendo construídas à medida que o aluno vai tendo um contato diário com ela.

Do mesmo modo como as três primeiras, as subcategorias *iv* e *v*, também são excludentes, não podendo o mesmo respondente ter sido codificado em mais de uma. Enquanto que nas três primeiras, todos os participantes foram categorizados em ao menos uma das três, nestas agora não foi possível identificar alguma das duas subcategorias para todos os entrevistados. De modo que, ao longo de sua fala, 4 participantes exprimiram a ideia de que a Filosofia é complexa ou *Difícil*: “só que eu achei meio complexo (...) é, tem que, tipo, ficar muito focado para você entender... porque, tipo, tem algumas palavras que complicam” (Liana-3α). Na mesma linha, Samuel-1β também afirmou:

Eu achei legal, só que tem coisa que é complicada. Ai, Filosofia é muito pra minha cabeça, dá uma confusãozinha, mas eu gosto (...). Eu só penso numa matéria difícil... eu gosto de Filosofia particularmente, mas tem umas filosofias que são muito complexas.

Já outras duas afirmaram *Não ser difícil*: “Não imaginava que a introdução à Filosofia fosse da forma que o professor apresentou, pensei que fosse algo mais difícil, e não é” (Viviane-1α), “já tinha uma ideia e não me surpreendi gosto bastante da matéria, pra mim era uma coisa normal” (Isabel-1β). Um ponto relevante a considerar é que até mesmo aqueles que não acham Filosofia difícil, não disseram, no entanto, que ela é fácil. Isso pode indicar que a disciplina de Filosofia é compreendida pelos alunos como sendo algo complexo e que, portanto, requer um maior esforço para aprender.

As subcategorias *vi*, *vii*, *viii* e *ix* agrupam-se no conjunto de concepções que abrange a finalidade ou função exercida pela Filosofia, bem como seus frutos ou objetivos alcançados. Neste conjunto, as respostas são cumulativas, podendo os entrevistados ter concepções que se enquadrem em mais de uma subcategoria. Destarte, houve 9 participantes que identificaram a Filosofia com o desenvolvimento do *Senso crítico*, o ato de pensar e o processo de refletir, como Liana-3α:

é, eu acho que eu percebo quando a filosofia traz um pensamento crítico para a gente, a gente vai tendo um conhecimento mais amplo, e a gente vai criticando certas coisas (...) o porquê daquilo.

Outras duas alunas expressaram seus pensamentos nessa mesma direção: “Ah... acho que está muito relacionado a isso, como um senso crítico” (Renata-3β) “porque era uma aula meio reflexiva (...) não sei, talvez, é porque, tipo, quando falam filosofia eu penso logo no ato de reflexão” (Isabel-1β). Outrossim, também disse Kelvin-3β:

Filosofia tem tudo sobre tudo, sobre o que tem certeza e o que não tem (...) porque obriga a pessoa a ter um pensamento crítico e (...) é muito importante que todos tenham um pensamento crítico, né?

Esta concepção, embora não torne o senso crítico uma exclusividade do ensino de Filosofia, como afirma Gallo (2006, p. 23), revela uma de suas características principais, promovendo o “questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas”. Dentre todos os alunos, 8 relacionaram a Filosofia às ideias de *Autorreflexão*, autoconhecimento e autoajuda, tal como nas palavras de Lara-3α, que descreveu a Filosofia como uma forma de encorajá-la a seguir em frente:

eu às vezes assisto vídeos de persistência, essas coisas... e eles falam tipo assim: ‘você tem que acreditar...’, que você tem que pensar, que você é isso. Isso para mim é como se fosse é... um incentivo para você que, às vezes, pode tá na pior, achando que tudo tá acabado e a pessoa tá lá filosofando, acreditando no seu potencial.

Outros alunos de modo igual exprimiram suas percepções: “Principalmente quando eu tenho algum problema pessoal, aí a filosofia, ela me ajuda a refletir para achar uma solução para esses problemas, independente de qual for, nota, familiar” (Eduardo-1α), “eu acho que é tirar alguma coisa, sabe, de algo que aconteceu e tirar uma lição dali”

(Samuel-1β). Semelhantemente a esta noção encontrada no PCNEM (BRASIL, 2000) de um conhecimento significativo, afirmou Márcia-1α:

Eu tenho muito problema. Muitos, muitos, muitos. E eu acho que você dar uma pausa, você sentar e você refletir, e você começar a ver o que você tá fazendo de errado é o principal ponto. Você desistir e deixar aquilo de lado é totalmente inaceitável, senão você não vai conseguir fazer aquilo nunca, então eu acho que você sentar e ter um momento pra você refletir e saber o que está fazendo da sua vida é necessário.

Tal postura filosófica favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno (ASPIS, 2004; COTRIM; FERNANDES, 2013), que só é possível com o exercício da autorreflexão (AZZI; POLYDORO, 2010).

Outros 5 participantes ressaltaram que a Filosofia está vinculada à *Ética e cidadania*: “pensar nos nossos atos, pra mim filosofia é pensar como agir e o que você faz e o que você vai fazer, esse tipo de coisa” (Isabel-1β). Quando perguntada se percebe filosofia em sua vida cotidiana, Renata-3β, reitera “Isso que eu falei, por exemplo, da ética, no caso, seja na forma de governo ou até mesmo das pessoas próximas de mim, a família”. Assim, a Filosofia aparece nas representações dos alunos, tal como afirmou Cotrim e Fernandes (2013), como fundamental para a promoção de uma cidadania plena. Ainda 4 alunos incumbiram à Filosofia a tarefa da *Construção de um pensamento próprio*: “Cara, eu acho que é você refletir e você chegar numa opinião que é uma coisa sua” (Márcia-1α). Segundo Kelvin-3β, uma aprendizagem que consiste apenas em decorar conteúdos e reproduzi-los não favorece que o estudante amadureça sua capacidade de reflexão autônoma:

Não só saibam coisas exatas, coisas humanas, mas tenham um pensamento crítico também, um pensamento próprio. Porque ter algo decorado é muito fácil, (...) você vira uma máquina e você não sabe o que que acontece e aí depois fica reclamando que o governo é fajuto. Entendeu? (...) Olha... eu presumo assim que, eu acredito que os países que tenham maior investimento na educação já trabalhem um pensamento próprio, como formar um cidadão desde cedo, então acredito também que filosofia, sociologia também comecem cedo já pra desde criança ter um pensamento próprio, entendeu?

Outras concepções também surgiram ao longo das entrevistas. De forma bastante expressiva, os alunos destacaram o caráter da *Interdisciplinaridade*, realçando a importância de relacionar os diversos conhecimentos. Gallo (2006, p. 23) já havia afirmado que uma das especificidades da Filosofia é ser “um saber que se experimenta, que se

confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva”. Esta mesma perspectiva se assemelha a de 8 alunos que vincularam a Filosofia a outras áreas de conhecimento como a Sociologia, a Teologia, as Artes, a Psicologia, a Matemática e a Religião: “na minha opinião eu sempre tento relacionar psicologia com filosofia” (Márcia-1α). “Percebo mais na minha igreja mesmo (...) nos estudos, nos livros, nas homilias dos padres, nas catequeses. Eu percebo a filosofia encaixada com a Teologia um pouco” (Viviane-1α). A aluna Lara-3α, em sua fala, revela como para ela é o modo de fazer Filosofia:

Você pode tá falando, por exemplo, agora, de uma coisa e você tá falando de outra, de mais outra que interligam essa ideia que você tá falando. Para mim filosofia é isso, são ideias que você vai puxando aqui, aqui, aqui até juntar uma ideia só.

Segundo Yago-3α é justamente esta peculiaridade da interdisciplinaridade que possibilitou o surgimento da Filosofia, como mãe das outras áreas: “Eu tento não tirar da minha cabeça a ideia de filosofia, que hoje em dia é chamado hoje de Filosofia é o que levou os primeiros pensadores a criarem a possibilidade das outras áreas existirem”. Por fim, Natália-3β se atenta para uma Filosofia prática que deve se fazer presente em todos os lugares:

Pra mim isso tudo é filosofia (...) assim como a sociologia. Então... e artes também. Eu acho que são disciplinas que interferem na sua capacidade humana, porque mesmo que você, vamos comparar com exata, ainda que você saiba fazer cálculos mirabolantes, você tem que saber se colocar no lugar do próximo, tem que saber entender o que tá se passando naquele momento e saber ligar uma coisa a outra de uma maneira mais natural.

Outros 4 alunos entrevistados vincularam a Filosofia ao estudo dos *Pensamentos dos filósofos*: “até filósofos com seus pensamentos ajudam também a gente a superar algumas coisas” (Márcia-1α). Outro exemplo, que reafirma a possibilidade de adotar diferentes modos de ensinar (FAVARETTO, 1993), passando pela valorização à história da Filosofia (GALLO, 2006) é a relação feita na reflexão de Natália-3β:

quando o meu pai, ele também gosta muito desses temas de filosofia e sociologia, então a gente sempre debatia e às vezes ele me dava uma lição de moral com alguma coisa de Sócrates ou algo assim, aí eu achava isso interessante.

A subcategoria *Conhecimento* foi encontrada na fala de 3 alunos que se identificaram com essa concepção, como: “Filosofia são conhecimentos que você vai adquirindo ao decorrer da sua vida” (Lara-3α). Por último, houve também uma aluna que, distanciando-se das concepções de seus pares, disse que a Filosofia não se prende somente à razão. Embora esteja ligada ao pensamento, ela acredita que a Filosofia também passa pelo ato de *Sentir*.

