



Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Motivação para aprender e estilos parentais: um estudo com alunos de ensino médio

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Humanas - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Zena Winona Eisenberg
Coorientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira

Rio de Janeiro
Março de 2024



Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Motivação para aprender e estilos parentais: um estudo com alunos de ensino médio

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Humanas - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Profa. Dra. Zena Winona Eisenberg

Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira

Coorientadora
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Leandro da Silva Almeida

Universidade do Minho – UMinho

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Andrea Carvalho Beluce

Secretaria Municipal de Educação de Londrina

Prof^a. Silvia Brilhante Guimarães

Departamento de Educação – PUC-Rio

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, da orientadora e da universidade.

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Mestre em Educação e licenciado em Filosofia pela PUC-Rio. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Pesquisa *Desenvolvimento Humano e Educação* da PUC-Rio/CNPq. Serviu como Oficial Técnico Temporário do Exército Brasileiro, atuando no magistério como professor da Fundação Osorio, onde foi orientador do Departamento de Relações Internacionais. Também exerceu a função de Coordenador das disciplinas de Ética, Filosofia e Sociologia e de Coordenador do curso Técnico de Administração da Fundação Osorio. Recebeu importantes reconhecimentos pela utilização de metodologias ativas com o intuito de promover em seus alunos uma aprendizagem significativa, por meio da motivação intrínseca. Atualmente, é Especialista em Medidas Educacionais da Fundação Cesgranrio.

Ficha Catalográfica

Giorno, Leonardo Luís Costa e Silva

Motivação para aprender e estilos parentais : um estudo com alunos de ensino médio / Leonardo Luís Costa e Silva Giorno ; orientadora: Zena Winona Eisenberg ; coorientadora: Katya Luciane de Oliveira. – 2024.

153 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Motivação para aprender. 3. Teoria da autodeterminação. 4. Estilos de parentalidade. 5. Responsividade e exigência parental. 6. Ensino médio. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Oliveira, Katya Luciane de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho aos meus pais, Roney (*in memoriam*) e Shirley,
à minha esposa Luciana e ao meu filho João Pedro.
Foram eles que me ensinaram sobre motivação e parentalidade
para além dos livros.

Agradecimentos

Ao Pai do Céu e à Maria Santíssima,

que cuidaram de mim, ao longo desta caminhada, sem nada deixar faltar.

Aos meus pais, Roney (*in memoriam*) e Shirley,

que me apoiaram em todas as necessidades, desde minha infância, com todo amor que poderiam me dar, deixando-me como principal herança o exemplo de educação parental.

À minha esposa, Luciana,

que foi meu porto-abrigo, nas tribulações e alegrias que temos vivido até aqui.

Ao meu filho, João Pedro,

que chegou durante o curso deste doutorado e se tornou motivação da nossa alegria e sentido da nossa vida.

Ao meu irmão, Gustavo,

que me apoiou em todos os momentos que precisei.

Às minhas avós, Diva e Maria,

que me ensinaram práticas de cuidado e conhecimentos sobre o mundo.

Aos meus sogros, Simone e Luiz,

que integraram esta rede de apoio imprescindível para a conclusão desta pesquisa.

À minha orientadora, profa. Zena Eisenberg,

que me acompanha desde a graduação, ajudando a superar os obstáculos que foram surgindo pelo caminho e promovendo uma educação para a autonomia.

À minha coorientadora, profa. Katya Oliveira,

que embarcou nesta jornada, em uma situação de dificuldades, nos dando força nos momentos mais exaustivos.

À profa. Sueli Rufini,

que jogou luz sobre os caminhos de pesquisa e por toda a sua dedicação e cuidado.

Ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE),

que me acompanhou desde a fase inicial de elaboração do projeto. Destaco a participação da Lorena e Yasmin, que contribuíram com a tabulação dos dados; e as revisões feitas pela Débora, Thiago e Camyla, ajudando-me a pensar os melhores caminhos por onde seguir.

Ao prof. José Aloyseo Bzuneck,

que acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa desde a avaliação do projeto, participando do primeiro e segundo exames de qualificação até a culminância na Defesa da Tese.

À profa. Silvia Guimarães,

que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho, especialmente no segundo exame de qualificação e integrando a banca de Defesa da Tese.

Ao prof. Marco Antônio Teixeira,

que participou do primeiro exame de qualificação, com importantes contribuições.

Ao prof. Leandro Almeida,

que integrou a banca de Defesa da Tese, engrandecendo esta comissão julgadora.

À profa. Andrea Beluce,

que auxiliou nos procedimentos estatísticos desta pesquisa e aceitou o convite para integrar a banca de Defesa da Tese.

À Fundação Osorio e à Fundação Cesgranrio,

que me possibilitaram iniciar e concluir este percurso, com todo apoio e incentivo.

À PUC-Rio e ao PPGE,

que me ofereceram a bolsa de estudos e um ensino de excelência.

Aos colaboradores desta pesquisa,

que tornaram possível que este trabalho fosse realizado, especialmente, à Maria Ignez e à Daniele Gomes, por terem contribuído com a coleta de dados.

Aos meus alunos,

que motivaram o delineamento do objeto desta pesquisa, aos quais desejo que percorram os melhores caminhos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Giorno, Leonardo Luís Costa e Silva; Eisenberg, Zena Winona; Oliveira, Katya Luciane de; (Orientadora e Coorientadora). **Motivação para aprender e estilos parentais: um estudo com alunos de ensino médio**. Rio de Janeiro, 2024. 153p. Teste de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo da motivação do estudante de ensino médio tem ganhado notável relevância em busca do bem-estar desses alunos e de uma aprendizagem mais eficiente, como forma de enfrentamento das altas taxas de evasão escolar nesta última etapa da educação básica brasileira. Diversos atores podem influenciar no florescimento humano dos indivíduos, especialmente a família que, por meio de suas práticas, se torna causa de colaboração ou de transtorno para a motivação do adolescente. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as relações entre os estilos parentais e a motivação do aluno do ensino médio. Para tal, recorreu-se ao aporte teórico dos Estilos Parentais de Maccoby e Martin e da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan. O trabalho se dividiu em duas etapas, utilizando métodos mistos. Na primeira etapa, de contorno qualitativo, foram coletadas entrevistas abertas de 41 estudantes de uma escola federal do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi realizar um levantamento inicial das percepções dos estudantes acerca das razões que os levam a estudar e ir para escola, de tal modo que este estudo exploratório pudesse subsidiar a construção de uma escala de motivação para alunos do ensino médio. Embora tenha sido verificado que a maioria das categorias encontradas eram intercambiáveis, identificou-se categorias específicas para cada pergunta. Esses dados revelam que, apesar de a maior parte dos motivos ser semelhante, existem particularidades motivacionais que precisam ser avaliadas dentro do seu contexto específico. A segunda etapa, de cunho quantitativo, consistiu na aplicação de três escalas psicométricas em uma amostra de 818 estudantes fluminenses. O primeiro instrumento utilizado, denominado de Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio, foi desenvolvida, ao longo deste trabalho, com base nos resultados da primeira etapa. A análise fatorial exploratória empregada revelou um modelo tridimensional, agrupando a nova estrutura em 31 itens, de modo que o tipo de motivação que obteve a maior média por item foi a controlada, seguida da autônoma e figurando a

desmotivação com a menor média. Novos ajustes foram sugeridos para aperfeiçoar a estrutura do modelo, como apontado pela análise fatorial confirmatória. A segunda escala, Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional, foi usada também para avaliar a motivação desses alunos, tendo como enfoque aspectos que levam os estudantes para ir à escola. A análise da média por dimensões verificou que a maior pontuação foi da motivação identificada, enquanto, a desmotivação notabilizou-se com a menor média. A terceira escala aplicada foi o Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. Foi observado que as dimensões de exigência e responsividade das mães e dos pais têm o potencial de influenciar na motivação dos filhos, ainda que de forma fraca ou moderada. Em relação aos estilos de parentalidade, a pesquisa constatou que mães e pais autoritativos favorecem uma motivação mais autônoma, em seus filhos; mães autoritárias têm uma propensão maior a ter filhos com motivação controlada; e mães e pais negligentes tendem a ter filhos desmotivados. Da síntese desses resultados, pode-se concluir que práticas parentais com maior nível de responsividade e exigência são mais benéficas para a motivação dos adolescentes, do que práticas que tenham nível alto de exigência, mas baixo em responsividade. As piores práticas podem ser consideradas aquelas que tenham um nível baixo para essas duas dimensões.

Palavras-chave

Motivação para aprender; teoria da autodeterminação; estilos de parentalidade; responsividade e exigência parental; ensino médio.

Abstract

Giorno, Leonardo Luís Costa e Silva; Eisenberg, Zena Winona; Oliveira, Katya Luciane de.; (Advisor and Co-advisor). **Motivation to Learn and Parenting Styles: A Study with High School Students.** Rio de Janeiro, 2024. 153p. Teste de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study of high school students' motivation has gained remarkable relevance in the pursuit of their well-being and more efficient learning, as a way to address the high truancy rates in this final stage of Brazilian basic education. Several actors can influence the flourishing of individuals, especially the family, which, through its practices, becomes a source of collaboration or disruption to adolescent motivation. This research aimed to investigate the relationships between parenting styles and high school students' motivation. To do so, we relied on the theoretical framework of Maccoby and Martin's Parenting Styles and Deci and Ryan's Self-Determination Theory. The work was divided into two stages, using mixed methods. In the first stage, of qualitative assessment, open interviews were performed with 41 students from a federal school in Rio de Janeiro. The objective was to do an initial assessment about students' perceptions of the reasons that lead them to study and go to school, in such a way that this exploratory study could contribute to the construction of a motivation scale for high school students. Although it was observed that most of the categories found were interchangeable, specific categories were identified for each question. These data reveal that, despite most motivations being similar, there are motivational particularities that need to be evaluated within their specific context. The second, of quantitative assessment, consisted of applying three psychometric scales to a sample of 818 students from Rio de Janeiro. The first instrument used, called the High School Study Motivation Scale, was developed, throughout this work, based on the results of the first stage. The exploratory factorial analysis employed revealed a three-dimensional model, grouping the new structure into 31 items, so that the type of motivation that obtained the highest average per item was controlled, followed by autonomous and demotivation appearing with the lowest average. New adjustments were suggested to refine the structure of the model, as pointed out by the confirmatory factorial analysis. The second scale, Measure of Motivation for Learning in Technical

and Vocational Education, was also used to evaluate the motivation of these students, focusing on aspects that motivate students to go to school. The analysis of the average by dimensions found that the highest score was identified motivation, while demotivation stood out with the lowest average. The third scale applied was Instrument to Assess Perceived Parental Responsiveness and Demand in Adolescence. It was observed that both maternal and paternal demand and responsiveness dimensions have the potential to influence children's motivation, even though weakly or moderately. Regarding parenting styles, the research found that authoritative mothers and fathers promote more autonomous motivation in their children, authoritarian mothers tend to have children with controlled motivation, and neglectful mothers and fathers usually have demotivated children. From the synthesis of these results, it can be concluded that parenting practices with a higher level of responsiveness and demand are more beneficial for adolescent motivation than practices that have a high level of demand but low responsiveness. The worst practices can be considered those that have a low level for these two dimensions.

Keywords

Motivation to learn; self-determination theory; parenting styles; parental responsiveness and demandingness; high school.

Sumário

| | |
|---|----|
| 1 Introdução | 20 |
| 1.1 Justificativa | 22 |
| 2 Objetivos da pesquisa | 24 |
| 3 Fundamentação teórica | 25 |
| 3.1 Motivação para aprender na Teoria da Autodeterminação | 25 |
| 3.1.1 Tipos de motivação segundo a SDT | 28 |
| 3.1.1.1 Desmotivação – Falta de intenção para agir | 30 |
| 3.1.1.2 Motivação extrínseca por regulação externa - Controlada | 31 |
| 3.1.1.3 Motivação extrínseca por regulação introjetada – Controlada | 31 |
| 3.1.1.4 Motivação extrínseca por regulação identificada – Autônoma | 32 |
| 3.1.1.5 Motivação extrínseca por regulação integrada – Autônoma | 33 |
| 3.1.1.6 Motivação intrínseca - Autônoma | 34 |
| 3.1.2 Motivação para aprender no ensino médio | 35 |
| 3.1.3 Revisão empírica – CSDT | 37 |
| 3.1.3.1 Apoio à Autonomia, Estrutura e Envolvimento | 40 |
| 3.2 Práticas parentais | 49 |
| 3.2.1 Estilos de parentalidade | 54 |
| 4 Método | 58 |
| 4.1 Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (EME-EM) | 59 |
| 4.2 Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional (MMAETP) | 61 |
| 4.3 Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência (IAREPPA) | 61 |
| 4.4 Questionário socioeconômico | 62 |
| 4.5 Cuidados éticos | 63 |
| 4.6 Análise dos dados | 64 |
| 5 Primeira Etapa - Realização das Entrevistas | 66 |
| 5.1 Categorias de Análise | 67 |
| 5.1.1 Categorias comuns às duas perguntas | 69 |
| 5.1.2 Categorias exclusivas para a pergunta <i>por que eu estudo</i> | 73 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.3 Categorias exclusivas para a pergunta <i>por que eu venho à escola</i> | 74 |
| 6 Discussão sobre a primeira etapa | 77 |
| 7 Segunda Etapa - Aplicação das Escalas Psicométricas | 79 |
| 7.1 Construção da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio | 79 |
| 7.2 Avaliação por juízes | 82 |
| 7.3 Participantes | 85 |
| 7.4 Validação da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio | 86 |
| 7.4.1 Análise Fatorial Exploratória (AFE) | 87 |
| 7.4.2 Análise Fatorial Confirmatória (AFC) | 92 |
| 8 Resultados da aplicação da MMAETP e do IAREPPA | 97 |
| 8.1 Resultados da Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional (MMAETP) | 97 |
| 8.2 Resultados do Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência (IAREPPA) | 103 |
| 8.3 Relações entre as dimensões parentais e motivação no ensino médio | 108 |
| 8.4 Relações entre os estilos de parentalidade e a motivação do aluno de ensino médio | 110 |
| 9 Discussão sobre a segunda etapa | 121 |
| 10 Considerações Finais | 126 |
| 11 Referências | 128 |
| 12 Apêndices | 139 |
| 12.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis | 139 |
| 12.2 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | 141 |
| 12.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos maiores de idade | 143 |
| 12.4 Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) | 145 |
| 12.5 Formulário de Pesquisa | 146 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - A taxonomia de estilos regulatórios da Teoria da Integração Organísmica (OIT) | 29 |
| Figura 2 - Estilos de parentalidade | 55 |
| Figura 3 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação intrínseca | 99 |
| Figura 4 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação identificada | 100 |
| Figura 5 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação introjetada | 101 |
| Figura 6 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação externa | 102 |
| Figura 7 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da desmotivação | 103 |
| Figura 8 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão exigência da mãe | 105 |
| Figura 9 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão responsividade da mãe | 106 |
| Figura 10 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão exigência do pai | 107 |
| Figura 11 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão responsividade da mãe | 108 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Quantitativo de Publicações da SDT por público-alvo | 38 |
| Tabela 2 - Caracterização dos participantes das entrevistas | 66 |
| Tabela 3 - Ocorrências nas categorias da pergunta <i>por que eu estudo?</i> | 67 |
| Tabela 4 - Ocorrências nas categorias da pergunta <i>por que venho à escola?</i> | 68 |
| Tabela 5 - Características da amostra por tipo de escola | 86 |
| Tabela 6 - Distribuição dos itens por dimensão e suas cargas fatoriais (AFE) | 88 |
| Tabela 7 - Itens descartados por dimensão e suas cargas fatoriais (AFE) | 91 |
| Tabela 8 - Distribuição dos itens por dimensão e suas cargas fatoriais (AFC) | 93 |
| Tabela 9 - Correlação entre as dimensões da EME-EM | 95 |
| Tabela 10 - Médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação na EME-EM | 96 |
| Tabela 11 - Médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação na MMAETP | 98 |
| Tabela 12 - Média, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima das dimensões de exigência e responsividade dos pais | 104 |
| Tabela 13 - Índices de correlação entre tipos de motivação e dimensões de parentalidade | 109 |
| Tabela 14 - Distribuição de estilos parentais na amostra total | 111 |
| Tabela 15 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação intrínseca da MMAETP | 112 |
| Tabela 16 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação identificada da MMAETP | 113 |
| Tabela 17 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação introjetada da MMAETP | 114 |
| Tabela 18 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação externa da MMAETP | 115 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 19 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão desmotivação da MMAETP | 116 |
| Tabela 20 - Média de pontos e diferenças por estilo paterno na dimensão motivação intrínseca da MMAETP | 117 |
| Tabela 21 - Média de pontos e diferenças por estilo paterno na dimensão motivação identificada da MMAETP | 118 |
| Tabela 22 - Média de pontos e diferenças por estilo paterno na dimensão desmotivação da MMAETP | 119 |

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Publicações da SDT selecionadas para análise | 39 |
| Quadro 2 - Itens pré-selecionados da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (1ª versão) | 80 |
| Quadro 3 - Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (2ª versão) | 83 |

Lista de Abreviaturas

AFC – Análise fatorial confirmatória

AFE – Análise fatorial exploratória

CFI - Índice de Ajuste Comparativo

CSDT - Center for Self-Determination Theory (Centro para a Teoria da Autodeterminação)

EME-EM – Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio

IAREPPA - Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

ML - *Maximum Likelihood* (Máxima Verossimilhança)

MMAETP – Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional

NPB – Necessidades psicológicas básicas

NSB - Need-supporting behaviors (Comportamentos de apoio às necessidades)

OIT – Organismic Integration Theory (Teoria da Integração Organísmica)

RMSEA - Erro Quadrático Médio de Aproximação

SDT - Self-Determination Theory (Teoria da Autodeterminação)

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TLI - o Índice de Tucker Lewis

WLSMV - Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted

*Naquela mesa ele sentava sempre
E me dizia sempre o que é viver melhor
Naquela mesa ele contava histórias
Que hoje na memória eu guardo e sei de cor
Naquela mesa ele juntava gente
E contava contente o que fez de manhã
E nos seus olhos era tanto brilho
Que mais que seu filho
Eu fiquei seu fã*

Sérgio Bittencourt

1

Introdução

Os desafios no ensino médio do Brasil têm sido objeto de reflexão e estudo por parte dos pesquisadores da educação (KRAWCZYK, 2011). A taxa de evasão do ensino médio se tornou uma das maiores preocupações nesta etapa final da educação básica brasileira. O ingresso precoce no mercado de trabalho por alunos de baixa renda, a baixa expectativa sobre o que a escola pode proporcionar para o seu futuro, a gravidez na adolescência, a falta de valorização profissional e de suporte ao professor e a falta de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou superdotação têm sido encontrados como algumas das causas para o abandono escolar neste segmento (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020). Nascimento *et al.* (2020, p. 390) identificaram que as principais explicações para a evasão escolar no ensino médio têm sido a "vulnerabilidade, falta de adequação das propostas pedagógicas à realidade dos estudantes; sistema educacional que favorece a exclusão; falta de políticas públicas".

Não obstante, educadores têm buscado diversas saídas para a superação desses desafios. No âmbito da psicologia educacional, muitas contribuições têm sido propostas com o intuito de favorecer o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Nesse sentido, o papel da motivação na aprendizagem do aluno tem ganhado notável relevância e se tornado objeto de estudo (MENDES, 2013), se apresentando como um dos caminhos não apenas para contribuir com a permanência estudantil, mas também para promover uma aprendizagem mais eficiente e, conseqüentemente, o sucesso escolar (MARCHIORE; ALENCAR, 2009).

As teorias sociocognitivas que estudam motivação e aprendizagem, manifestas, sobretudo, na Teoria da Autodeterminação (*Self Determination Theory*), consideram que pessoas autorreguladas acreditam que podem sempre melhorar o próprio desempenho, pois são intrinsecamente motivadas (BORUCHOVITCH, 2016). No entanto, diversas pesquisas têm revelado que muitos fatores ambientais podem influenciar na motivação do aluno para aprender (BZUNECK, 2009b). O professor, a escola e a família são exemplos de atores que fazem parte desse processo de motivação que se dá no aluno. As relações que se desenvolvem entre esses diferentes atores acabam por se tornar causas de colaboração ou de transtorno para a motivação do adolescente.

A promoção do desenvolvimento humano tem como lócus primário a família que é responsável por oferecer ao indivíduo uma língua materna, a cultura, regras de convivência “englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola” (DESSEN; POLONIA, 2005, p. 304). Família e escola, embora tenham um mesmo objetivo quando se trata da educação das crianças e dos adolescentes, apresentam funções distintas neste processo (OLIVEIRA, 2007). Professores costumam ter a concepção de que o envolvimento dos pais é um grande aliado para uma aprendizagem mais eficiente dos filhos (BHERING, 2003). Contudo, os docentes de um modo geral externalizam um descontentamento por acreditar que a família não cumpre o seu papel no processo de educação do filho. Oliveira (2007) observa que a escola, por vezes, idealiza uma noção de família, culpabilizando-a pelo fracasso do aluno. Por sua vez, a família responsabiliza a escola por não oferecer uma estrutura adequada para a aprendizagem de seu filho.

Todos esses desentendimentos são resultados da incompreensão das responsabilidades compartilhadas entre escola e família, no âmbito educacional do filho-aluno. Por isso, esta pesquisa toma como pressuposto que neste campo não há nenhum culpado, mas que todos podem trabalhar em conjunto pela educação, especialmente o aluno que, sendo o ator principal deste processo, pode ajudar a formular, por meio da autorregulação da motivação, suas próprias estratégias de aprendizagem.

A influência da família sobre o aluno já foi verificada de forma profusa por diversas pesquisas que indicam sua importância para o sucesso escolar (DESSEN; POLONIA, 2005; NOGUEIRA, 2009; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SOUSA; FILHO, 2008). Todavia, ainda são insuficientes pesquisas brasileiras que relacionem os impactos das práticas parentais na motivação, especialmente, do aluno de ensino médio, uma vez que estudos sobre práticas e cuidados parentais estão mais localizadas na primeira fase da infância. Macarini *et al.* (2010) constataram que a literatura sobre práticas parentais, no Brasil, ainda é muito recente, especialmente no que tange às metodologias utilizadas, bem como ao aprofundamento das questões centrais.

O presente trabalho tem como intuito, portanto, investigar de que modo as práticas parentais, manifestadas nos estilos de parentalidade, são um fator para melhor

compreender como se dá a motivação do indivíduo na aprendizagem. Mais especificamente, a pesquisa está fundamentada em torno da seguinte pergunta: os estilos de parentalidade influenciam na motivação para aprender do aluno de ensino médio? Se sim, existe algum estilo parental que melhor contribua para uma motivação mais autônoma para estudar desses alunos?

1.1

Justificativa

Como já foi dito, existem diversos atores capazes de contribuir para a motivação do aluno, como é o caso dos professores (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004) que, segundo revisão feita por Ryan e Deci (2020), ao promoverem a autonomia, reconhecendo e respondendo às suas necessidades, podem gerar em seus alunos maior motivação intrínseca, maior nível de competência percebida, mais autoestima, diminuição do estresse, maior engajamento, melhores notas e desempenho, maior internalização para atividades de aprendizagem, menor chance de evasão escolar e maior chance de prosseguimento nos estudos acadêmicos. Tal como o professor, os pais também são fonte de apoio à autonomia, estrutura e envolvimento na aprendizagem dos adolescentes. Por isso, o fator que buscamos investigar aqui é o modo como os estilos parentais influenciam na motivação do aluno, visto que tal conhecimento poderia orientar os pais na educação de seus filhos, de modo a favorecer a motivação para aprender desses adolescentes. Duineveld *et al.* (2017) identificaram em amostras de três estudos longitudinais finlandeses que o apoio à autonomia fornecido pelos pais facilitou o bem-estar dos alunos na passagem do ensino médio para o pós-ensino médio. Os resultados revelaram que o apoio parental percebido para a autonomia estava negativamente relacionado aos sintomas depressivos e positivamente relacionado à autoestima.