Para perceber melhor como se deu a participação de cada aluno na categoria *Concepções de filosofia*, sistematizou-se, no quadro abaixo, as ocorrências em cada uma das subcategorias e os escores correspondentes na EMA-Filosofia:

		1º conjunto			2º conjunto		3º conjunto				4º conjunto			
Aluno	EMA-Filosofia	Estranhamento	Identificação	Indiferença	Difícil	Não difícil	Senso crítico	Autoreflexão	Ética e cidadania	Construção de um pensamento próprio	Interdisciplinaridade	Pensamento dos filósofos	Conhecimento	Sentir
Mariane-1α	63	X				X	X	X			X			
Marcelia-1α	69		X				X	X		X	X	X		
Guarardo-1α	69		X				X	X			X		X	
Marcela-3α	38	X			X		X	X		X	X	X	X	
Marcelina-3α	52	X			X		X						X	
Marcelo-3α	74			X				X			X	X		
Marcelo-1β	39	X			X			X						
Joana-1β	56	X			X				X					
Isabel-1β	56		X			X	X	X	X		X			
Kelvin-3β	29		X				X		X	X	X			
Renata-3β	49	X					X		X	X				
Natália-3β	60		X				X	X	X		X	X		x
Motivação Intrínseca								Motivação Extrínseca						

Quadro 6 - Ocorrências na categoria Concepções de filosofia

Deve-se observar também que o entendimento sobre a obrigatoriedade da Filosofia na escola, quantos tempos semanais a disciplina de filosofia deveria ter e a partir de qual série a disciplina deveria ser ofertada são elementos que nos ajudam a construir o espectro das concepções que os alunos possuem sobre a Filosofia, bem como a compreensão que têm sobre a utilidade da disciplina para sua profissão futura, o modo como enxergam os professores e as aulas e, por fim, o que sugerem para melhorá-las.

Na comparação entre escolas, as subcategorias que apresentaram maior discrepância foram *Ética e Cidadania*, em que todos os 5 respondentes eram da escola Beta; *Pensamento dos Filósofos*, em que 3 dos 4 alunos eram da escola Alfa; e *Conhecimento*, em que os 3 participantes eram também da escola Alfa.

Analisando pelo ponto de vista da motivação, os alunos com motivação mais extrínseca sugeriram, pela moda, 2 tempos semanais de aula de Filosofia. Já aqueles que foram identificados com uma motivação mais intrínseca acreditam que o melhor é haver 3 tempos semanais, pela moda, ou seja, mais do que os primeiros.

5.5.

Aspirações profissionais

As carreiras que os alunos afirmam querer seguir foram: magistério, biologia, vida religiosa, psicanálise, psicologia, história, filosofia, militar, direito, administração, medicina, astronomia, design, dança, ciências sociais, política, saúde e veterinária.

Escola	Série	Aluno	EMA-Filosofia	Profissões	Usaria filosofia	Não usaria filosofia
Alfa	1º ano	Viviane-1α	63	Magistério em Biologia	X	
				Vida religiosa	X	
		Márcia-1α	69	Psicanálise (Psicologia)	X	
				História	X	
				Filosofia	X	
		Eduardo-1α	69	Militar	X	
				Direito		X
	3º ano	Lara-3α	38	Administração	X	
		Liana-3α	52	Medicina		X
		Yago-3α	74	Psicologia	X	
Astronomia				X		
Beta	1º ano	Samuel-1β	39	Direito		X
		Joana-1β	56	Design	X	
		Isabel-1β	56	Psicologia		X
				Dança	X	
	3º ano	Kelvin-3β	29	Ciências Sociais	X	
				Política	X	
		Renata-3β	49	Saúde	X	
		Natália-3β	60	Veterinária	X	
Motivação Intrínseca				Motivação Extrínseca		

Quadro 7 - Aspirações profissionais e a utilidade da Filosofia

Metade dos alunos mencionou mais de uma aspiração profissional, por ainda estarem indecisos sobre qual carreira escolher. Psicologia foi uma carreira mencionada por três alunos. Ao jogar luz sobre este prisma das profissões, pode-se ver que um leque de possibilidades é ansiado pelos estudantes secundaristas, revelando que aqueles que gostam de Filosofia estão dispostos a seguir uma variedade de carreiras profissionais. Este resultado contribui para desmistificar que apenas

jovens com uma afeição maior por disciplinas ou carreiras que englobam as ciências humanas se interessam por Filosofia ou que alunos que gostam de Filosofia anseiam cursar alguma graduação na área de ciências humanas. Tal como apontou Lyra (2017), em atividade realizada pelo subprojeto do PIBID de Filosofia da PUC-Rio, os alunos se envolveram intensamente com a organização e produção da Semana de Filosofia, revelando que os jovens, de um modo geral, gostam da disciplina.

Dos 12 participantes, 8 afirmaram que a Filosofia lhes será útil para a carreira profissional, exemplificando de que modo ela poderá lhes ajudar. Por outro lado, 2 alunos, que haviam elencado mais de uma possibilidade profissional, perceberam parcialmente alguma utilidade para apenas uma das áreas que pensa em seguir, ao passo que para as outras áreas não conseguiram perceber alguma relação com a Filosofia. Outros 2 alunos disseram não saber ou ficaram confusos ao tentar encontrar alguma relação entre a Filosofia e a profissão que pretendem buscar. Dos 8 alunos que perceberam alguma utilidade para a Filosofia, 5 possuíam tendência para uma motivação mais intrínseca. Note-se que a percepção de que a Filosofia será útil para a profissão futura não significa que esse aluno possui necessariamente uma motivação extrínseca, pois, embora reconheça sua utilidade, não estuda para poder conseguir um emprego melhor ou alguma recompensa externa (BORUCHOVITCH; NEVES, 2004) ou, então, a percepção de um conhecimento útil (MESQUITA, 2016a) pode ser justamente o fator que desperta o interesse pela Filosofia.

Para a aluna Viviane-1 α que pensa em seguir a carreira do magistério em biologia, a Filosofia lhe será útil para explicar o conteúdo de forma mais didática aos seus alunos. Caso siga a vida religiosa, outra opção possível, Viviane acredita que a Filosofia poderá lhe ajudar nos estudos e na oração, no recolhimento para reflexão e “no distanciamento do barulho e de tudo ao seu redor”. Márcia-1 α pretende ser psicanalista ou psicóloga, embora também cogite a possibilidade de cursar história ou filosofia. Ela considera que filósofos, como Sigmund Freud, que

perpassam também por outras áreas, tal como a que pretende seguir, podem ajudá-la futuramente:

Você vê os pensamentos do Freud, ele tem métodos pra poder estudar os pacientes e quando eu fosse estudar os meus eu ia tentar usar o máximo possível e tentar ver quais os lados que mais machucaram os meus pacientes na vida e tentar fazer uma conexão atualmente para poder ajudar.

Entre os alunos que perceberam parcialmente a utilidade da Filosofia está o Eduardo-1 α que deseja seguir carreira militar ou direito:

Eu acho que sim, na hora de tomar decisões. Tipo, direito, vamos supor, um advogado ou o juiz, eu acho que na hora que você analisa um caso, analisa uma situação, você para para rever toda essa história de filosofia que acontece, eu acho que ajudaria na hora de resolver o problema que tá acontecendo.

Entretanto, sobre a carreira militar hesitou: “Militar eu não sei, porque... não sei bem, não sei responder.” Isabel-1 β , que pensa em fazer dança ou psicologia, disse:

nas duas que eu penso pra mim que eu tenho em mente, sim (...) eu acho que tipo filosofia é uma reflexão e um modo de expressão, o modo como você se expressa. Em relação à dança, me ajudaria super, estaria ali, entendeu, porque dança é uma expressão do corpo, então se você não tiver um pensamento puxado pra filosofia fica difícil você entender algumas peças e algumas coreografias e montar mesmo, trabalhar com isso, eu acho que faz parte e psicologia também, sei lá, talvez.

Contudo, ao insistir se Filosofia teria alguma coisa a ver com a carreira de Psicologia, a aluna titubeou: “é, não sei... eu acho que sim, não sei”. Outros dois alunos não perceberam nenhuma utilidade ou apresentaram uma resposta confusa, como Liana-3 α :

ah... motivo, acho que a gente convive com a filosofia todos os dias, só que às vezes acho que a gente não percebe... Então eu acho que lá eu não sei (...) é o conhecimento, né (...) o conhecimento assim, tipo, sobre a medicina, é... não sei explicar (...) eu acho que sim, mas eu não sei explicar como teria.

Também Samuel-1 β , apresentou resposta de forma imprecisa:

Pode ser que sim (...). Eu não sei, acho que pode acontecer, a filosofia se aplicar em alguns casos, mas eu não sei dizer assim direito em qual, assim... mas pode ser pra ajudar a resolver um caso, aí você conciliar uma coisa e outra, pode ajudar.

Os alunos que perceberam parcialmente ou que não perceberam nenhuma utilidade da Filosofia para a vida profissional se aproximam da concepção de Mendonça (1976), em que a Filosofia seria uma satisfação interna, que auxilia em todos os aspectos da vida humana, sem, contudo, ter necessariamente uma utilidade prática.

Os 4 alunos que disseram que não usariam Filosofia na profissão

futura ou que não sabiam ou que ficaram em dúvida ao responder possuem uma motivação mais intrínseca. Fica evidente o que alguns teóricos disseram sobre a inutilidade da Filosofia (MENDONÇA, 1976; COSTA; FERNANDES, 2016) e como ela está interligada com a motivação intrínseca que move o aluno a aprender por aprender, sem exigir da aprendizagem que ela lhe ofereça alguma recompensa externa.

5.6.

Professor de Filosofia

A percepção que os alunos têm a respeito de seus professores foi codificada em 7 subcategorias: i) *Elogio*; ii) *Boa didática*; iii) *Crítica*; iv) *Interação*; v) *Sem interação*; vi) *Domínio do conteúdo*; e vii) *Comparação com outros professores*, conforme explicitado no quadro abaixo:

		1º conjunto			2º conjunto		3º conjunto	
Aluno	EMA-Filosofia	Elogio	Boa didática	Crítica	Interação	Sem interação	Domínio do conteúdo	Comparação com outros professores
Viviane-1α	63	X	X					
Márcia-1α	69	X	X					X
Eduardo-1α	69	X						
Lara-3α	38	X	X			X		
Liana-3α	52	X	X		X			
Yago-3α	74	X	X	X	X			
Samuel-1β	39	X			X			X
Joana-1β	56	X			X		X	X
Isabel-1β	56	X	X		X			X
Kelvin-3β	29	X		X				
Renata-3β	49	X	X		X			X
Natália-3β	60	X		X				X
Motivação Intrínseca					Motivação Extrínseca			

Quadro 8 - Olhar dos alunos sobre o professor de Filosofia

Todos os alunos compuseram a subcategoria *i*, fazendo algum tipo de *Elogio* ao professor. Dentre aqueles que fizeram elogios, uma subcategoria à parte foi criada para especificar os que tiveram uma boa impressão do professor por algum fator relacionado à sua didática. Foram 7 dos 12 alunos que compuseram a subcategoria *Boa didática*, considerando as práticas pedagógicas do seu professor positivas, como Viviane-1α:

Eu acho que ele consegue explicar bem a Filosofia, eu como professora de filosofia, eu não sei se eu conseguiria explicar da mesma forma que ele explica, da forma que outras pessoas entendam, acho que ele consegue fazer isso bem.