A premissa é de que uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e do funcionamento da cognição é imprescindível para entender melhor como se dá o processo de construção do conhecimento do aluno, de forma a propiciar uma aprendizagem mais favorável. Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 149) afirmam que a ação do aprender se desenvolve de forma efetiva em um contexto em que haja “a criação da cultura de uma comunidade escolar na qual todos os alunos e professores

sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados”. Argumentamos, aqui, que se deve somar a isso as práticas parentais como elemento fundamental desta cultura de educação.

Deste modo, tornam-se relevantes estudos que busquem compreender as diversas variáveis que participam desta relação entre a motivação do aluno para aprender e os estilos de parentalidade, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento dos cuidados parentais, da prática docente no campo da didática, da atuação da gestão escolar e das formulações de políticas públicas. Estas perspectivas de pesquisa, portanto, têm como intento servir como subsídio para as práticas pedagógicas, com vistas a garantir a efetividade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

2

Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre os estilos parentais e a motivação do aluno do ensino médio. Os objetivos específicos que compõem essa pesquisa são:

1. Realizar estudo exploratório de construção de uma escala de motivação para estudar no ensino médio, bem como buscar evidências de validade do seu conteúdo;
2. Verificar a confiabilidade (*alpha de Cronbach*) dos instrumentos de pesquisa utilizados;
3. Identificar o tipo de motivação para estudar e para ir à escola de alunos do ensino médio, segundo o *continuum* da SDT;
4. Averiguar as dimensões de parentalidade dos responsáveis de alunos do ensino médio, observadas a partir das percepções dos estudantes;
5. Buscar possíveis relações entre as dimensões parentais e motivação para ir à escola, no ensino médio.
6. Avaliar possíveis diferenças quanto aos efeitos dos estilos de parentalidade na motivação do aluno de ensino médio.

3

Fundamentação teórica

O estudo da motivação humana em contextos escolares foi sendo desenvolvido ao longo do tempo, a partir de diferentes perspectivas teóricas (BZUNECK, 2009a, p. 10), que por vezes geraram compreensões equivocadas e aplicações educacionais mecanicistas que não atendiam às realidades do processo de ensino-aprendizagem, “focalizando constructos como *drive*, instintos, necessidades etc.” A existência de diversas teorias sobre motivação “evidencia a complexidade e multidimensionalidade do construto, visto que ele não pode ser considerado apenas em termos de presença ou ausência” (INACIO; SCHELINI; NORONHA, 2021, p. 456). Atualmente, destacam-se teorias interessantes que têm alargado o conceito de motivação de modo a compreendê-lo dentro de seu contexto específico, promovendo resultados promissores em vista do desenvolvimento humano e bem-estar dos alunos. Dentre elas, está a Teoria da Autodeterminação, cujos fundamentos e pressupostos empíricos serão norteadores de nossa pesquisa, porque sua preocupação centraliza-se nas condições sociais, culturais e biológicas que facilitam ou dificultam o florescimento humano (RYAN; DECI, 2017), pondo o indivíduo como personagem principal do processo de seu desenvolvimento.

A seguir, apresentaremos os principais construtos sobre motivação e parentalidade, que serão utilizados neste estudo. Tal literatura que fundamenta teórico-metodologicamente a nossa pesquisa será apresentada de forma narrativa, ao longo deste trabalho, além de uma revisão empírica das pesquisas integralizadas pelo Centro para a Teoria da Autodeterminação.

3.1

Motivação para aprender na Teoria da Autodeterminação

Muitas pesquisas sobre motivação humana têm sido desenvolvidas pelo *Center for Self-Determination Theory* (CSDT), com sede em Celebration, Flórida. O Centro para a Teoria da Autodeterminação é uma organização sem fins lucrativos criada para promover a SDT, disseminando a filosofia, a pesquisa e as práticas da Teoria da Autodeterminação; envolve milhares de pessoas em todo o mundo, fornecendo uma

estrutura científica para a compreensão da motivação e do bem-estar humano. O CSDD tem como objetivo principal apoiar as necessidades psicológicas básicas (NPB) com o intuito de propiciar ambientes que favoreçam uma motivação, envolvimento e bem-estar mais profundos e eficazes. O centro é composto por quatro membros fundadores e coordenadores do instituto - Richard Ryan, Edward Deci, Shannon Hoefen Cerasoli e Kelly Lemos – e por outros 125 membros de 27 países - USA, Grécia, Israel, Irã, Canadá, Austrália, Reino Unido, Índia, Hong Kong, Itália, França, Bélgica, Noruega, Nova Zelândia, Coreia do Sul, Singapura, Alemanha, Países Baixos, Finlândia, Peru, Luxemburgo, China, Dinamarca, Chile, Irlanda, Portugal e Turquia.

O CSDD conta com milhares de publicações envolvendo a Teoria da Autodeterminação, dentre as quais mais de 300 publicações compreendidas entre os anos de 1984 e 2023 que têm como foco especificamente o tema da parentalidade. A Teoria da Autodeterminação (SDT) é uma teoria organísmica do desenvolvimento e bem-estar humano desenvolvida por Deci e Ryan (1985) que encontraram empiricamente três necessidades psicológicas básicas (NPB), que norteiam o agir humano: competência, autonomia e vínculo. Essas necessidades visam alcançar o bem-estar e a saúde do indivíduo, em uma perspectiva eudaimônica (DECI; RYAN, 2000), ou seja, que tem como finalidade a felicidade do indivíduo em sua integralidade. Desta maneira, surgem dois principais problemas que passam a ser investigados: quais os objetivos de determinadas atividades exercidas e por que o indivíduo deseja alcançá-los. Em vista disso é que o estudo da motivação se torna um dos elementos centrais da Teoria da Autodeterminação.

Ryan e Deci (2000) partiram da distinção clássica entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é definida como sendo aquela encontrada em indivíduos que realizam determinadas tarefas porque elas se bastam por si só, não necessitando de nenhuma espécie de recompensa, como por exemplo assistir a um filme nas férias ou praticar um esporte com os amigos. Os comportamentos intrinsecamente motivados costumam ser atividades lúdicas, exploratórias e geradas pela curiosidade (RYAN; DECI, 2020).

A motivação extrínseca é encontrada na prática de atividades que não têm um fim em si mesmas, mas que são um meio para alcançar alguma compensação para o indivíduo. Assim, caso o aluno assista a um filme exigido pelo professor apenas porque

será cobrado em uma avaliação ou se pratica uma atividade física apenas para emagrecer, fica caracterizada a motivação extrínseca. Ryan e Deci (2020) afirmam, a partir dos estudos desenvolvidos pela Teoria da Autodeterminação, que a necessidade de suporte aumenta a motivação intrínseca e internalização, resultando em maior realização, enquanto, paradoxalmente, tentar controlar os resultados de realização diretamente por meio de recompensas extrínsecas, sanções e restrições gera o efeito contrário ao que se desejava, levando à motivação e desempenho de qualidade inferior.

A promoção da motivação intrínseca e das outras modalidades que compõem a motivação autônoma acontece com o desenvolvimento combinado das três necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e vínculo. Esta última necessidade psicológica de vínculo - chamada também de pertencimento, relacionamento ou interação social - não é tão associada, nas pesquisas, como responsável por promover a autonomia intrínseca quanto são as outras NPB, uma vez que “grande parte das atividades intrinsecamente motivadas são realizadas isoladamente, por isso ela é vista como um ‘pano de fundo’” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 146). No entanto, este pano de fundo tem se revelado indispensável para a promoção da motivação intrínseca, porque permite que seja criado um ambiente em que a pessoa se sinta acolhida, certa de que pode contar sempre com apoio em momentos de dificuldade, sendo um fator que ajuda a evitar, por exemplo, a ansiedade. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 146), “quando essa necessidade é frustrada, ao menos em parte, suas consequências afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo”. Ryan e Deci (2020) formulam duas pressuposições principais sobre motivação e educação com base na SDT, a primeira propõe que formas mais autônomas de motivação levarão a um aumento do envolvimento, aprendizagem e bem-estar dos alunos. O segundo pressuposto sugere que o apoio psicológico básico de professores e pais facilita essa motivação, ao passo que a frustração dessas necessidades a prejudica.

Diversas pesquisas têm constatado que a motivação intrínseca diminui com o passar das séries escolares (LEPPER *et al.*, 2005, GOTTFRIED *et al.*, 2007, GILLET *et al.*, 2012, GNAMBS; HANFSTINGL, 2016; SCHERRER; PRECKEL, 2019 apud RYAN; DECI, 2020). Uma das explicações para isso é justamente porque essas NPB de autonomia, competência e relacionamento estão deixando de ser atendidas à medida que os anos escolares vão avançando. Não obstante, estamos convencidos de que a

motivação intrínseca tem se revelado como mais eficiente para a aprendizagem efetiva em relação à motivação extrínseca (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004), porque em ambiente escolar deseja-se que os alunos se envolvam com as atividades, despendendo sua atenção e despertando seu interesse para aprender de forma autônoma e engajada, reconhecendo o valor que o conhecimento tem por si só. Tem sido considerado, no entanto, por diversos estudos (BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013; RYAN; DECI, 2017) que as formas autônomas de motivação extrínseca também contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

3.1.1

Tipos de motivação segundo a SDT

Ryan e Deci (2017) apresentam, na miniteoria da Integração Organísmica, quatro tipos de motivação extrínseca que variam conforme o grau de internalização e integração. Isso acontece, porque nem todas as atividades desenvolvidas na vida cotidiana são intrinsecamente motivadas. Por exemplo, no ambiente de trabalho, é comum que as pessoas realizem determinadas tarefas cansativas e que precisam ser entregues dentro de um curto prazo de tempo. Neste caso, provavelmente essas ações serão motivadas extrinsecamente, porque a pessoa não as realizará por sentir prazer e satisfação, mas porque, se não as fizer, pode vir a receber uma punição ou ser demitido. Não obstante, se conseguir cumpri-la dentro do tempo esperado, pode receber uma bonificação ou o reconhecimento do seu chefe. Em outros casos, a própria pessoa pode ter uma forte autocobrança, sentindo-se culpada ou com vergonha se não conseguir alcançar um bom desempenho. Outras pessoas poderiam perceber a importância daquelas tarefas para o sucesso do trabalho e, por isso, cumpririam aquela atribuição com empenho, apesar das dificuldades.

Neste sentido, é que os teóricos da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2017) identificam a existência de um *continuum* da motivação humana, que varia entre desmotivação, motivação intrínseca e quatro tipos de motivação extrínseca: por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificada e por regulação integrada, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - A taxonomia de estilos regulatórios da Teoria da Integração Organísmica (OIT)

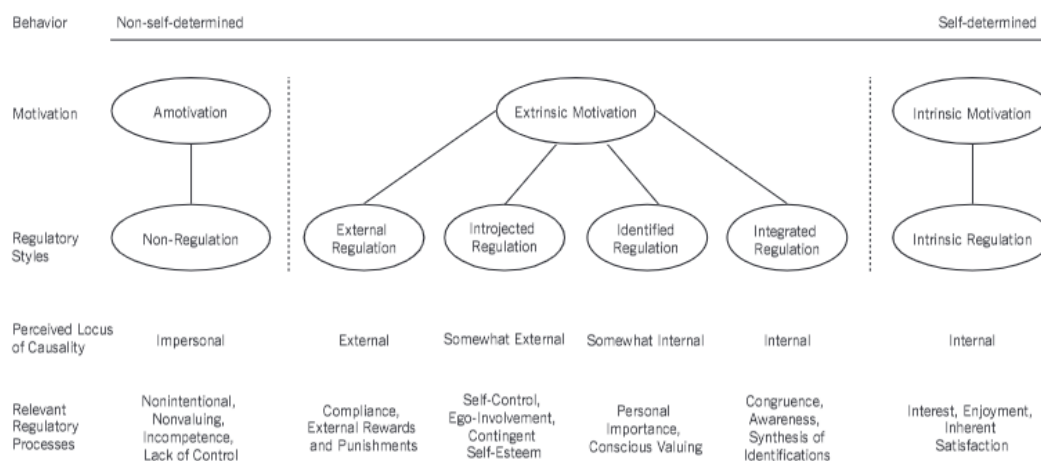


FIGURE 8.1. The Organismic Integration Theory (OIT) taxonomy of regulatory styles. Adapted from Ryan & Deci (2000c). Copyright 2000 by the American Psychological Association. Adapted by permission.