Outros alunos também disseram: “É, ele é legal! Ele explica a matéria de um jeito que eu consigo entender, não é muito científico, ele é mais... ele joga a informação assim e você consegue entender bem” (Márcia-1α), “eu gosto muito dele... eu acho que ele explica muito bem, a

didática dele é ótima” (Liana-3α). O aluno Yago-3α elogiou o modo de ensinar do professor, que atrai a atenção inclusive dos alunos que não se interessam muito pela Filosofia:

Eu gosto da maneira que é explicada a matéria, da maneira que consegue engajar os alunos assim sabe, o resto dos alunos que não tem muito interesse por essa área, mas que pensa também, eles pensam e ficam engajados na aula, assim, sabe, principalmente a maneira de ensinar do Edgar.

Renata-3β também destacou a boa didática de sua professora: “ela passa a matéria, mas de uma forma assim mais direta, como se fosse um bate papo com o aluno, sabe” e Isabel-1β ressaltou os recursos utilizados pelo professor para atrair a atenção dos alunos:

Eles tentam trazer algumas coisas diferentes, trabalhar de maneira diferente, porque a gente passa muito tempo aqui, então pra manter a gente ligado eles muitas vezes, eles dão uma aula super louca (risos), é... eles são maneiros.

Embora todos os alunos tenham feito algum elogio ao professor, 3 deles também teceram alguma *Crítica*: “Ele já foi melhor, eu acho que aconteceu tanta coisa aí no estado e tal que desmotivou os professores, sabe” (Natália-3β). Também Yago-3α e Kelvin-3β disseram, respectivamente:

Eu vejo algumas similaridades com a voz dele com o tom de voz do professor de história, Rafael, que é um tom de voz um pouco constante, assim, sabe, mantém a mesma tonalidade e eu acho que isso, às vezes, causa um certo tédio nos alunos, sabe, um certo entediamento.

Eu acho que ela é esforçada, mas como a matéria nem é culpa dela em si, mas tipo a matéria como ela é implantada, como querem que ela seja implantada, é totalmente massante, chato.

Já as subcategorias *iv* e *v* distinguiram aqueles que acharam que as aulas de seu professor são interativas e que dialogam com os alunos ou que expressam proximidade, daqueles que acreditam que poderia haver maior interlocução. Houve 6 ocorrências que destacaram o docente como fazendo parte da subcategoria *Interação*: “eu gosto da aula dele porque é interativa” (Liana-3α). “Eu acho que o Edgar, ele tem uma maneira cativante de engajar os alunos na aula” (Yago-3α). O aluno Samuel-1β enfatizou a informalidade na relação com os professores:

Acho que são professores legais, que conversam muito com a gente, porque eu venho de uma escola, lá na Acre, aí eu achava que a relação professor-aluno era bem professor-aluno mesmo, sabe. E os professores daqui, às vezes são mais amigos do que professores da gente e aí eles conversam, batem papo, por aí vai.

Renata-3 β salientou a importância do diálogo: “ela conversa com a gente, ela gosta muito disso do diálogo com o aluno e eu acho isso muito importante, independente da matéria”. Na linha do que havia dito Mesquita (2016a) a respeito da nova relação professor-aluno, em que o último não mais se coloca apenas em uma postura de passividade diante do primeiro, Joana-1 β relatou sua relação próxima aos professores sem perder o trato respeitoso:

Eu acho que eles são ótimos, ótimos profissionais, sabem muito bem o que estão falando, gostam de ensinar, gostam de aprender com a gente, a gente se dá dica, troca informações e é legal esse respeito mútuo que a gente tem aluno-professor

Somente 1 aluno que, apesar de gostar do professor, compôs a subcategoria *Sem interação*: “eu acho que ele devia mais, é... fazer algo que interagisse a turma, porque muitos ficam dispersos, dormem nas aulas” (Lara-3 α). A subcategoria *vi* está representada por um aluno que, ao falar sobre seu professor, identificou que ele possui *Domínio do conteúdo* lecionado. A última subcategoria contabiliza ter havido 6 alunos que, ao falar de seu professor, fizeram alguma *Comparação com outros professores* de Filosofia ou de outras disciplinas.

Na análise por escola, houve maior dessemelhança nas subcategorias *Boa didática*, em que dos 7 alunos, 5 eram da escola Alfa e 2 da escola Beta; *Interação*, dos 6 alunos, 4 eram da escola Beta e 2 da Alfa; e *Comparação com outros professores*, 5 alunos eram da escola Beta e apenas 1 da Alfa, o que pode ser explicado por haver dois professores de Filosofia por turma na escola Beta, um de ensino na língua vernácula e outro na língua estrangeira, favorecendo, assim, as comparações.

5.7.

Pontos positivos das aulas

A categoria *Pontos positivos das aulas* foi composta por duas subcategorias: i) *Referência ao professor* e ii) *Ajuda a pensar*. Quando perguntados sobre aquilo que mais gostam nas aulas de Filosofia, 8

alunos fizeram *Referência ao professor* como sendo um fator determinante para gostarem das aulas. Samuel-1 β , em resposta sobre o que gosta, é assertivo: “acho que dos professores, mais do que da aula em si, acho que dos professores”. Essa fala expressa o quanto o professor tem importância motivacional neste processo de aprendizagem (MESQUITA, 2016a). Outro ponto positivo que aparece 4 vezes é que a aula de Filosofia *Ajuda a pensar*, refletir, tomar decisões e fazer escolhas, havendo uma ligação entre o que se aprende e a vida cotidiana, em conformidade com a concepção de Aspis (2004).

Na comparação por escola, dos 4 alunos que acreditam que a aula de Filosofia *Ajuda a pensar*, refletir, tomar decisões e fazer escolhas, 3 são da escola Alfa e apenas 1 da Beta. Dentre os 8 alunos que, ao falar sobre os pontos positivos, fazem *Referência ao professor*, 5 são da escola Alfa e 3 da Beta. Portanto, os alunos da escola privada descrevem mais positivamente as aulas de Filosofia se comparados com os alunos da escola pública.

5.8.

Pontos negativos das aulas

Ao serem perguntados sobre o que poderia melhorar nas aulas de Filosofia, 4 alunos sugeriram que a aula poderia ser mais divertida e atrativa, que o professor utilizasse uma linguagem mais acessível para jovens e que tratasse de assuntos mais interessantes, em concordância com o que Lyra (2017, p. 48) identificou ao dizer que “eram comuns os pedidos por aulas ‘mais dinâmicas’”. Logo em seguida, estão 3 alunos que pensam que deveria haver maior interação nas aulas entre alunos e professores. Também 3 alunos disseram que em alguns momentos as aulas causam sono. Isso mostra que a motivação atua no indivíduo a partir de um *continuum* em que, em determinados momentos, ele se encontra motivado para certa tarefa e, em outros momentos, sua motivação muda de foco (DECI; RYAN, 2000), podendo tornar-se mais intrínseca ou extrínseca, como neste caso. Também, segundo Barrera

(2010, p. 162) “na maior parte das atividades cotidianas os dois tipos de motivação estão presentes, embora possa haver a predominância de um sobre o outro.” Outros 3 alunos reclamaram da postura de seus colegas de sala, pela indisciplina, não comprometimento e por atrapalharem as aulas, como expresso nas palavras de Isabel-1β:

em relação aos professores de filosofia, eu não tenho nada a reclamar, porque eles são um amorzinho com a turma e, dando aula, eles são maravilhosos. Mas assim, o problema é minha turma, não é minha turma, mas eles são muito agitados, então pra melhorar a aula, a turma deveria dar um acorda e dar uma segurada, só isso, pra mim é isso, em relação a melhorar as aulas.

Curiosamente, 3 alunos também salientaram que os outros alunos da turma não são iguais a eles e que, por isso, os professores deveriam ensinar de uma forma que atingisse a todos, até àqueles que não têm a mesma capacidade de manter a sua atenção ou de se interessar por qualquer assunto, como afirmou Joana-1β:

acho que alguma coisa mais criativa de chamar atenção, porque nem todo mundo pensa como eu estou pensando, porque eu gosto muito de humanas, é a minha área favorita e eu acho que precisaria ter algum assunto específico pra todos os públicos, até pra aqueles que não gostam despertar algum sentimento, alguma conexão com a filosofia, acho isso importante.

Na mesma direção do que todos os participantes já haviam dito no início, de que o tempo destinado à disciplina é curto, 2 alunos sugeriram aumentar os tempos de aulas ou que eles fossem mais bem aproveitados. Ainda houve um aluno que recomendou que o professor não usasse o mesmo tom de voz constante para não causar tédio nos alunos. Outro sugeriu que o professor escrevesse mais no quadro, pois assim era mais fácil para aprender. Outro disse não haver nada que precisasse melhorar nas aulas, estando bom do modo como era. E outra aluna, que também não tinha muitas coisas a propor, disse penas que o professor recomendasse livros para leitura. A seguir, a aluna Natália-3β sintetiza o pensamento de todos os alunos entrevistados, transmitindo sua visão do que poderia melhorar nas aulas de Filosofia:

Às vezes eu acho que rola aquela falta de vontade, de comprometimento de estudar, então eu acho que dois tempos semanais seriam bons porque também nós aqui temos muitas matérias e fica muito complicado, mas tem que ser dois tempos bem aproveitados mesmo, sem que o aluno durma ou chegue atrasado e tem que ser uma aula interessante também, tipo essa dinâmica, porque me prendeu... porque botar um slide no quadro e ficar falando o que os filósofos pensavam eu não acho que isso é um aproveitamento. Aproveitamento é fazer

você pensar naquilo, você se inserir naquela realidade, daquela época. E isso hoje em dia é muito difícil.

Na comparação por escola, a subcategoria que apresentou maior discrepância comparada às demais foi a que os alunos sugeriram aulas mais divertidas e dinâmicas. Todos os 4 alunos que disseram que as aulas deveriam ser mais divertidas eram da escola Beta.

Já na comparação por série, das 18 sugestões feitas pelos entrevistados, 12 foram de alunos do 3º ano e 6 de alunos do 1º ano, evidenciando uma maior participação dos alunos da última série do Ensino Médio. Por exemplo, todos os 3 alunos que pediram maior interação entre o professor e a turma são do 3º ano. Uma das possíveis razões para isso é que, além da maturidade mais desenvolvida para exprimir seus pensamentos, o percurso percorrido até o final do Ensino Médio e, conseqüentemente, a maior vivência com a disciplina ao longo destes 3 anos permitiram a esses alunos formularem opiniões mais robustas. Do mesmo modo, houve uma maior participação dos alunos do 3º ano nas categorias “Como os alunos qualificam os professores” e “Quais os pontos positivos das aulas”. Na mesma linha, pesquisas anteriores (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014) também identificaram que alunos mais velhos apresentam maior capacidade de autorregulação e de competência metacognitiva, o que favorece uma reflexão mais profunda dos processos de aprendizagem.

5.9.

Estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem distintas foram apresentadas por 3 alunos para estudar Filosofia. Samuel-1β disse fazer anotações no caderno daquilo que o professor escreve no quadro, pois sua turma ainda não havia recebido o livro didático que é fornecido pela escola. Kelvin-3β afirmou: “Leio o texto e vejo os vídeos, gravo as coisas importantes e depois eu faço a prova”. Essas estratégias, embora sejam cognitivas e ajudem na memorização para a realização das avaliações escolares, não podem ser consideradas metacognitivas (BORUCHOVITCH et al., 2006),

uma vez que a metacognição pressupõe que o aluno reflita sobre o processo do aprender e regule as estratégias utilizadas de modo a ajustá-las para aprender melhor, como diz Boruchovitch et al. (2006, p. 298):

Ressaltam os teóricos nessa área que apenas conhecer as estratégias não é suficiente para melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Faz-se necessário que os alunos compreendam como e quando usá-las.

Viviane-1 α , por outro lado, afirma estudar para além da sala de aula, por meio da leitura de livros filosóficos: “o professor até citou um livro pra introdução à Filosofia e eu tô tentando ler e eu tô gostando bastante que é *O Mundo de Sofia*.” A composição aprendizagem mais leitura tem se revelado uma das mais eficazes estratégias (GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; CORRÊA VIEIRA, BRAGAGNOLO FRISON; VEIGA SIMÃO, 2015). Essa necessidade que Viviane-1 α percebe em buscar outras formas de aprendizagem também fora da escola faz parte de sua autorregulação, em que procura aprender a aprender (NEVES; NEVES, 2010; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014), ao mesmo tempo de forma prazerosa e eficiente.

O fato de poucos alunos terem citado estratégias de aprendizagem pode estar em consonância com o que disse Neves e Neves (2010, p. 9):

De modo geral, muitos estudantes utilizam estratégias de aprendizagem superficiais por não terem um conhecimento mais amplo sobre outras estratégias que poderiam usar na realização das diversas tarefas acadêmicas.

5.10.

Estratégias de ensino

Sobre as estratégias de ensino, 2 alunos relataram atividades propostas pelos professores em sala de aula, como produção de textos filosóficos, exposição oral das reflexões feitas pelos alunos e realização de círculos para debate e pesquisa. No entanto, foi possível perceber que esses alunos, ao responderem as questões espontaneamente, não refletiram sobre as estratégias utilizadas por eles e por seus professores e que, em alguns casos, não tinham muito claro para si sobre como se dava esse processo de aprendizagem a partir do uso de estratégias (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Samuel-1 β relata, contudo, uma experiência marcante vivida em sala de aula, que consistia em uma atividade de produção de um texto filosófico pessoal, proposto por sua professora:

a gente tava numa fase de entender a nós mesmos, aí fazer textos e tudo o mais, sobre nós, sobre uma situação difícil, sobre uma coisa que tenha acontecido com a gente que deixou a gente chateado, muito feliz, uma coisa marcante (...) nessa atividade de Filosofia que ela fez a gente se conhecer, da gente escrever esse fato importante, acho que foi legal porque eu consegui expressar o que eu tava sentindo, o que tava na minha cabeça e é uma coisa que eu não faço diariamente e é uma coisa que eu não consigo fazer nem comigo mesmo nem com outra pessoa, então aquilo foi um grande aprendizado que eu tive, de conseguir botar no papel aquilo que eu sentia.

Este relato de Samuel-1 β revela o quão importante é a escolha feita pelo professor da estratégia mais adequada para favorecer o ensino de Filosofia. Neste caso, a professora, utilizando o recurso da produção textual, pelo qual propiciou um espaço para criação (ASPIS, 2004), conseguiu alcançar o filosofar como ato/processo (GALLO, 2006) e enriquecer a autonomia do aluno (COTRIM; FERNANDES, 2013), o que possibilitou uma aprendizagem significativa e duradoura.

5.11.

Motivação intrínseca

A categoria *Motivação intrínseca* foi composta por 7 subcategorias: i) *Estudar para adquirir conhecimento*; ii) *Estudar para viver melhor*; iii) *Prazer em estudar*; iv) *Estudar por conta própria*; v) *Encarar desafios e dificuldades*; vi) *Estudar independente do tempo em que se alcançará resultados*; e vii) *Realizar atividades da melhor maneira*. Encontrou-se nos dados, 5 ocorrências de *Estudar para adquirir conhecimento*, como é o exemplo de Liana-3 α , ao ser perguntada sobre a realização dos trabalhos propostos pelo professor: “quando você faz o trabalho, você vai adquirindo conhecimento (...) Eu estudo também pra adquirir conhecimento”. Em *Estudar para viver melhor* houve 4 ocorrências. Essa subcategoria pode ser representada pelas palavras de Natália-3 β , também ao responder por que considera importante fazer os trabalhos de Filosofia:

Sim, porque eu creio que tudo que a gente aprende na escola vai ser aproveitando algum dia nas nossas vidas. Fazer trabalho te ajuda a ser mais responsável, dá pra controlar melhor o seu tempo, a saber também resumir, porque filosofia tem muitos textos, muitas coisas complexas e então você precisa saber administrar aquilo e entender e também se fazer entender.

A subcategoria *Prazer em estudar* obteve 3 ocorrências. Eduardo-1α, sem deixar de citar as exigências escolares da obtenção de um grau mínimo para ser aprovado, disse sobre o cumprimento das tarefas: “eu faço por causa da nota também, mas principalmente porque eu gosto.” Na subcategoria *Estudar por conta própria*, prática habitualmente utilizada por alunos intrinsecamente motivados, houve 3 ocorrências. Márcia-1α relata sobre sua experiência em escrever em um *blog* pessoal sobre Filosofia:

eu fazia mais sobre os filósofos que ele (o professor) explicava pra turma inteira, Só que eu comecei depois ‘vou fazer por minha conta’, aí eu fui e estudava os filósofos mais importantes da Sociologia, porque eu tentava relacionar o máximo possível de Sociologia com Filosofia, mas eu sempre gostei mais de Filosofia. Então, eu estudando Filosofia por minha conta.

Também 3 alunos integraram a subcategoria *Encarar desafios e dificuldades*, como é o caso de Eduardo-1α:

É porque é uma parada que eu tenho, se tem um problema eu tento resolver de qualquer forma, mesmo sendo muito difícil, eu tento resolver (...). É, tento resolver da melhor maneira possível, eu tento chegar a um resultado, a uma solução.

Outros 2 alunos trouxeram a noção de *Estudar independente do tempo em que se alcançará resultados* e um último apareceu em *Realizar atividades da melhor maneira*. Todas essas subcategorias manifestam a finalidade intrínseca da aprendizagem, que não subsiste em algo externo, mas que se encerra dentro do próprio indivíduo, gerando satisfação (BORUCHOVITCH; NEVES, 2004).

5.12.

Motivação extrínseca

Ao todo, 7 alunos apresentaram motivação extrínseca: 3 alunos estudam para alcançar as notas, 2 por causa da escola, 1 por causa do vestibular e um último prefere as tarefas mais simples. Essas atitudes que buscam alcançar determinada meta, em vista de conquistar alguma

recompensa ou lograr alguma compensação externa é o que caracterizam a motivação extrínseca que foi amplamente estudada por Deci e Ryan (1985) e Boruchovitch e Neves (2004).

Dos 7 alunos que apresentaram algum elemento de motivação extrínseca, 3 são alunos que na EMA-Filosofia alcançaram um índice mais inclinado à motivação intrínseca. Ou seja, é possível perceber com isso, que nenhuma pessoa é absolutamente motivada intrinsecamente ou extrinsecamente, de modo que cada indivíduo se comporta de maneira diferente dependendo das atividades que estão realizando e do contexto em que estão inseridos. O que se pode dizer, portanto, é que determinado aluno apenas se inclina mais para um perfil de motivação, podendo, todavia, haver momentos em que age de modo mais intrínseco e em outros momentos em que atua em vista de alguma realização extrínseca.

5.13.

Diferenças individuais

Nesta parte, será feita uma análise mais detalhada de 3 casos de alunos que se destacam pela sua singularidade. Em primeiro lugar, analisar-se-á o caso Yago, por ter sido, dentre todos, o aluno que apresentou uma maior tendência para a motivação intrínseca. Em seguida, será analisado o caso Kelvin, por ter sido aquele que expressiu uma maior tendência para a motivação extrínseca. Por último, será apreciado o caso Natália, aluna que expressou fatores próprios para o estudo da motivação e que, por isso, merece especial atenção.

5.14.