Fonte: Ryan e Deci (2017, p. 193)

Os autores separam os tipos de motivação em dois grupos – os controlados e os autônomos - que variam segundo o grau de internalização. A internalização é uma das últimas etapas do processo de socialização, na qual o indivíduo passa a assimilar os valores, regras e comportamentos que lhes são transmitidos culturalmente. Assim, cada indivíduo pode exercer uma ação, conforme os padrões sociais estabelecidos, concordando com os valores de tal ação ou contra a sua própria vontade, por não acreditar na importância de tal comportamento. Deste modo, se o locus de causalidade percebido for externo, essa determinada ação pode ser caracterizada como controlada. Inversamente, se locus de causalidade for interno, a ação pode ser considerada como autônoma. A seguir, explicitaremos cada um dos tipos de motivação descritos pelos autores, variando segundo o locus de causalidade percebido e apresentando os estilos regulatórios mais autônomos ou mais controlados.

3.1.1.1

Desmotivação – Falta de intenção para agir

A desmotivação é caracterizada pela ausência de intenção de agir. Encontrada em pessoas que não se sentem motivadas para realizar uma atividade e não encontram significado ou propósito nela, a desmotivação pode ocorrer quando a atividade em questão é percebida como pouco interessante ou sem relevância para o indivíduo, ou quando uma pessoa não se sente capaz de realizar uma tarefa com sucesso. Ou seja, este é um tipo motivacional que se comporta de uma forma que não é mediada pela intencionalidade. Assim, a desmotivação pode ocorrer por falta de competência percebida, acreditando que agir não produzirá o resultado desejado ou um sentimento de incompetência, acreditando que não conseguirá realizar adequadamente a tarefa. A desmotivação também pode ocorrer por falta de valor ou interesse em um comportamento, isto é, pela indiferença em relação à atividade ou à relevância de seus resultados. Neste caso, esta seria uma forma de desmotivação em que o indivíduo reflexivamente faz a escolha por não o realizar, ao passo que a pessoa ainda pode experimentar uma sensação de que tem controle da situação. Nestes dois casos, como indicado por Ryan e Deci (2017), estamos diante de situações de não-intencionalidade.

Um exemplo de desmotivação muito comum ocorre com o adolescente no ensino médio, que não se sente capaz de enfrentar tantas cobranças e expectativas projetadas sobre ele. Por consequência, ele deixa de estudar para as provas, não entrega as tarefas solicitadas pelo professor e passa a faltar às aulas, porque quando um indivíduo não encontra valor, recompensa ou significado em um ato, provavelmente não terá intenção de realizá-lo. Todas as formas de motivação, sejam elas extrínseca ou intrínseca, envolvem a intenção de exercer comportamentos, ainda que inconscientemente. Em contextos educativos, a falta de intencionalidade para agir é uma das conjunturas mais desfavoráveis para aprendizagem, porque representa a ausência de interesse do aluno, condição indispensável para a construção do conhecimento.

3.1.1.2

Motivação extrínseca por regulação externa - Controlada

A regulação externa é o estilo regulatório de motivação extrínseca com maior grau de controle e locus de causalidade percebido externamente, encontrada em pessoas que realizam atividades apenas para atender a uma demanda externa, como conseguir uma recompensa ou evitar punições (RYAN; DECI, 2017, p. 184). Nesse tipo de motivação, a pessoa realiza a atividade não porque ela é intrinsecamente interessante ou satisfatória, mas porque há uma expectativa ou obrigação externa para fazê-lo.

Um exemplo de motivação extrínseca por regulação externa é o adolescente que mencionamos, ao buscar tirar notas altas para que seus pais não o castiguem. Assim, o indivíduo exerce uma resposta apenas quando existe a expectativa de que há uma contingência externa iminente, ainda que implícita. Isto faz com que esse tipo de regulação não se sustente por muito tempo, o que o torna ineficiente para ambientes de aprendizagem. No exemplo mencionado, o estudante que buscava evitar o castigo dos pais tem uma chance maior de não reter o conhecimento aprendido de forma duradoura e, provavelmente, ao sair da escola, se este tipo de motivação continuar predominando, não terá interesse em continuar a estudar, porque a contingência externa não estará mais em vigor. Os comportamentos, neste caso, são meramente instrumentais e sem nenhum grau de internalização ou valor pessoal.

3.1.1.3

Motivação extrínseca por regulação introjetada – Controlada

A introjeção é um tipo de motivação que também se origina de fatores externos, mas de uma forma menos controladora do que a motivação por regulação externa. Neste tipo de motivação, a pessoa internaliza as expectativas externas e as transforma em pressão interna, exemplificado em pensamentos como "devo fazer isso" ou "preciso fazer isso". É encontrada em pessoas que realizam uma atividade para evitar sentimentos negativos, como culpa ou vergonha, por não agir como o esperado, em vez de realmente acreditar que aquilo que está fazendo é algo importante ou valioso. Este processo de controle atua como uma força que age sobre o "eu" (RYAN; DECI,

2017, p. 185), exigindo uma resposta da pessoa, sob ameaça interna de que, se não o fizer, poderá resultar em ansiedade e autodepreciação. Em contrapartida, o perfeccionismo introjetado poderá levar a certas formas de autoestima, autossatisfação e sentimentos de orgulho. A introjeção é uma forma de regulação que vai se consolidando no indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, a partir das relações com outras pessoas que lhes são significativas ou com grupos culturais em que está inserido, podendo persistir durante toda a vida.

No exemplo que utilizamos, se o mesmo adolescente decidisse estudar para conseguir notas altas, como uma forma de dar orgulho aos seus pais e não decepcionar suas expectativas, estaríamos com um caso de motivação extrínseca por regulação introjetada. Por ser uma forma intrapessoal de regulação, ou seja, que os indivíduos exercem sobre si mesmos, com contingências internas, a introjeção tem uma manutenção da motivação um pouco mais prolongada do que a regulação externa. Contudo, no contexto educacional, a regulação introjetada aumenta a probabilidade de o estudante ter uma autoestima instável, que flutua conforme sua capacidade de resposta às pressões internas. Além disso, os estudantes podem projetar nos outros indivíduos, sejam os pais, professores ou colegas, sua aprovação ou desaprovação imaginadas, esperando que eles ajam condicionalmente em função do seu comportamento, mesmo quando as outras pessoas não necessariamente aprovariam ou desaprovavam suas ações.

3.1.1.4

Motivação extrínseca por regulação identificada – Autônoma

A identificação é um tipo de motivação que, embora se origine de fatores externos, é internalizada pela pessoa e valorizada por ela como importante e significativa para seus próprios objetivos e valores pessoais. Por isso, é considerada uma forma autônoma de motivação extrínseca, inserindo-se no *continuum* da SDT como sendo uma internalização de autonomia relativa e não absoluta. Costuma ser encontrada em pessoas que realizam uma atividade não porque estão sendo obrigadas ou pressionadas por fatores externos, mas porque entendem e valorizam a importância da atividade em si mesma. Se comparada com as introjeções, além da experiência de

maior autonomia e volição, a identificação possui lócus de causalidade percebido mais interno (RYAN; DECI, 2017, p. 187).

Seguindo o nosso exemplo, o adolescente do ensino médio que estudasse não para atender pressões externas nem para evitar sentimento de culpa, mas porque se identificasse com a importância de estudar para se tornar um bom profissional, estaria atuando por regulação identificada. No âmbito educacional, este tipo de motivação nos estudantes apresenta bons efeitos, pois faz com que se sintam mais autodeterminados para escolherem as ações que querem tomar, ao passo que contribui para sua estabilidade e persistência. No entanto, na regulação identificada, o estudante pode não ter realizado uma verificação completa de autocompatibilidade ou com total integração, porque pode não ter examinado a relação dessa ação com outros aspectos de sua identidade, ao ponto de alcançar uma internalização mais completa.

3.1.1.5

Motivação extrínseca por regulação integrada – Autônoma

A regulação integrada é o tipo mais completo de internalização dentre as formas de motivação extrínseca. Ocorre quando uma pessoa incorpora os valores e objetivos de uma atividade em sua própria identidade, em um processo de autorreflexão. As internalizações integradas são vivenciadas como totalmente autênticas. Nesse caso, a pessoa age não apenas para obter uma recompensa externa, mas também porque a atividade é importante para ela e está alinhada com seus próprios valores e objetivos. Na regulação integrada, a pessoa age porque deseja alcançar um objetivo pessoal e, portanto, a atividade se torna mais motivadora. Isso contrasta com outras formas de motivação extrínseca, nas quais a pessoa pode agir apenas para obter uma recompensa externa, sem uma conexão significativa com seus próprios valores e objetivos. A regulação integrada implica que se coloque um valor ou regulação em congruência com outros aspectos de si mesmo, com as próprias necessidades e com as outras identificações da pessoa (RYAN; DECI, 2017, p. 188).

No caso que temos exemplificado do adolescente, ele estaria sendo regulado de forma integrada se considerasse a educação como uma forma de transformar o mundo à sua volta, valorizando o estudo como uma ação importante para si, em busca

de sua formação integral. Para que a integração ocorra, uma identificação precisa passar na verificação de autocompatibilidade e, como tal, compreendida holisticamente. A identificação será endossada de forma reflexiva e não defensiva. Elementos que não sejam compatíveis, que não possam ser postos em congruência com outros aspectos do “eu”, não teriam sido integrados. Em contextos educativos, a regulação integrada tem sido uma forma promissora de motivação, pois o resultado da integração é uma forma de autorregulação altamente estável e madura que permite a orientação flexível do processo de aprender e representa uma forma totalmente autônoma de motivação extrínseca. Quanto mais integrado for o valor ou objetivos educacionais, mais eficaz será a autorregulação do aluno. Segundo Ryan e Deci (2017), embora as manifestações e os efeitos psicológicos e comportamentais da motivação integrada estejam bem documentadas, os fundamentos psicológicos de um processamento mais integrativo ainda estão em fase inicial de investigação.

3.1.1.6

Motivação intrínseca - Autônoma

A motivação intrínseca ocorre quando uma pessoa realiza uma atividade por puro prazer ou interesse pessoal. Essa motivação é autodeterminada, ou seja, é a pessoa que decide fazer a atividade, sem pressão externa. A atividade é autotélica, isto é, tem um fim em si mesma. É encontrada em pessoas que agem por interesse próprio, gosto, prazer. Não há necessidade de pressões ou recompensas para colocar o sujeito em movimento. A motivação intrínseca tem um significado teórico especial porque representa um meio através do qual a natureza ativa e assimilatória dos organismos é expressa e porque, nos seres humanos, é um exemplo prototípico de comportamento autônomo, sendo feito de forma voluntária e volitiva (RYAN; DECI, 2017, p. 117). No dia a dia, podemos observar que as pessoas são intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras, e apenas em determinados contextos sociais e não em outros.