O caso Yago: motivação intrínseca

O aluno Yago do 3º ano está compreendido na parcela da amostra dos alunos da escola privada Alfa. Ele obteve 74 pontos na EMA-Filosofia,

o que faz com que seja o aluno nesta pesquisa com maior motivação intrínseca, tal como apontado pelo gráfico abaixo:



Gráfico 3 - Motivação intrínseca: caso Yago

O professor declarou que Yago possui um diagnóstico de autismo. Entretanto, ao longo de toda a entrevista, o aluno afirmou ter Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ainda que professor e aluno tenham apresentado versões diferentes, o importante aqui é saber que o Yago tem um conjunto de sinais percebidos pelas pessoas a sua volta, como relatou o professor e, segundo o Yago, como afirmam seus pais, e seu psicólogo, bem como ele mesmo, ao longo da entrevista, atesta sentir alguns sintomas que o dificultam a realizar determinadas atividades. O caso do Yago é especial porque permite observar um aluno com dificuldades evidentes e o modo como ele consegue superar seus obstáculos. Quando questionado se costuma estudar Filosofia apenas em sala de aula ou se fica pensando em algum assunto filosófico extraclasse e vai procurar saber mais sobre o assunto, Yago responde:

(...) procurar saber mais depende de como esteja meu estado (...) mental e emocional, sabe, porque se eu estiver assim com preguiça, cansado, (...) não estiver pensando de um jeito mais maduro, (...) se eu tiver gostando de uma pessoa, por exemplo, aí eu fico pensando mais na pessoa e me guio pelos sentimentos e acabo não tendo muito essa vontade de pesquisar sobre as coisas que eu tava antes interessado. Mas quando eu estou conseguindo prestar atenção direito, (...) consigo me organizar melhor, aí eu consigo pesquisar aquilo. Se eu não pesquisar isso agora, eu não vou pesquisar nunca, eu não vou conseguir ter essa postura depois, aí eu tomo uma atitude logo.

É possível perceber que seu índice de motivação intrínseca está associado diretamente a uma aprendizagem autorregulada, pois ele conhece suas próprias limitações e sabe que, se deixar para estudar depois, vai acabar se dispersando e não conseguirá retornar àquela questão. Para tal, Yago cria estratégias de aprendizagem que são

personalizadas para atender às suas dificuldades no processo do aprender (NEVES; NEVES, 2010).

Quando perguntado sobre a relação entre a Filosofia e o TDAH, outro fator motivacional que aparece de forma bastante clara em sua narrativa é a influência da família:

Sim, acho que ajuda bastante, porque assim, TDAH depois que eu fui conhecendo mais - minha mãe é psicóloga - depois que eu fui conhecendo mais da área eu fui perguntando pra ela, eu faço terapia, eu fui perguntando pra minha mãe também sobre a área que ela cursava, coisa sobre a Psicologia, sobre o meu transtorno, aí depois que fui conhecendo mais eu fui gostando, fui relacionando com poderes de super heróis, sabe, se você não sabe controlar o poder você se dá mal, se você sabe controlar você se dá bem melhor do que você se daria se não tivesse esse poder. Então eu acho que o TDAH é uma coisa que junto com a Filosofia e a Psicologia, essas coisas assim, eu consegui entender mais o que eu, o transtorno que eu tenho, se eu controlar eu posso me dar bem (...)

No terceiro ano, junto com meu pai, assim, que é grande filósofo também, formado em letras, sabe todas as coisas assim, e ele me ajudou a entender também muito, assim, a pensar mais sabe?

A influência de sua mãe (KELLER, DEMUTH; YOVSI, 2008; SEIDL-DE-MOURA et al., 2009; SEIDL-DE-MOURA, 2011) se revela até mesmo na Psicologia, carreira profissional que ele também pretende seguir. Percebe-se nessas falas que a Filosofia para o Yago é uma Filosofia com significado, que tem relação direta com sua vida, com seu dia-a-dia (MESQUITA, 2016a), e que o ajuda a lidar com suas dificuldades, tornando-se um instrumento para viver melhor.

A fala a seguir, ao passo que revela o olhar que Yago tem sobre os outros alunos que não conseguem se concentrar, ao mesmo tempo revela sua consciência sobre si e de como faz para não desviar a sua atenção:

Eu acho que no momento (...) pra melhorar, parte da postura dos alunos para com as aulas (...) eles deviam saber se manter mais constantes, sabe, não se deixar levar pelos simples sentimento de tédio... tédio não... de ficar com sono, conseguir prestar atenção, se manter constante sua linha de raciocínio, pra não se distrair tão facilmente com a chegada dessa onda de distração, acabar se distraindo, ficar cansado, "ah, não vou prestar atenção na aula não, depois eu estudo em casa", tipo isso, começar a olhar pras aulas como coisa necessária pra vida deles.

Assim, percebe-se que Yago é um aluno que consegue realizar uma aprendizagem autônoma (BRASIL, 2000; ASPIS, 2004; BORUCHOVITCH; NEVES, 2004; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; COTRIM; FERNANDES, 2013; SOUZA, 2013), a partir do

conhecimento que estabelece de si e das suas necessidades, fazendo da Filosofia uma aprendizagem significativa.

5.15.

O caso Kelvin: motivação extrínseca

O aluno Kelvin, do 3º ano, compõe a parcela da amostra dos alunos da escola pública, Beta. Ele obteve 29 pontos na EMA-Filosofia, o menor índice de motivação extrínseca encontrado nesta pesquisa, como indicado no gráfico abaixo:

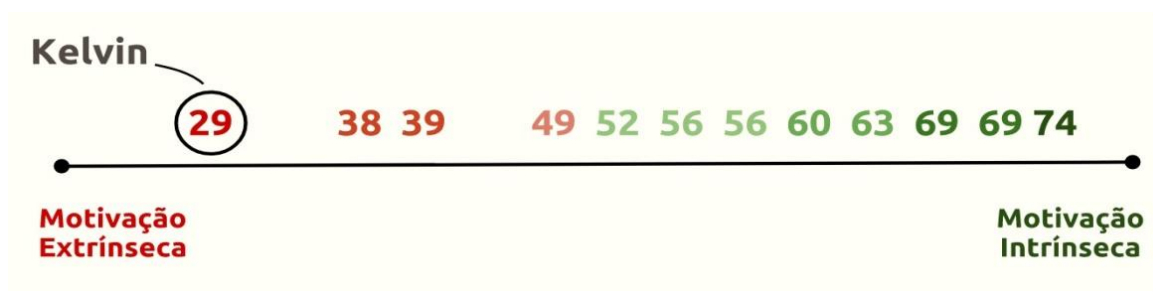


Gráfico 4 - Motivação extrínseca: Caso Kelvin

A baixa pontuação, que o qualifica como sendo o aluno que possui a motivação mais extrínseca, está em concordância com o relato feito por ele na entrevista. Kelvin, embora seja um aluno que gosta de Filosofia, não vê na disciplina um interesse que o estimule a estudar. As razões por ele apresentadas passam por uma inconformidade com a didática do professor:

Pra falar a verdade, as aulas de Filosofia são bem chatas, muito chatas. Eu acho a matéria importante, mas poderia melhorar bastante coisa, uma coisa mais interessante, porque é uma coisa muito monótona, chata, que ninguém nem presta atenção direito, faz mais por obrigação, por ser uma matéria que reprova do que propriamente uma matéria que te faz pensar.

No entanto, ao explicar o porquê de não gostar da aula de sua professora, Kelvin atribui como causa da monotonia não propriamente as escolhas didático-pedagógicas feitas por ela, mas a sua discordância de um currículo pré-estabelecido, que privilegia um ensino de Filosofia mais conteudista e menos reflexivo:

Eu acho que ela é esforçada, mas como a matéria, nem é culpa dela em si (da professora), mas a matéria como ela é implantada, como querem que ela seja implantada é totalmente maçante, muito chata. Então a matéria dela acaba se tornando chata.

Pode-se perceber que a concepção sobre o que é o ensino de Filosofia, seja do professor, da escola ou da academia, interfere consideravelmente na motivação do aluno para aprender. Quando perguntado sobre se a Filosofia deveria ser uma disciplina obrigatória, Kelvin revela a sua concepção sobre o que para ele deveria ser o ensino de Filosofia:

Hum... Deixa eu ver... acho que sim porque obriga a pessoa a ter um pensamento crítico e que é muito importante que todos tenham um pensamento crítico, né? Não só saibam coisas exatas, coisas humanas, mas tenham um pensamento crítico também, um pensamento próprio. Porque ter algo decorado é muito fácil, então é, você vira uma máquina e você não sabe o que que acontece e aí depois fica reclamando que o governo é fajuto. Entendeu?

A Filosofia de seu entendimento se identifica com aquela que acredita em um ensino que propicie a criticidade do estudante (GALLO, 2006), que promova no aluno a autonomia do pensar, pensar sobre si, pensar sobre o mundo e a realidade a sua volta, e que possibilite a construção de um pensamento próprio, de ser filósofo e não apenas reprodutor da filosofia clássica.

Contudo, nem o reconhecimento da importância da Filosofia na escola e nem seu desejo de cursar Ciências Sociais, área que ele considera muito próxima da Filosofia, fazem com que Kelvin seja um aluno intrinsecamente motivado. Ele estuda apenas para ser aprovado na disciplina: “Não, eu acho interessante, mas eu não estudo filosofia... Provavelmente eu vou estudar no futuro, mas hoje em dia não me dá prazer, nem alegria.”

5.16.

O caso Natália: outros aspectos motivacionais relevantes

A aluna Natália do 3º ano da escola Beta assume certa notoriedade nesta pesquisa, pois ajuda a compreender melhor diversos fatores que influenciam na motivação do aluno, dentre eles a motivação do professor e o uso das TIC em sala de aula.

5.17.

A motivação do professor

O primeiro elemento que se sobressai durante a entrevista de Natália é sobre a posição que o professor ocupa no processo de motivação do aluno, revelando que a prática docente pode tanto favorecer quanto desfavorecer a aprendizagem. Em sua fala, ela conta que é possível perceber quando o professor não está bem psicologicamente e o quanto isso o prejudica em sua atuação:

Ele (o professor) já foi melhor. Eu acho que aconteceu tanta coisa aí no Estado e tal, desmotivou os professores, eu sinto isso, sabe, principalmente na área de humanas, muitos deles estão assim meio sem ânimo, sabe, pra dar aula. Eu acho isso muito triste, porque era ele que fazia essas dinâmicas com a gente. Depois eu tive aula com o Gustavo (...) ele foi sensacional, foi o melhor professor de Filosofia que eu tive, ele era muito engraçado, ele brincava com a gente na aula, ele dava umas aulas que atraíam mesmo, sabe? Depois voltou pra esse outro professor, o que foi de início que até fez umas dinâmicas legais. Quando a gente voltou pra ele, eu já não senti mais a mesma coisa, sabe, eu senti um distanciamento dele com a profissão, talvez.