Ainda seguindo o mesmo exemplo do estudante do ensino médio, ao estudar porque sente prazer e satisfação em buscar novos conhecimentos, sem que tal ação tenha qualquer controle externo, este seria um aluno com motivação intrínseca para aprender. Ou seja, um indivíduo estará intrinsecamente motivado para uma atividade

na medida em que a considere inerentemente interessante e agradável, o que, por sua vez, é uma função da satisfação das necessidades psicológicas básicas. Em ambientes escolares, a motivação intrínseca é a mais adequada para favorecer uma aprendizagem significativa e duradoura. No entanto, nem sempre ela é possível de ser alcançada. Neste sentido, uma compreensão da motivação intrínseca deve considerar como as características de uma atividade e contexto são vivenciadas e engajadas pelo indivíduo em questão, uma vez que cada estudante difere um do outro na medida em que consideram qualquer tarefa específica interessante, e essas diferenças são influenciadas por fatores situacionais, contextuais e culturais.

3.1.2

Motivação para aprender no ensino médio

A fase da adolescência é um período em que o sujeito passa a receber com maior intensidade influências de outros atores para além do círculo familiar. Na vida escolar, esse estudante deixa de ter apenas um professor regente e começa a estudar diversas disciplinas com professores distintos. Além disso, nesta etapa da vida, são fortalecidos laços de amizades mais profundos (RICARD; PELLETIER, 2016). Esta nova abertura ao mundo possibilita aos adolescentes um contato cultural e aprendizagens que, por vezes, se diferenciam das crenças e valores que receberam ao longo de sua infância. Em função disso, Ricard e Pelletier (2016) investigaram, em pesquisa longitudinal, o papel simultâneo de pais, professores e amigos no apoio às necessidades psicológicas básicas e motivação de alunos canadenses, com idade média de 15 anos. Os resultados de uma regressão linear hierárquica mostraram que houve uma mudança significativa na variância explicada após terem sido consideradas as amizades recíprocas, que inicialmente havia incluído apenas o apoio dos pais e professores às NPB. Isto revelou que as amizades contribuíram algo a mais para a variância na motivação dos estudantes do que pode ser explicado se fosse considerado apenas o apoio dos pais e professores para as necessidades psicológicas básicas. No entanto, embora o apoio dos pares seja importante, os preditores mais fortes da motivação acadêmica foram o apoio dos pais e professores. Em relação ao abandono escolar, os autores descobriram que motivação e apoio dos professores às NPB não foram preditores significativos para a evasão escolar dos estudantes, ao passo que as

amizades recíprocas e o apoio dos pais se revelaram preditores significativos com correlação negativa, ou seja, maior apoio teve relação com menor evasão.

Em relação ao tipo de motivação, segundo o *continuum* da SDT, pesquisa realizada por Taylor *et al.* (2014) demonstrou que a motivação intrínseca melhora o desempenho escolar em estudantes do ensino médio. Aelterman *et al.* (2019) encontraram em uma amostra de 1.332 professores e 1.735 alunos de ensino médio, na Bélgica, resultados sugerindo que os estilos de ensino poderiam ser representados por uma configuração bidimensional entre estilos de ensino motivador e desmotivador, formando um circumplexo com oito subáreas. Na dimensão motivador, estavam presentes os estilos participativo, sintonizador, orientador e esclarecedor. Na dimensão desmotivador foram localizados os estilos exigente, dominador, abandonador e expectador. Esses achados, segundo Ryan e Deci (2020), corroboram para desmistificar certa crença que, por vezes, vigora no meio educacional, em que o professor que promove a liberdade do aluno estaria sendo permissivo. Ao contrário, apoiar a autonomia é “ajudar a catalisar a vontade dos alunos de se envolverem na aprendizagem por meio de ambientes e atividades de aprendizagem bem-organizados” (RYAN; DECI, 2020, p.4, tradução nossa), em que eles mesmos possam ser os protagonistas de sua aprendizagem.

Chirkov e Ryan (2001) observaram que o apoio à autonomia de professores e pais tinha efeito positivo para uma motivação acadêmica mais autônoma e um maior bem-estar de 264 estudantes do ensino médio nos Estados Unidos e na Rússia. No que tange às diferenças culturais, os pais e professores russos foram percebidos pelos adolescentes como mais controladores do que os pais e professores americanos. Contudo, nas duas amostras populacionais, o apoio à autonomia percebido pelos alunos predizia um maior bem-estar e maior automotivação escolar.

No Brasil, Marchiore e Alencar (2009) também realizaram pesquisa com alunos do ensino médio e verificaram que motivações intrínseca e extrínseca atuam em um *continuum*, de modo que uma complementa a outra, não sendo essas duas orientações motivacionais necessariamente opostas uma à outra. Outro dado importante desta pesquisa é que os alunos da escola particular e os alunos do sexo masculino alcançaram resultado superior nos itens do questionário, referentes a uma motivação mais intrínseca, o que revela o impacto de variáveis socioeconômicas e

culturais na motivação do aluno para aprender. Neste estudo realizado pelas autoras, os itens “Eu estudo por medo dos meus pais me punirem”; “Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas” resultaram nas menores médias da pesquisa. Este dado pode significar que os alunos de ensino médio não estão preocupados em corresponder às expectativas de seus pais, de modo que as crenças parentais não tenham influência significativa nesta etapa da adolescência; ou, pode representar que os estilos de práticas parentais são predominantemente voltados para favorecer a motivação intrínseca. Esperamos com a presente pesquisa responder a esta questão, de modo a possibilitar a compreensão sobre quais fatores de práticas parentais favorecem a motivação autônoma dos alunos.

3.1.3

Revisão empírica – CSDT

Nesta seção, faremos uma revisão das pesquisas empíricas apresentadas pelo portal do CSDT, mais especificamente sobre as 86 publicações da categoria *parentalidade*, desenvolvidas de 2017 a 2023, com o intuito de identificarmos as temáticas que têm sido objeto de estudo nos últimos anos, pelos teóricos da autodeterminação. Em uma primeira etapa, foram analisados os resumos, métodos e resultados desses artigos. Inicialmente, foram excluídos uma publicação repetida e um artigo que não compreendia o tema da parentalidade. Em seguida, fizemos uma tabulação dos dados, para organizar por público-alvo (pré-natal, bebês, infância, adolescência, adultos), e por temática central.

Algumas publicações, sobretudo aquelas que tiveram delineamento longitudinal, abarcaram mais de um público-alvo, por exemplo, desde o pré-natal até a infância, de modo que o somatório da Tabela 1 ultrapassa o número total de publicações analisadas, por esse motivo. Quatro publicações não especificaram uma faixa-etária determinada por se tratar de pesquisas teóricas.

Tabela 1 - Quantitativo de Publicações da SDT por público-alvo

| Público-alvo (faixa etária) | Pré-natal (gestação) | Bebês (0 a 3) | Infância (4 a 12) | Adolescência (13 a 17) | Adultos (18+) |
|--|---------------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Frequência | 4 | 11 | 25 | 29 | 9 |

Fonte: elaboração própria

Foi possível perceber que, nos últimos anos, o grupo que tem sido objeto de maior interesse dos pesquisadores da SDT tem sido os adolescentes. Em relação às temáticas propostas, a maior parte das publicações tiveram como foco estudar os efeitos dos estilos parentais de apoio à autonomia e de controle psicológico sobre diversos aspectos do desenvolvimento de seus filhos. No entanto, nenhuma publicação teve como objetivo investigar a influência dos estilos parentais sobre a motivação do filho para estudar no ensino médio.

Assim, selecionamos os artigos científicos que atendiam a pelo menos três dos quatro descritores: práticas parentais, adolescência, motivação e vida acadêmica. Esta seleção resultou em um total de 11 publicações (Quadro 1) em que, após serem analisadas, verificamos que compartilhavam um mesmo tema em quase todas as publicações: práticas de apoio à autonomia, estrutura e envolvimento que são fornecidas aos adolescentes em diferentes contextos. Outras variáveis que também identificamos como tendo sido estudadas paralelamente foram o atendimento às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo, além do ajuste escolar desses adolescentes. Apresentaremos a seguir, de modo articulado em torno deste tema, as pesquisas analisadas nesta revisão.

Quadro 1 - Publicações da SDT selecionadas para análise

| AUTORES | ANO | TÍTULO (tradução própria) |
|--|------------|--|
| AHN; PLAMONDON; RATELLE | 2022 | Diferentes formas de apoiar e frustrar a autonomia: perfis parentais e tomada de decisão de carreira dos adolescentes |
| NISHIMURA <i>et al.</i> | 2021 | A satisfação das necessidades psicológicas básicas em um modelo de interdependência das próprias aspirações dos pais e de seus filhos adolescentes |
| RATELLE <i>et al.</i> | 2021 | O papel das mães no apoio à adaptação na escola: uma perspectiva das necessidades psicológicas |
| BANERJEE; HALDER | 2021 | Efeito do professor e do apoio à autonomia dos pais na motivação acadêmica: Um foco central da teoria da autodeterminação |
| ASSOR <i>et al.</i> | 2020 | Você deveria me conhecer melhor: a insensibilidade temperamental dos pais tem efeitos motivacionais negativos em adolescentes beduínos e judeus |
| GAGNON <i>et al.</i> | 2019 | Trajetórias de desenvolvimento da exploração vocacional da adolescência ao início da idade adulta: O papel dos pais precisa de comportamentos de apoio |
| WEINSTEIN; VANSTEENKISTE; PAULMANN | 2019 | Ouçá sua mãe: tons de voz motivadores predizem as reações dos adolescentes às mães |
| RATELLE <i>et al.</i> | 2018a | Comparando a contribuição da estrutura geral e suas dimensões específicas para construtos relacionados à competência: um modelo bifatorial |
| RATELLE <i>et al.</i> | 2018b | Fontes de avaliação de comportamentos parentais como preditores de resultados de desempenho |
| GRØNHØJ; THØGERSEN | 2017 | Por que os jovens fazem coisas pelo meio ambiente: o papel dos pais na motivação dos adolescentes para se engajarem em um comportamento pró-ambiental |
| RATELLE; DUCHESNE; GUAY | 2017 | Previsão de adaptação escolar a partir de múltiplas perspectivas sobre o comportamento dos pais |

Fonte: elaboração e tradução própria

3.1.3.1

Apoio à Autonomia, Estrutura e Envolvimento

Os pais são reconhecidos como os primeiros atores que adotam práticas capazes de satisfazer as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo ao longo da vida de seus filhos (RYAN; DECI, 2017). Essas práticas ou comportamentos de apoio às necessidades (NSB) podem ser divididos em três principais categorias, segundo a Teoria da Autodeterminação: apoio à autonomia, estrutura e envolvimento.

O apoio parental à autonomia é descrito por Ratelle *et al.* (2021) como práticas que reconhecem as opiniões e sentimentos dos adolescentes, encorajando-os sem fazer uso de mecanismos de pressão, como ameaçar com punições ou culpar os filhos, caso eles não correspondam às expectativas dos pais ou oferecer recompensas, caso atendam às suas expectativas. Assim, o apoio parental está inserido na compreensão de que os filhos são seres únicos, dotados de volição, com desejos e expectativas próprios.

A estrutura parental é a categoria de comportamento dos pais descrita por Ratelle *et al.* (2021) que envolve a comunicação de informações que tornam o ambiente dos adolescentes mais previsível, apoiando sua autorregulação, competência e contribuindo para a motivação. Esta noção se assemelha à dimensão de exigência desenvolvida por Baumrind (1966) e Maccoby e Martin (1983), que será apresentada mais à frente. A estrutura pode ser dividida em seis dimensões: i) regras, diretrizes e expectativas claras e consistentes; ii) previsibilidade; iii) feedback de informações; iv) oportunidades para atender às expectativas; v) justificativas para regras e expectativas; e vi) autoridade (RATELLE *et al.*, 2018a). A estrutura pode se manifestar através da autoridade, o que implica que os pais assumam a liderança de sua família, mas também através do conhecimento e monitorização do que se passa na vida dos filhos sem que sejam aplicadas formas de controle.

O envolvimento é a categoria de comportamento parental descrita por Ratelle *et al.* (2021) que corresponde ao fornecimento de recursos emocionais e materiais recebidos pelos filhos, que incluem tanto o interesse pelo que está acontecendo na vida dos adolescentes, quanto os bens que os pais colocam à disposição dos filhos. Esses recursos disponibilizados têm como intuito atender às diversas necessidades dos filhos.

Ratelle, Duchesne e Guay (2017) realizaram pesquisa que examinou a contribuição de comportamentos parentais de apoio às necessidades (autonomia, envolvimento e estrutura), conforme proposto pela SDT, para a adaptação dos adolescentes na escola. O objetivo principal era estimar a contribuição dos comportamentos relatados pelas mães e pais para o ajustamento dos filhos na escola, uma vez que as percepções dos adolescentes fossem controladas. Participaram 522 quebequenses, com idade média de 14 anos, em conjunto com seus pais e mães. Os achados mostraram que as percepções dos filhos sobre os comportamentos maternos e paternos foram preditores moderados de seu ajustamento na escola e que as avaliações das mães e pais sobre seus comportamentos explicaram a variância adicional no ajustamento de seus filhos. Especificamente, os comportamentos positivos das mães explicaram a variação adicional no ajuste acadêmico e pessoal-emocional de seus filhos, prevendo pontuações mais altas, enquanto o controle previu níveis mais baixos. O ajuste social também foi previsto pelo controle materno, embora seja aconselhável cautela ao interpretar este achado. Os comportamentos positivos dos pais prediziam um ajuste acadêmico mais alto, e seu controle previa um ajustamento acadêmico e pessoal-emocional mais baixo. Os resultados sugerem que as perspectivas dos pais e dos filhos são complementares, o que pode ser explicado por diversos fatores. Uma primeira explicação é que, quando solicitados a relatar comportamentos parentais, os filhos e os pais podem não se referir às mesmas situações, ou à mesma gama de comportamentos. Esses achados demonstram não apenas a importância das mães e pais na adolescência, mas também de considerar todos os comportamentos propostos pela SDT, alguns positivos (apoio à autonomia, envolvimento e estrutura) e outros negativos (controle). Outro ponto que merece atenção no que se refere ao controle dos pais é sua relação com o apoio à autonomia. Isto é, quando os adolescentes perceberam que seus pais apoiavam sua autonomia (por exemplo, considerando suas opiniões e perspectivas, explicando as razões de suas regras e expectativas, deixando-as assumir responsabilidades adequadas à sua idade e fazer escolhas significativas), elas relataram uma baixa frequência de comportamentos de controle como pressão, contingências de recompensa, ameaças ou técnicas de indução de culpa. Do ponto de vista dos pais, no entanto, essas duas categorias de comportamentos coexistem, conforme revelado por correlações positivas moderadas para mães e pais. Concretamente, isso sugere que os pais que usam comportamentos de apoio à autonomia, como tomada de perspectiva, oferta de escolha ou justificativa para suas

expectativas podem, no entanto, usar algum controle (por exemplo, recompensas, ameaças e punições, ou culpa), embora em menor grau, conforme sugerido pela magnitude das correlações. Ou seja, embora a literatura revele que práticas de apoio se relacionam positivamente com um melhor desempenho e bem-estar dos estudantes, ao passo que práticas de controle se relacionam negativamente, é preciso que pesquisas futuras investiguem as relações dessas duas dimensões combinadas.

Um estudo longitudinal, promovido por Ratelle *et al.* (2018b), sobre o papel dos pais no desenvolvimento acadêmico e profissional de adolescentes foi realizado com uma amostra quebequense composta por 435 díades mãe-filho e 246 díades pai-filho. A literatura já aponta que os pais contribuem para o desempenho acadêmico de seus filhos, ao apoiar suas necessidades psicológicas básicas. Esperava-se que os comportamentos dos pais de apoio às necessidades dos filhos (NSB) – apoio à autonomia, envolvimento e estrutura - predissessem resultados acadêmicos positivos, como o desempenho acadêmico dos alunos e as intenções de persistência. Este estudo testou a contribuição do NSB parental ao distinguir qual fonte de avaliação (pai ou adolescente) ou NSB específico (apoio à autonomia, envolvimento, estrutura) foi um melhor preditor do desempenho acadêmico dos jovens e das intenções de persistência. Em relação às diferenças de gênero, as mães relataram níveis mais elevados de envolvimento e estrutura quando o adolescente-alvo era uma menina. Enquanto a contribuição das mães para os resultados de desempenho ocorreu principalmente por meio das percepções de seus filhos, a contribuição dos pais foi evidenciada a partir de ambas as perspectivas. Assim, quando os alunos perceberam seu pai como um apoiador da autonomia e estruturante, suas intenções de realização e persistência foram maiores um ano depois. Surpreendentemente, as avaliações maternas de seu próprio NSB não compartilhavam nenhuma relação com o desempenho acadêmico ou intenções de persistência, e mesmo as percepções dos adolescentes sobre o NSB dos pais sugerem uma contribuição mais forte dos pais na previsão de resultados relacionados ao desempenho do que das mães. Uma possível explicação fornecida por Ratelle *et al.* (2018b) para esse achado contraintuitivo é que os pais possam se envolver mais com a vida acadêmica de seus filhos quando eles passam por dificuldades acadêmicas.

Com enfoque similar, Ratelle *et al.* (2021) desenvolveram pesquisa de delineamento longitudinal, ao longo de três anos, que teve como objeto de estudo os

fatores parentais que contribuíram para a adaptação escolar de 663 adolescentes canadenses (média T1 = 13,6 anos), na transição para o ensino médio, no Quebec. Para tal, eles identificaram os comportamentos das mães (apoio à autonomia, estrutura e envolvimento) nas diferentes dimensões do ajustamento escolar (social, acadêmico e pessoal-emocional) e o papel mediador desempenhado pela satisfação das necessidades psicológicas na escola (autonomia, competência e relacionamento). Os resultados indicaram que a contribuição dos comportamentos parentais e a satisfação das NPB favoreceram as diferentes dimensões do ajustamento escolar. Os efeitos indiretos sugeriram que a necessidade de relacionamento explica a relação entre a estrutura e o ajustamento escolar, ao passo que a necessidade de competência explica a previsão do apoio à autonomia no ajustamento social. O suporte materno pode ser um preditor das demandas acadêmicas, expectativas sociais e pressão no ambiente escolar dos adolescentes, de modo que é importante ensinar os pais a serem apoiadores de autonomia, envolventes e estruturantes nas interações com seus filhos.

Banerjee e Halder (2021) desenvolveram um estudo para investigar os efeitos do apoio à autonomia fornecido pelos professores e pelos pais para a motivação acadêmica de alunos do ensino fundamental, de 11 a 14 anos, de uma escola urbana, em Calcutá, na Índia. Os resultados revelaram que o apoio à autonomia do professor é um indicador muito mais forte da motivação acadêmica do que o apoio à autonomia dos pais. No entanto, embora possa ser mais fraco, o apoio dos pais tem benefícios imediatos favorecendo o prazer, esforço, motivação autônoma, ajuste escolar e a melhoria da saúde psicológica. Ao contrário do suporte dos professores, que mudam à medida que os alunos vão prosseguindo para as próximas séries escolares, o apoio dos pais é um determinante mais estável, podendo exercer um impacto contínuo sobre os filhos mesmo depois que eles saem de casa. Outras análises deste estudo verificaram que o apoio à autonomia do professor foi responsável pela variação máxima na motivação acadêmica, enquanto o apoio à autonomia dos pais poderia contribuir para além disso, sugerindo assim a existência de um efeito aditivo. Este dado confirma o que vem sendo apontado pela literatura sobre a importância do apoio de várias fontes, como os pais, professores, irmãos, amigos e parceiros amorosos. Em especial, quando o apoio do professor à autonomia se une ao apoio oferecido pelos pais, os alunos apresentam melhores resultados educacionais e aumento da motivação, se comparados com aqueles alunos que só recebem o apoio de uma dessas fontes. O mesmo vale para

o apoio conjunto de pai e mãe, que possibilita uma maior motivação autônoma, em relação aos filhos que só recebem o apoio de um dos pais. Em relação às associações entre as dimensões do apoio à autonomia/coerção e a motivação acadêmica dos alunos, a coerção dos pais foi de modo significativo correlacionada negativamente com a motivação acadêmica, pois forçava os adolescentes a realizar atividades de que não gostam, apenas para cumprir as expectativas dos pais ou ceder à pressão dos pais. Os resultados do teste mostraram que havia uma diferença significativa na motivação acadêmica com relação ao gênero dos alunos, de maneira que as meninas se mostraram mais motivadas do que os meninos. Isso pode ter ocorrido porque a mesma quantidade de apoio à autonomia dos pais e professores é percebida de forma diferente por ambos os gêneros, causando diferenças em seus níveis de motivação ou, na realidade, pais e professores dão um tratamento diferenciado. Em outras pesquisas foi constatado que os pais oferecem mais apoio à autonomia para as filhas, enquanto o apoio das mães era neutro em relação ao gênero. O teste de ANOVA revelou que os alunos da 6ª série mostraram maior motivação do que os alunos da 8ª série, o que pode ser explicado pela mudança de percepção do apoio oferecido pelo professor, mesmo quando ele não muda ao longo dos anos. Igualmente, o apoio à autonomia dos pais foi percebido em um nível mais alto pelos filhos mais novos, em comparação com os adolescentes mais velhos que exigiam maior liberdade e independência.

Em uma pesquisa realizada por Nishimura *et al.* (2021), foi selecionada uma amostra de 310 díades compostas por pai e filho da 9ª série do ensino fundamental (idade média = 14,98) do Japão, a fim de investigar as associações entre as aspirações intrínsecas e extrínsecas dos pais e as aspirações relatadas por seus filhos adolescentes, bem como outras relações com o apoio à autonomia do pai e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de pais e filhos. A maior parte das pesquisas tem enfoque na díade mãe-filho de países ocidentais de cultura individualista. Por isso, é importante compreender o modo como as aspirações paternas influenciam os filhos em uma cultura como a japonesa. Dentro da miniteoria do Conteúdo das Metas, que integra a SDT, podemos citar como exemplos de aspirações intrínsecas: o crescimento pessoal, a afiliação, a comunidade e a aptidão física, ao passo que as aspirações extrínsecas são aquelas voltadas para o sucesso financeiro, a aparência atraente e o reconhecimento social. A literatura indica que as aspirações do adolescente podem estar ligadas às aspirações de outras pessoas em seu ambiente, bem como ao grau em

que seus pais apoiam sua autonomia, podendo afetar, assim, seu bem-estar. Esta pesquisa descobriu que a amostra japonesa estudada se assemelha à mesma estrutura de aspirações já identificada em outros países, independente das diferenças culturais. Constatou-se que os adolescentes tinham as mesmas aspirações de seus pais, confirmando a influência da parentalidade sobre os filhos, e que tanto os pais quanto os filhos percebiam maior satisfação das NPB, se as aspirações paternas eram intrínsecas. Além disso, verificou-se que, mesmo no contexto japonês, onde os pais tendem a se envolver menos, se comparados às mães, e onde o apoio à autonomia é considerado menos essencial, os esforços dos pais e o apoio à autonomia paterna estão associados aos objetivos e ao desenvolvimento ideal de seus filhos.