Do mesmo modo como já se havia identificado, a importância das influências parentais na vida do indivíduo (KELLER, DEMUTH; YOVSI, 2008; SEIDL-DE-MOURA et al., 2009; SEIDL-DE-MOURA, 2011), este trabalho identifica semelhante influência motivacional do professor interferindo diretamente na motivação do aluno. Um professor desmotivado contribui para diminuir a motivação do aluno. Em contrapartida, um professor motivado ajuda o aluno a aumentar a sua motivação. Algumas razões para a desmotivação do professor são o aumento da carga horária de trabalho, a sobrecarga do número de turmas, as condições precárias de trabalho e a redução do tempo para elaborar os planejamentos de aula e para dedicar à sua formação. Isso ocorre devido à defasagem de profissionais com a devida habilitação para lecionar, o que faz com que esses professores precisem preencher essas lacunas. Paralelamente, os professores também sofrem uma intensa cobrança por parte da sociedade, para que dêem conta dos problemas que envolvem a educação (MESQUITA; LELIS, 2015). Neste caso, em especial, Natália se refere, no início de sua fala, à crise do Estado do Rio de Janeiro (O Globo, 2017), que desmotivou os professores, devido ao atraso no pagamento dos servidores e pelos cortes nas verbas da

Educação, precarizando o funcionamento das escolas estaduais. Isso explica, em parte, o porquê de a escola Alfa ter obtido um índice consideravelmente superior na EMA-Filosofia.

5.18.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula

Também Natália notabiliza o uso das TIC em sala de aula, ao ser perguntada sobre o que poderia melhorar nas aulas de Filosofia, questionando a necessidade de se utilizar esses recursos tecnológicos no ensino de Filosofia:

Mais dinâmica, mais coisa interativa, porque atualmente tá muito naquela coisa da tecnologia, sabe? E eu acho que a Filosofia não deveria se ligar à tecnologia, deveria se ligar às pessoas. A gente deveria ser capaz de se inserir naquilo sem precisar de um slide ou de uma foto, apenas pensando mesmo, sabe? Ter um estímulo pra gente pensar naquilo, não deveria ser algo tecnológico, propriamente dito.

A aluna evidencia uma relação complicada entre as TIC e o ensino de Filosofia. Na visão dela, a aula de Filosofia deveria ser uma aula dialógica e a utilização das tecnologias mais atrapalham do que ajudam o processo do pensar. No entanto, pesquisas empíricas apontam que o bom uso das tecnologias pode favorecer a aprendizagem (Miskulin, 2004; Menezes, 2012; Casal, 2013). Neste sentido, em hipótese *ad hoc* e com base no relato de Natália, o professor não fazia um uso adequado das ferramentas tecnológicas em sala de aula ou, tendo em vista aquilo que afirmaram Bannell e Selwyn (2017), as TIC não contribuem necessariamente para aprendizagem apenas a partir de seu uso; ao contrário, podem trazer consigo diversos problemas de natureza cognitiva, política e social, se não forem utilizadas de modo adequado.

6.

Considerações finais

Um primeiro achado desta pesquisa, a partir da aplicação do questionário EMA-Filosofia e dos índices de motivação obtidos, foi ter constatado que 4 dos 12 alunos participantes apresentaram motivação mais extrínseca, contradizendo a hipótese inicial de que todos os alunos indicados pelos professores como sendo interessados por estudar Filosofia teriam motivação intrínseca.

Verificou-se que quase todos os alunos entrevistados defendem a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, e acham que deveria iniciar já no final do segundo segmento do Ensino Fundamental. Também consideraram que um tempo semanal é insuficiente para que haja um aprendizado significativo, revelando, com isso, a importância que dão para a disciplina de Filosofia na escola básica. Observou-se que os alunos, quando começam a estudar Filosofia no Ensino Médio, apresentam diferentes reações ao primeiro contato, alguns expondo certo estranhamento ou surpresa e outros despertando imediata identificação, tendo havido uma parcela dos alunos que revelou, espontaneamente, que a disciplina é complexa ou difícil, mas que ainda assim gostam de estudá-la.

A maior parte dos alunos assimilou a Filosofia com um ensino que ajuda a pensar, refletir e formar um senso crítico sobre a realidade, ao lado daqueles alunos que acreditam que a Filosofia tem como peculiaridade se relacionar com as outras áreas em uma perspectiva interdisciplinar. Logo depois, a subcategoria que apresentou maior número de ocorrências foi a que identificou o ensino de Filosofia como sendo um espaço para autorreflexão, autoconhecimento ou autoajuda. Em seguida, a subcategoria com maior participação dos entrevistados foi aquela em que os alunos conceberam esse ensino como sendo um lugar de aprender ética e cidadania. Por fim, também se mostraram expressivos aqueles que acreditam que a Filosofia ajuda a construir um pensamento próprio e original, junto dos que compreenderam a disciplina de Filosofia

como o estudo dos pensamentos dos filósofos.

Os resultados encontrados mostram que os alunos que se interessam por Filosofia não necessariamente possuem uma aspiração profissional na área das ciências humanas, como, por exemplo, são os casos de biologia, medicina, astronomia, veterinária e militar.

A maioria dos alunos percebeu alguma utilidade que a Filosofia poderia lhe oferecer para o exercício da profissão futura e, dentre esses, a maior parte era de alunos com motivação mais intrínseca. Este achado é intrigante, já que se opõe à hipótese de que os alunos com motivação intrínseca não veriam utilidade prática para a Filosofia, baseando-se na concepção da inutilidade da Filosofia (MENDONÇA, 1976). Ao passo que confirma o que disse Mesquita (2016a), de que os alunos procuram uma utilidade no conhecimento que aprendem para a vida prática.

Todos os alunos teceram algum elogio aos seus professores, salientando a boa didática e sua interação com a turma. Foi comum também que eles fizessem alguma comparação com outros professores, como uma forma de justificar suas opiniões. Conjuntamente, notou-se que a maior parte dos alunos destacava o professor como o elemento mais positivo das aulas, seguido daqueles que acreditavam que o que torna as aulas de Filosofia mais proveitosas é a possibilidade de ajudar a pensar, refletir, tomar decisões e fazer escolhas na vida. Em contrapartida, para melhorar as aulas, os alunos sugeriram, sobretudo, que elas fossem mais divertidas, mais interativas, que dessem menos sono, que os outros alunos melhorassem o comportamento em sala e que houvesse mais tempos de aula por semana.

Na análise por escola, averiguou-se que os alunos da escola Alfa, em comparação com os alunos da escola Beta, i) obtiveram uma média das notas globais um pouco mais elevadas; ii) sugeriram mais tempos de aula por semana; iii) apresentaram mais ocorrências nas subcategorias “boa didática” e “interação”, no que diz respeito à qualificação dos professores; iv) apresentaram mais ocorrências nas subcategorias “ajudam a pensar, refletir, tomar decisões e fazer escolhas” e “referência

ao professor”, sobre os pontos positivos das aulas; v) e atingiram uma média superior na EMA-Filosofia, diferenciando-se por uma motivação mais intrínseca.

Na análise por série, verificou-se que os alunos do 3º ano, em comparação com os alunos do 1º ano, i) sugeriram, em média, um número maior de tempos de aula; ii) participaram mais ativamente nas respostas das categorias “O que poderia melhorar nas aulas”, “Como os alunos qualificam os professores” e “Quais os pontos positivos das aulas”; e iii) apresentaram um índice menor na EMA-Filosofia, revelando uma motivação mais extrínseca. Confirmou-se, assim, a hipótese levantada inicialmente de que a motivação varia de acordo com o ano escolar, com o passar dos anos (GOTTFRIED et al., 2007).

Na análise por motivação, os alunos mais intrinsecamente motivados, comparados aos mais extrinsecamente motivados i) sugeriram uma média maior de tempos de aula; ii) obtiveram uma média das notas globais um pouco mais elevadas, revelando um melhor desempenho escolar. Dentre os alunos que disseram não perceber utilidade da Filosofia na vida profissional futura ou que ficaram confusos para responder, todos eram motivados de forma mais intrínseca. Dos 7 alunos que apresentaram algum elemento motivacional extrínseco, 3 foram classificados pela EMA-Filosofia como motivados intrinsecamente.

Os casos analisados dos alunos Yago-3 α e Kelvin-3 β apontaram algumas razões para suas respectivas motivações. No primeiro exemplo, verificou-se que um ensino significativo de Filosofia ajudou o aluno a compreender-se melhor e a experienciar uma aprendizagem autorregulada, justificando sua motivação intrínseca, enquanto que, Kelvin, por não se identificar com a didática do professor e com o currículo estabelecido, desenvolveu uma motivação mais extrínseca.

Esta pesquisa também constatou, sobretudo pela participação da aluna Natália-3 β , que as políticas públicas influenciam na motivação do professor para ensinar, o que, por sua vez, influencia na motivação do aluno para aprender (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Além

disso, confirmou-se que o mau uso das TIC pode desfavorecer motivacionalmente a aprendizagem.

Outro achado importante desta pesquisa foi perceber que os professores não conhecem exatamente o que se passa dentro dos alunos, haja vista que alguns dos entrevistados disseram não se interessar por estudar em algumas situações ou que estudavam apenas para passar de ano, ao contrário do que o professor pensava.

Cabe aos agentes da educação, professores, escola, família, repensar o modo como promovem a motivação para aprender de seus alunos, se o que se privilegia é uma educação voltada para uma motivação intrínseca ou se é dado maior destaque para uma motivação que barganha o aprendizado em troca de recompensas. Devem, portanto, todos aqueles envolvidos com a educação dos estudantes empenhar-se em construir uma aprendizagem autorregulada, que passa pela aprendizagem autorreflexiva do aluno que, embora não seja uma peculiaridade exclusiva da Filosofia, pode ser promovida por essa disciplina.

Os dados encontrados neste trabalho vão ao encontro dos resultados previamente achados no teste piloto, confirmando a consistência da metodologia adotada. Todavia, mais pesquisas precisam ser feitas no sentido de comparar alunos que se interessam por Filosofia com alunos que não demonstram esse interesse, além do que, sugere-se, em vez de uma pesquisa transversal, que seja feita uma pesquisa longitudinal acompanhando a mesma amostra de alunos ao longo dos três anos do Ensino Médio. Por fim, vale dar destaque às palavras de Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 149)

Finalmente, a criação da cultura de uma comunidade escolar na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado pano de fundo, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender.