Outra pesquisa com enfoque transcultural foi realizada por Assor *et al.* (2020) com adolescentes judeus e beduínos de 14 a 16 anos, composta por dois estudos que tiveram como objetivo investigar o suporte e a supressão de autonomia, no que tange a sensibilidade às disposições relacionadas ao temperamento dos jovens (timidez e sociabilidade). Foram analisados quatro modos de trabalho em grupo (suporte à timidez, frustração à timidez, suporte à sociabilidade, frustração à sociabilidade) e a motivação respectiva para cada um deles, de maneira que cada modo de trabalho correspondia à preferência dos adolescentes em participar de atividades em grupo, nas quais eles poderiam se comunicar e colaborar com outras pessoas ou realizar as tarefas sozinhos. Por exemplo, o modo de trabalho frustrante em relação a adolescentes sociáveis seria trabalhar isoladamente. Buscou-se verificar se as decisões parentais que frustram essa disposição teriam efeitos negativos semelhantes na motivação intrínseca dos adolescentes para participarem de atividades relacionadas às decisões, e se esses efeitos negativos não seriam mitigados em culturas hierárquicas coletivistas, quando os pais tomam as decisões. Os dois estudos revelaram que tanto a cultura beduína, quanto a judaica apresentaram efeitos negativos sobre a motivação intrínseca quando os modos de trabalho eram frustrantes. Outro achado da pesquisa é que mesmo em uma cultura coletivista, como a beduína, em que vigora uma maior obediência à autoridade dos pais, é importante o apoio à autonomia, uma vez que os dados indicaram que pertencer a uma cultura coletivista não mitiga o efeito motivacional negativo da insensibilidade do temperamento dos pais.

Um estudo desenvolvido por Ahn, Plamondon, Ratelle (2022) teve como objetivo, em primeiro lugar, identificar perfis de suporte e controle da autonomia parental e, em

segundo lugar, examinar como esses perfis predizem indicadores de desenvolvimento de carreira de adolescentes (ou seja, autonomia e competência na exploração de carreira e indecisão). Para tanto, foram avaliadas três ondas anuais de dados que cobrem a transição pós-secundária: os últimos 2 anos do ensino médio (T1 e T2) e 1 ano após a formatura (T3). A amostra incluiu 637 adolescentes franco-canadenses de 14 a 16 anos. Análises de perfil latente foram realizadas para identificar perfis parentais em T1 e T2, que foram então associados aos indicadores de desenvolvimento de carreira em T2 e T3, respectivamente, enquanto controlavam seus efeitos autorregressivos e informações sociodemográficas. Quatro perfis comparáveis foram identificados em ambas as ondas (Autonomia Suportada, Geralmente Controlada, Mista e Induzida por Culpa), com um quinto perfil (Altas Expectativas) surgindo apenas em T2. Como esperado, os adolescentes com Autonomia Suportada relataram os níveis mais altos de autonomia e competência e os níveis mais baixos de indecisão em T2 e T3. A natureza desadaptativa esperada do perfil Geralmente Controlado, no entanto, foi encontrada apenas em T3, quando esse perfil de adolescentes tornou-se claramente diferenciado do perfil de Autonomia Suportada em seus resultados de desenvolvimento de carreira. Independentemente da relevância de uma estratégia de controle específica, o controle parental prejudicou o desenvolvimento da carreira dos adolescentes, minando a autonomia e a competência na tomada de decisões de carreira. Essas descobertas reiteram os benefícios do apoio à autonomia e os custos do controle dos pais no desenvolvimento da carreira dos adolescentes, especialmente no longo prazo.

Gagnon *et al.* (2019) se propuseram a examinar as trajetórias de desenvolvimento da exploração vocacional desde a adolescência até o início da vida adulta, buscando compreender os impactos dos comportamentos parentais de apoio às necessidades (NSB), bem como as diferenças de gênero, nível socioeconômico e escolaridade dos pais nesse processo de escolha vocacional. Para o estudo, uma amostra de adolescentes quebequenses foi acompanhada ao longo de 6 anos. Dentre os diversos resultados, destacamos alguns achados que julgamos importantes para esta revisão. Em primeiro lugar, identificou-se trajetórias distintas de desenvolvimento da exploração vocacional desde a metade da adolescência até o início da idade adulta, revelando como a exploração vocacional dos jovens se desdobra de maneira diferente ao longo do tempo em diferentes subgrupos de indivíduos. Outro dado revela que havia mais meninas na

trajetória alta e crescente do que meninos, em consonância com pesquisas anteriores que também identificaram que as meninas costumam estar mais envolvidas na exploração vocacional. Isso poderia ser explicado pelo fato de as meninas terem menos oportunidades profissionais, o que requer delas uma elaboração mais cuidadosa do seu plano de carreira, ao passo que os meninos costumam tomar decisões menos planejadas. Os presentes achados sugerem que os NSB parentais predizem a trajetória de desenvolvimento de exploração vocacional dos adolescentes. Quando os pais demonstraram altos níveis de apoio à autonomia, envolvimento e estrutura em suas interações com os jovens, aumentou a probabilidade de eles relatarem altos e crescentes níveis de exploração vocacional desde a metade da adolescência até o início da idade adulta. A satisfação das necessidades psicológicas permite que os jovens mobilizem seus recursos e regulem seus comportamentos de forma autônoma (*versus* controlada), o que é importante para uma série de resultados positivos para adolescentes, como a tomada de decisões vocacionais. Em relação às características da família (isto é, estrutura familiar, NSE e níveis de escolaridade dos pais), há um indicativo de que essas também preveem os grupos de trajetória vocacional. Um achado contraintuitivo foi obtido onde o padrão mais baixo de exploração vocacional (isto é, baixo e estável) foi mais bem previsto por uma adversidade sociofamiliar inferior. Esses resultados contrastam com os de estudos anteriores que encontraram que adolescentes que vivem em famílias mais ricas exploram suas vocações mais do que adolescentes de camadas socioeconômicas mais baixas - que normalmente têm menos oportunidades de explorar. Assim, adolescentes de famílias caracterizadas por mais acesso ao ensino superior e vantagens socioeconômicas podem ter menos dúvidas vocacionais e uma necessidade menor de explorar oportunidades vocacionais. A alta trajetória também produziu descobertas contraintuitivas. No passado, descobriu-se que adolescentes de estratos socioeconômicos mais baixos tinham mais dificuldades em explorar suas vocações devido à falta de informações e oportunidades. Essas barreiras socioeconômicas também geram mais responsabilidade pessoal e esforço para ter sucesso. No entanto, esta pesquisa percebeu que a necessidade de segurança financeira coloca esses adolescentes em uma posição em que precisam explorar muito mais para encontrar caminhos para atingir seus objetivos profissionais. Possivelmente, adolescentes com maior adversidade sociofamiliar têm aspirações acadêmicas ou profissionais mais diversificadas do que adolescentes de famílias mais ricas.

Com uma abordagem inovadora, Weinstein, Vansteenkiste e Paulmann (2019) utilizaram uma amostra de 1.000 adolescentes britânicos, de 14 a 15 anos, para investigar os efeitos do tom de voz motivacional das mães. Foram empregados tons diferentes de voz (apoio à autonomia, controlador e neutro) ao transmitir instruções diretivas para eles, mas o conteúdo das sentenças eram repetidos de forma idêntica pelas mães como, por exemplo, “agora é hora de ir para a escola” ou “você se sairá bem nesta tarefa”. Os resultados revelaram que as sentenças divergiam em termos de sua percepção de apoio à escolha, de modo que as sentenças de apoio à autonomia foram vistas como sendo mais favoráveis à escolha do que sentenças neutras, que foram, por sua vez, mais favoráveis à escolha do que sentenças de controle. Em consonância com isso, as sentenças de apoio à autonomia também foram percebidas como mais favoráveis à escolha do que as de controle. As frases também diferiram em termos de pressão percebida, de modo que as sentenças de controle eram mais pressionantes do que sentenças neutras, que, por sua vez, eram mais pressionantes do que sentenças de apoio à autonomia. Como era esperado, as sentenças de controle também eram mais pressionantes do que as de apoio à autonomia. Os resultados deste estudo sugeriram, em suma, que o tom de voz usado por motivadores - neste caso, falantes que eram mães de adolescentes - pode impactar as respostas emocionais, relacionais e comportamentais dos adolescentes às respostas motivacionais das mensagens. Na maioria dos resultados, os adolescentes que ouviram as mães fazerem declarações motivacionais em um tom de voz controlador responderam de maneiras indesejáveis. Em contraste, tons de apoio à autonomia suscitaram reações positivas dos ouvintes em comparação com ouvir as mães que usaram um tom de voz neutro para proferir suas frases motivacionais.

Interessados em investigar qual o papel dos pais e da parentalidade no desenvolvimento da motivação internalizada para o comportamento pró-ambiental dos adolescentes, Grønhøj e Thøgersen (2017) desenvolveram uma pesquisa que utilizou uma amostra dinamarquesa composta por 448 díades pais-filho. Os adolescentes, que tinham entre 18 e 20 anos, responderam a perguntas sobre percepção da paternidade, percepção de comportamentos pró-ambientais dos pais, comportamento pró-ambiental autorreferido, fornecimento de orientação e estrutura aos pais quanto ao desempenho de comportamentos pró-ambientais. Além disso, tanto os filhos quanto os pais responderam questões sobre motivação para o meio ambiente. A literatura indica que

o comportamento dos pais e as normas familiares exercem uma influência significativa nas atitudes e comportamentos pró-ambientais dos jovens. No entanto, além dos estudos em pesquisa em educação ambiental no contexto da educação formal, os processos pelos quais um jovem desenvolve a motivação para se engajar em modos de ação sustentáveis ainda são relativamente inexplorados na psicologia ambiental. Os dados indicaram que os pais exibem mais motivação internalizada para "fazer coisas pelo meio ambiente" do que seus filhos, mas que sua motivação para agir de forma pró-ambiental está fundamentada nas normas descritivas da família, na motivação internalizada dos pais para agir pró-meio ambiente, e no estilo e estrutura dos pais que apoiam a autonomia em casa.

Pesquisa realizada por Ratelle *et al.* (2018a) acompanhou uma amostra de 378 adolescentes quebequenses, verificando inicialmente a estrutura geral e suas dimensões específicas e, após 1 ano, os construtos relacionados à necessidade psicológica básica de competência, como desempenho acadêmico e ajuste, eficácia vocacional e autoconceito. A partir de um modelo bifator de estrutura parental, os resultados da análise exploratória revelaram que a estrutura global explicou a maior parte da variação dos construtos de competência, de maneira que as dimensões específicas de estrutura parental não podem ser levadas em consideração isoladamente. O fornecimento de estrutura pelos pais é vital para que os filhos se desenvolvam com competência e consigam regular seus comportamentos. Os autores sugerem que pesquisas futuras estudem a estrutura junto com outros comportamentos de apoio às necessidades dos pais que promovem construções importantes na escola para testar se existem perfis parentais ideais que apoiem com maior êxito o sucesso escolar.

3.2

Práticas parentais

Embora a Teoria da Autodeterminação tenha realizado um grande avanço em pesquisas que procuram compreender como se dá a motivação para que o sujeito persiga determinadas metas, é importante nos aprofundarmos na influência da parentalidade ao transmitir suas crenças para os seus filhos e em como isso pode alterar a própria etologia do sujeito (KELLER, 2002). Nesse sentido, as demais teorias da Psicologia do Desenvolvimento Humano que desenvolveram estudos sobre práticas

parentais podem servir como grandes aliadas da Teoria da Autodeterminação. Por este motivo, julgamos importante considerar pesquisas sobre crenças, práticas e estilos de parentalidade que levam em conta outras perspectivas teóricas, a fim de ampliar as discussões propostas pela SDT, dialogando com outros referenciais teóricos. Em vista disso, passaremos a apresentar, a seguir, uma revisão narrativa sobre valores, crenças e práticas parentais, justificando, ao final, a razão de nossa escolha por pesquisar os estilos de parentalidade.

Seidl-de-Moura (2011) afirma que o processo de desenvolvimento do ser humano acontece por toda a sua vida, adquirindo notável complexidade, por se revelar como multidimensional e oscilante, haja vista que pode mudar de direção ou funcionalidade com o passar do tempo. Deste modo, a motivação deve ser compreendida como uma função cognitiva que faz parte de um processo mais amplo dentro do movimento da mente humana (SEIDL-DE-MOURA; OLIVA, 2009) e que a todo instante sofre influência do meio em que o indivíduo está inserido. Destarte, o primeiro ambiente em que o indivíduo se insere desde o nascimento é a família, que lhe transmitirá desde os primeiros momentos de vida, crenças, valores e padrões culturais, através de suas práticas (DESSEN; POLONIA, 2005).