7.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARANHA, M. A; MARTINS, M. **Filosofando, introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

ASPIIS, R. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004

AZZI, R; POLYDORO, S. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In.: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. (orgs.), **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 126-144.

BACELAR, C. Três faces da crise financeira que afeta o Estado do Rio. Saúde, Ciência e Educação foram consideradas as áreas mais prejudicadas pela presidente do TCE. **O GLOBO**. Rio de Janeiro. 19 de Junho de 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/tres-faces-da-crise-financeira-que-afeta-estado-do-rio-21491259#ixzz59ZPVnv00>> Acesso em: 12 mar. 2018.

BANNELL, R. Uma faca de dois gumes. In.: FERREIRA, G.; ROSADO, L; CARVALHO, J. **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p.17-49

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.** Campinas. vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313704020/>> Acesso em: 26 dez. 2017.

BARRERA, S. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p. 159-175, ago/dez. 2010.

BERGAMINI, C. W. Motivação: uma viagem ao centro do conceito. São Paulo: **RAE Publicações**. v.1, n. 2, Nov 2002 a Jan 2003. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/1716.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2017.

BOHRER, R. Motivação: abordagem crítica da teoria de Maslow pela propaganda. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 43-47, Dec. 1981. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901981000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Nov. 2016.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Aval. Psicol.**, Porto Alegre, v.7 n.2 ago. 2008.

BORUCHOVITCH, E. et al. A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22 n. 3, p. 297-304 Set/Dez. 2006.

BORUCHOVITCH, E. Planejamento Acadêmico - Evelyn Boruchovitch. 15 fev. 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6bMjkKn7UQw>>. Acesso em: 02 mar. 18.

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.1, p. 77-85, jan-abr.2004.

_____. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20 n. 3, p. 406-413, 2007.

BRASIL. Conheça as mudanças que ocorrerão no ensino médio, 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>> Acesso em: 15 ago 2017.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução nº. 196/96, versão 2012. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em 29 de mai. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio – Dúvidas, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01> Acesso em 15 ago 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2017

BUENO, M. As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada: um tributo a Abraham Maslow. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC** - Ano IV - nº 06 - 1º Semestre - 2002. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_10529as_tebias_de_motivayyo_humana_e_sua_contribuiyyo_paba_a_empbesa_hu_manizada_pdf.pdf> Acesso em: 25 fev. 2018.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In.: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (orgs.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea** (p. 9-36). 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDAS, J.; SILVA, B. Utilizar o vídeo numa perspectiva construtivista. In.: DIAS, P.; FREITAS, V. (org.). **Atas da II Conferência Internacional Desafios 2001**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, 2001, p.693-705.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida, dez; na escola, zero: Os contextos culturais da aprendizagem da matemática**. São Paulo: v. 42, p. 79-86. Agosto. 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1552/1551>> Acesso em: 20 jan. 2018.

CASAL, J. **A tecnologia como estratégia de promoção da motivação e autonomia da aprendizagem**. Universidade do Minho, Portugal, p 616-627, 2013

COSTA, L. B; FERNANDES, R. A. **Quem tem medo de Filosofia? Filosofia para crianças e Infâncias. Formação de professores: nas trilhas do Parfor**. Lajeado: Univates. p. 48-53. 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139946>> Acesso em: 12 mar. 2018.

COTRIM, G; FERNANDES, M. **Fundamentos de Filosofia** (Manual do Professor). 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DECHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In.: AMES, C; AMES, R. (Orgs.). **Research on motivation in education, student motivation**. New York: Academic Press, 1984, p. 275-310.

DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

_____. The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, 227-268, 2000.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n.24, p.213-225, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em 29 de maio de 2016.

EVANS, D.; ZARATE, O. **Introducing evolutionary psychology**, 1999

FAVARETTO, C. Sobre o ensino de Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan-jun 1993.

FERREIRA, G. M. S; ROSADO, L. A. S; CARVALHO, J.S. (Org.). **Educação e tecnologia abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2017.

FREUD, S. **Além do Princípio de Prazer**. Livro XVIII - Obras Psicológicas de Sigmund Freud. p. 01-32, 1920. Disponível em <<http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/alemdoprincipiodeprazer.pdf>>. Acesso em 25 out. 2016

GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**, Petrópolis, Vozes, v. 6, 2000.

GALLO, S. **A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade**. Rio de Janeiro: Ethica, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

_____. **A especificidade do ensino de Filosofia**: em torno dos conceitos.

GOMES, M.; BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para a Leitura para Estudantes do Ensino Fundamental: Construção e Validação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n1/0102-7972-prc-28-01-00068.pdf>> Acesso em: 03/08/2017.

GOTTFRIED, E. et al. Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. **International Journal of Behavioral Development**, v. 31 n.4, p. 317-327, 2007.

GOUVEIA, V. et al. Metas de Realização entre Estudantes do Ensino Médio: Evidências de Validade Fatorial e Consistência Interna de uma Medida. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Vol. 24 n. 4, pp. 535-544, out/dez 2008.

GUIMARÃES, S.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>> Acesso em: 08/08/2017.

GUTMAN, G. Amor celeste e amor terrestre: o encontro de Alcibíades e Sócrates em O banquete, de Platão. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 539-552, setembro 2009.

HESKETH, C e COSTA, M, Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 20 n. 3. P. 59-68, jul/set 1980.

HORTA, J. O canto do cisne. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 38, p. 183-196, 2000. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/1168/1101>>. Acesso em: 15 set. 2017.

KELLER, H.; DEMUTH, C.; YOVSÍ, R. The multi-voicedness of independence and interdependence: The case of the Cameroonian Nso. **Culture & Psychology**, v. 14, n.1, p. 115–144, 2008.

LELIS, I. ; MESQUITA, S. Escola privada de rede: concepções de qualidade e o impacto sobre o trabalho docente. In.: FARIAS, I.; LIMA, M.; CAVALCANTE, M; SALES, J. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores** (Coleção Práticas Educativas). 1ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 2, p. 2816-2826.

LUNA, S. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2013.

LYRA, E. Subprojeto de Filosofia: Quem disse que jovens não gostam de Filosofia? In: SALOMÃO, M.; CARVALHO, A.; RODRIGUES, R. (org.). **Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio** – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2016.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARINI, J; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem de Alunos Brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre Adaptação, Sucesso Acadêmico e Aprendizagem Autorregulada. **Revista E-Psi**, ano 4, v. 1, p. 102-126, 2014.

MARTINELLI, S.; SISTO, F. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n.3, p. 413-420, 2010.

MASLOW, A. **Motivation and personality**. 2. ed. New York, Harper & Row, 1970.

_____. **Introdução à Psicologia do Ser**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, s/d.

MENDES, M. The Motivation of High School Students by Achievement Goals. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 353-366, mai./ago. 2016.

MENDONÇA, E. **O Mundo precisa de filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

MENEZES, N. **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. 2012. 132 f. Dissertação - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. 2012.

MENEZES, N. SOBRAL, S. **A motivação da comunidade escolar e o recurso a tecnologias de informação**. UNIVERSIDADE PORTUCALENSE. 2013.

MERTON, R. **Social Theory and Social Structure**. New York: Free Press, p. 477, 1968.

MESQUITA, S. O papel central do professor de Ensino Médio na percepção dos alunos. In.: **XVIII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino**. Didática e Prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016(a). v. 1. p. 5148-5152.

_____. Ser professor do ensino médio: desafios e dilemas enfrentados. In.: **XI Seminario Internacional de La Red Estrado**, 2016, Cidade do Mexico. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em tiempos de estandarización, 2016(b). v. 1. p. 01-21.

_____.; LELIS, I. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio (Rio de Janeiro. Online)**, v. 23, p. 821-842, 2015.

MISKULIN, R; AMORIM J; MISKULIN, M; SILVA, M. IX O ensino de Matemática a Distância: usando tecnologia para motivar os alunos. **Taller Internacional de Software Educativo TISE**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2004.

MITHEN, S. **A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência**. São Paulo: UNESP, 2002.

NEVES, E; NEVES, A. **A Metodologia da Problemática e a Capacidade Metacognitiva de Estudantes Universitários**. Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 23-34, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6407/6311>> Acesso em: 6 jan. 2018.

QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> Acesso em: 5 mar. 2018.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4708>> Acesso em 06 nov. 2016.

RIGBY, C. et al. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. **Motivation and Emotion**, v. 16 n. 3, p. 165-185, 1992.

ROSA, S.; SYLVIO, M. **Teoria Histórico-cultural e Teoria do Ensino Desenvolvidor: Bases para uma Epistemologia Psicológico-didática do Ensino**. Goiânia: Educativa, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago, 2016.

SANTOS, O.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimentos de professores. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, 284-295, 2011

SEIDL-DE-MOURA, M. **Algumas reflexões sobre a psicologia do desenvolvimento e sua importância no estudo da mente e comportamentos humanos**. In.: GONDIM, S.; CHAVES, A. (Orgs.) *Práticas e saberes psicológicos e suas conexões*. Salvador: UFBA, 2011, p. 163-206.

_____.; OLIVA, A. **Arquitetura da mente, cognição e emoção: Uma visão evolucionista**. In OTTA, E.; YAMAMOTO, M. (Eds.). *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, p. 42–53.

_____. et al. Parenting Cultural Models of a Group of Mothers from Rio de Janeiro. *The Spanish Journal of Psychology*, v. 12, n. 2, p. 506-517 nov. 2009.

SELWIN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In.: FERREIRA, G.; ROSADO, L.; CARVALHO, J. **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017, p. 85–102.

SKINNER, B. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Edart, 1974.

SOUZA, T. S. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. São Paulo: **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia**. UNESP. v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.

VIEIRA, D; FRISON, L; SIMÃO, A. Aprendizagem Autorregulada: estratégias de compreensão leitora. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**. Universidade da Coruña, España. V. Extr., n. 1, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/392/pdf_101> Acesso em: 19/07/2016.

ZENORINI, R; SANTOS, A. Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.

_____.; MONTEIRO, R. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, maio/ago 2011.

WHITE, W.. Motivation reconsidered: The concept of competence. In.: MUSSEM, P.; CONGER, J.; KAGAN, J. (Orgs.), **Basic and contemporary issues in developmental psychology**. New York: Harper & Row, 1975, p. 266-230.

8.

Apêndice

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2016-67)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: A motivação de alunos pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autor: Leonardo Luís Costa e Silva Giorno (Mestrando do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Zena Eisenberg (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa com o objetivo de compreender quais são os diversos fatores que motivam o aluno do Ensino Médio para as aulas de Filosofia. Será realizada em duas escolas do Rio de Janeiro: uma pública e uma da rede privada. Serão entrevistados alunos selecionados a partir do preenchimento do questionário adaptado da Escola de Motivação para Aprendizagem de Universitários - EMA-U (BORUCHOVITCH, 2008) aplicado a três turmas (uma de cada série do Ensino Médio) das duas escolas. Além disso, utilizará observação no espaço da sala de aula.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável e Aluno) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades do seu corpo docente e discente. Os Termos apresentam a justificativa, os objetivos, a garantia de esclarecimentos durante todo o processo da pesquisa, o compromisso do sigilo e da confidencialidade quanto aos dados que assegurem a privacidade dos participantes.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2016.

9.

Anexo

9.1.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS/RESPONSÁVEIS

PROJETO: A motivação de alunos pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LEONARDO GIORNO

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a DR^a ZENA EISENBERG

Prezado (a) responsável,

Convidamos o(a) seu(sua) filho(a) a participar de uma pesquisa, através da qual buscaremos compreender o modo como os alunos se sentem motivados pelas aulas de Filosofia. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos junto à escola direta ou indiretamente e será composto pelos seguintes instrumentos: a) questionário com os alunos b) entrevistas com os alunos; c) observação sobre o cotidiano escolar. As entrevistas terão como objetivo compreender melhor quais são as motivações extrínsecas e intrínsecas que despertam o gosto do aluno pela Filosofia. Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste

processo investigativo. O documento encontra-se em duas vias, com as informações relativas à pesquisa em desenvolvimento. Uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador.

Seu consentimento está fundamentado na garantia de que será respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos: a) seu nome e o de seu adolescente não serão divulgados; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado para você e para seu adolescente nas situações relatadas acima); b) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com seu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos; c) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que sua rotina não seja prejudicada; d) A pesquisa não prevê risco ou prejuízo para nenhum participante: fora ou dentro da escola; e) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pelo mestrando Leonardo Luís Costa e Silva Giorno (leonardo.giorno@gmail.com), telefone: (21) 98687-1775, sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br), telefone (21) 3527-1815, do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, obterei explicações assim como, terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou constrangimento por tal decisão.

Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre o mesmo.

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, de de 2017.

Participante

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno
Mestrando em Educação Brasileira do
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio

Espaço reservado para os pais/responsáveis

Nome: _____

—

Nome _____ do

filho: _____

Escola:

Idade: _____ Turma: _____

—

Codinome para o adolescente:

9.2.

Termo de Assentimento dos alunos menores de idade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**TERMO DE ASSENTIMENTO (PARA MENORES DE IDADE)**

PROJETO: A motivação de alunos pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LEONARDO GIORNO

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a DR^a ZENA EISENBERG

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que estou realizando para entender a motivação de alunos nas aulas de filosofia no Ensino Médio. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos junto à escola e será composto pelos seguintes instrumentos: a) questionário com os alunos b) entrevistas com os alunos; c) observação sobre o cotidiano escolar. Você está recebendo este pedido porque seus pais/responsáveis já autorizaram sua participação na pesquisa. No entanto, ela não pode se realizar sem o seu assentimento, ou seja, sem que você concorde em participar. Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo. Esse documento encontra-se em duas vias, com as informações relativas à pesquisa em desenvolvimento. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador.

Seu consentimento está fundamentado na garantia de que será respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos: a) seu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes; b) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com seu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos; c) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que sua rotina não seja prejudicada; d) A pesquisa não prevê risco ou prejuízo para nenhum participante: fora ou dentro da escola; e) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pelo mestrando Leonardo Luís Costa e Silva Giorno (leonardo.giorno@gmail.com), telefone: (21) 98687-1775, sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br), telefone (21) 3527-1815, do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, obterei explicações assim como, terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou constrangimento por tal decisão. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre o mesmo.

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, de de 2017.

Participante

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno
Mestrando em Educação Brasileira do
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio

Espaço reservado para os alunos

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____ Turma: _____

9.3.**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos maiores de idade**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS
(MAIORES DE IDADE)

Projeto: A motivação de alunos pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio

Pesquisador responsável: LEONARDO GIORNO

Orientadora da pesquisa: Prof^a Dr^a Zena Eisenberg

Prezado(a) aluno,

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que estou realizando para entender a motivação de alunos nas aulas de filosofia no Ensino Médio. O projeto será desenvolvido com os atores envolvidos junto à escola direta ou indiretamente e será composto pelos seguintes instrumentos: a) questionário com os alunos b) entrevistas com os alunos; c) observação sobre o cotidiano escolar. As entrevistas terão como objetivo compreender melhor quais são as motivações extrínsecas e intrínsecas que despertam o gosto do aluno pela Filosofia. Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa e suas identidades serão mantidas em sigilo. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre o mesmo. Ao fim da pesquisa, agendaremos uma data para que os resultados sejam apresentados a fim

de que haja um retorno da colaboração dada neste processo investigativo. O documento encontra-se em duas vias, com as informações relativas à pesquisa em desenvolvimento. Uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador.

Seu consentimento está fundamentado na garantia de que será respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos: a) seu nome e o de seu adolescente não serão divulgados; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo, sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado para você e para seu adolescente nas situações relatadas acima); b) A audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com seu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos; c) Todas as entrevistas ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que sua rotina não seja prejudicada; d) A pesquisa não prevê risco ou prejuízo para nenhum participante: fora ou dentro da escola; e) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pelo mestrando Leonardo Luís Costa e Silva Giorno (leonardo.giorno@gmail.com), telefone: (21) 98687-1775, sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br), telefone (21) 3527-1815, do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, obterei explicações assim como, terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, sem

sofrer qualquer tipo de penalidade ou constrangimento por tal decisão.
 .Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos,
 dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de
 confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes
 sobre o mesmo. Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, de de 2017.

Participante

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno
 Mestrando em Educação Brasileira do
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Departamento de Educação - PUC-Rio

Espaço reservado para os alunos

Nome: _____

Escola:

Idade: _____ Turma: _____

Codinome

(opcional): _____

9.4.**Escala de motivação para aprender Filosofia no Ensino Médio**

Aluno _____

Escola _____

Turma: _____

Sobre a disciplina de Filosofia, marque a melhor opção:

1. Eu estudo Filosofia porque isso me dá prazer e alegria.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
2. Eu prefiro estudar assuntos mais difíceis, que são mais complicados e que requerem um maior esforço para serem compreendidos.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
3. Eu estudo Filosofia porque acredito que me ajudará a passar no vestibular.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
4. Eu fico pensando em um problema filosófico difícil até conseguir resolvê-lo.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
5. Eu estudo Filosofia mais por obrigação.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
6. Eu prefiro as tarefas de Filosofia relativamente simples e diretas.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

7. Eu estudo Filosofia porque gosto de adquirir novos conhecimentos
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
8. Eu estudo mais os assuntos de Filosofia que os professores avisam que vão cair na prova.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
9. Eu prefiro estudar assuntos filosóficos mais fáceis, ou seja, que são mais simples de compreender.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
10. Eu estudo Filosofia porque quero tirar notas altas.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
11. Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos sobre Filosofia.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
12. Eu estudo Filosofia porque é importante para mim.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
13. Eu faço os trabalhos de Filosofia porque valem nota.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()
14. Eu estudo Filosofia porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.
Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()
Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

15. Eu desisto de tentar compreender quando o tema filosófico que estou estudando é muito complexo.

Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()

Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

16. Eu estudo Filosofia para não me sair mal na escola.

Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()

Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

17. Eu prefiro estudar assuntos filosóficos desafiantes.

Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()

Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

18. Eu estudo Filosofia porque quero aprender cada vez mais.

Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()

Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

19. Eu faço os trabalhos de Filosofia porque acho que aquilo vai ser importante para mim.

Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()

Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

20. Eu gosto de estudar Filosofia independente do que as pessoas pensam.

Concordo Totalmente() Concordo Parcialmente()

Discordo parcialmente() Discordo Totalmente()

9.5.**Roteiro de entrevista****A motivação de alunos pela disciplina de Filosofia no Ensino Médio****Pesquisador: Leonardo Giorno****Roteiro de Entrevista****Iniciar a conversa explicando sobre a pesquisa para o aluno****1º Bloco (informações pessoais sobre o aluno)**

1. Qual sua idade?
2. Em qual escola você cursou o Ensino Fundamental?
3. Você teve Filosofia na escola? Se sim, em quais anos?

2º Bloco (compreensão do conceito de filosofia pelo aluno)

4. Você se lembra das suas primeiras aulas de Filosofia? Como foram suas impressões iniciais?
5. O que é “filosofia” para você? Diga o que vem à sua cabeça. Não há resposta certa ou errada. O importante é que você fale o que pensa.
6. Você percebe “filosofia” na sua vida cotidiana, no seu dia-a-dia?
Se sim, me dê exemplos.

3º Bloco (o lugar da Filosofia no currículo, para o aluno)

7. Em sua opinião, a Filosofia deve ser uma disciplina obrigatória?
8. Se sim, a partir de qual ano na escola?
9. Quantos tempos semanais você acha que ela deveria ter?

4º Bloco (o lugar da Filosofia na vida profissional do aluno)

10. Você já sabe que carreira profissional você gostaria de seguir?
Qual ou quais você considera seguir?
11. Você acha que vai utilizar a Filosofia em sua carreira profissional?
Se sim, de que modo? Como a Filosofia poderia ser útil na sua profissão?

5º Bloco (elementos na aula que motivam o aluno)

12. Do que você mais gosta nas aulas de Filosofia?
13. O que você acha do seu professor de Filosofia?
14. O que você acha que poderia melhorar nas aulas de Filosofia?