Na revisão sobre pesquisas brasileiras envolvendo parentalidades, Macarini *et al.* (2010) identificaram que existem muitos termos para expressar o conjunto de ações realizadas pelos pais ou cuidadores em vista da promoção do desenvolvimento de seus filhos. Ao formularem o estado da arte sobre as práticas parentais, os autores perceberam que este conceito aparece na literatura brasileira também com os nomes de práticas educativas, práticas de cuidados, cuidados parentais, associados a crenças, valores, ideias, metas e crenças parentais. Todas essas concepções querem expressar as relações que pais ou cuidadores primários estabelecem em prol do desenvolvimento e do bem-estar das crianças e adolescentes.

Outra gama de estudos tem sido desenvolvida em vista de analisar as práticas parentais com crianças e adolescentes em atividades esportivas e os seus impactos na motivação do atleta infanto-juvenil. As relações sociais próximas e a combinação de relações entre os pais com seus filhos e a relação deles com os seus pares são fundamentais para a continuidade da prática esportiva, o que foi identificado em pesquisa com adolescentes de 10 a 14 anos, realizada por Ullrich-French e Smith

(2009). Em estudo realizado por Vissoci *et al.* (2013, p. 355), com adolescentes de 13 a 20 anos de um clube de futebol, constatou-se “o papel mediador da motivação autodeterminada sobre a relação entre suporte parental e estratégias de enfrentamento de estresse em atletas de futebol de campo”, em que a motivação intrínseca foi favorecida pelo suporte parental, gerando melhores estratégias de enfrentamento de estresse. No entanto, a falta de suporte parental resultou em uma maior motivação extrínseca do aluno.

Vieira *et al.* (2013) também verificaram a importância do estilo de suporte emocional dos pais para a motivação intrínseca dos filhos praticantes de futebol de campo. Em pesquisa realizada com seis grupos focais de treinadores, verificou-se que comportamentos exigentes e autoritários que representam o envolvimento excessivo dos pais afetam negativamente o treinamento (GOULD *et al.*, 2008). Babkes e Weiss (1999) constataram que mães e pais que eram vistos como modelos positivos de práticas parentais, que tinham crenças mais positivas sobre a competência de seus filhos e que deram respostas contingentes positivas mais frequentemente para sucessos de desempenho estavam associados a atletas que tinham maior competência, prazer e percepção de desempenho, favorecendo a motivação intrínseca neles. As crianças que também perceberam que seus pais estavam mais envolvidos com sua participação no futebol e exercendo menor pressão para a prática do esporte tiveram respostas psicossociais mais positivas.

Estudo desenvolvido por Guidetti e Martinelli (2017), com 342 crianças de 7 a 13 anos de três escolas municipais do interior de São Paulo, buscou relacionar orientações motivacionais e suporte familiar, em que se avaliou o suporte afetivo, educativo e material. Percebeu-se que “quanto maior a motivação intrínseca dos alunos do ensino fundamental maior a percepção infantil do suporte familiar em todos os seus aspectos” (2017, p. 520). Na mão inversa, “quanto maior a motivação extrínseca dos alunos menor a percepção infantil do suporte afetivo familiar” (2017, p. 520). Elliott e Drummond (2017) realizaram pesquisa em contexto esportivo, analisando comportamentos verbais e não verbais dos pais de jovens atletas australianos, especialmente no momento pós-jogo. Comentários percebidos como corretivos, críticos ou negativos têm o potencial de contribuir para sentimentos de ansiedade e insatisfação entre as crianças. No entanto, estas intervenções, mesmo quando destacam os aspectos que podem ser melhorados pelo jovem, podem servir como uma forma de

reforço de apoio e encorajamento. Ou seja, de modo geral, o envolvimento dos pais no pós-jogo tem se mostrado essencial para o desenvolvimento do atleta, o que se revela melhor do que práticas parentais de omissão, em que os pais não conversam com os filhos após os jogos.

Em relação às diferenças étnicas e de gênero, Simpkins, Price e Garcia (2015) realizaram pesquisa que teve como objetivo testar se os comportamentos dos pais prediziam a motivação dos adolescentes e se havia diferenças de grupos étnicos, latinos e caucasianos, e de gênero em termos de medição, meios e processos nos comportamentos dos pais e na motivação científica dos adolescentes. Os meninos caucasianos (brancos) relataram crenças motivacionais e comportamentos parentais de maior apoio para as ciências em comparação com meninos latinos, meninas latinas e meninas brancas. Meninas latinas apresentaram as menores médias de crenças motivacionais e menor suporte parental.

As práticas e crenças parentais exercem um papel importante na formação do sujeito, podendo afetá-lo tanto positivamente quanto negativamente em seu desenvolvimento. O grau de pressão exercido sobre os filhos pode favorecer o evitamento e a autodefesa (REIS; PEIXOTO, 2013). Ou seja, pais que cobram muito de seus filhos e os criticam demasiadamente exigindo perfeição contribuem para que eles desenvolvam medo de errar e, conseqüentemente, busquem fugir das tarefas. Camacho e Matos (2007) verificaram que adolescentes de 12 a 14 anos, cujos pais dão suporte emocional e autonomia, têm tendência a ter um melhor rendimento acadêmico, bem como uma menor predisposição para apresentar fobia social. As práticas educativas parentais também variam conforme o rendimento acadêmico do aluno que, caso seja baixo, se manifestam com “pouca atenção e afeto, têm dificuldades para responder às iniciativas dos filhos para o diálogo, estabelecem muitas regras independente de seu cumprimento, relaxam as regras já estabelecidas e punem fisicamente seus filhos” (SAPIENZA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2009, p. 212). As percepções dos adolescentes em relação aos pais em concordância com o desenvolvimento e favorecendo a autonomia nas situações de tomada de decisão foram associadas positivamente a ajustes e ganhos de autoestima ao longo da transição do ensino fundamental para o ensino médio (LORD; ECCLES; MCCARTHY, 1994).

Peixoto e Rodrigues (2005, p. 807) realizaram pesquisa com “320 adolescentes a frequentarem os 7º e 9º anos, em duas escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Beja”, buscando relacionar atitudes parentais com desempenho acadêmico, autoestima, autoconceito e motivação. A análise das práticas educativas parentais se dividiu naquelas centradas no processo de aprendizagem (“Quando tiro uma nota menos boa, os meus pais ajudam-me a perceber onde e porque é que eu errei”) e nas centradas nos resultados (“Os meus pais só ficam satisfeitos se as minhas notas forem melhores que a dos outros”). Dentre as categorias analisadas, percebeu-se que obtiveram médias mais elevadas as dimensões de evitamento, autovalorização e autodefesa em relação às atitudes parentais voltadas para os resultados, enquanto tiveram médias mais elevadas as dimensões de autoconceito acadêmico, autoestima, tarefa e resultados escolares em relação às atitudes parentais voltadas para os processos. Esta última dimensão se mostra surpreendente, uma vez que revela que práticas centradas em resultados não são as melhores para favorecer os resultados escolares dos alunos.

Em pesquisa de mestrado realizada com 51 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, entre 14 e 17 anos, Nascimento (2019) analisa as repercussões das práticas parentais na motivação escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Além de aplicar duas escalas psicométricas, uma para medir práticas parentais e outra para aferir orientação motivacional dos estudantes, a autora realizou entrevistas com os professores que disseram ser muito precário o envolvimento da família no contexto escolar, uma vez que, nesta fase, a família, por acreditar que os filhos já possuem maior autonomia, não precisam acompanhar tão de perto o cumprimento das tarefas ou comparecer às reuniões escolares. A pesquisa, portanto, verificou uma predominância da motivação extrínseca nestes alunos.

Outras variáveis são importantes de serem observadas, pois têm se apresentado como moderadoras ou intervenientes nas relações parentais. Froiland e Worrell (2016) identificaram os efeitos do nível de escolaridade dos pais sobre o engajamento de seus filhos, explicando que, provavelmente, os pais com alto nível de escolaridade realizam uma série de práticas adicionais para promover o sucesso educacional dos seus filhos, além da promoção do engajamento, apoiando a aprendizagem para além da escola. Sampaio e Vieira (2010), em pesquisa com 322 adolescentes entre 13 e 17 anos, verificaram que as práticas educativas parentais apresentam diferenças em relação à

ordem de nascimento e ao gênero dos filhos. Meninas primogênicas relataram sofrer mais abuso físico e punição inconsistente do que os demais grupos de meninos e meninas nascidos posteriormente. Brás (2008), em estudo realizado com 375 casais portugueses, constatou que os homens tendem a ser ligeiramente mais autoritários do que as mulheres, bem como os casais casados tendem a ser ligeiramente mais autoritários com os seus filhos, se comparados aos casais que vivem em união estável. No que tange à religiosidade, a pesquisadora observou que os pais que são crentes praticantes tendem a ser menos permissivos do que os pais que são não crentes e/ou crentes não praticantes. Além disso, concluiu-se que, quanto maior o nível socioeconômico, mais autoritativos são os pais.

3.2.1

Estilos de parentalidade

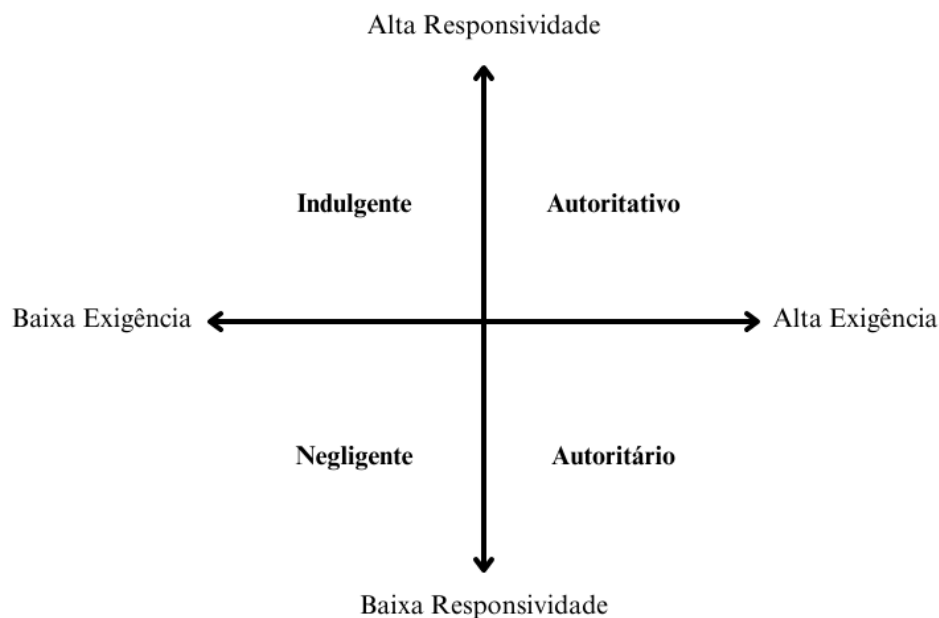
Kobarg, Sachetti e Vieira (2006, p. 99), apresentam a diferença teórica entre valores, crenças e práticas parentais. Eles definem *valores* como “concepções sobre o que é pessoal ou socialmente desejável [...], são indicadores de objetivos e metas que pessoas traçam e orientam a ação e as escolhas”. Por isso, valores são mais implícitos e ajudam a organizar de modo mais duradouro as “crenças que as pessoas possuem, socialmente construídas e compartilhadas, que servem como critérios para orientar ações e julgamento”. Essas ações ou estratégias são o que os autores definem como *práticas parentais*, ou seja, são os valores traduzidos em comportamentos, por intermédio das crenças parentais. Eles definem *crenças* como sendo “um conjunto de informações que as pessoas possuem sobre um determinado objeto, servindo de suporte para tomadas de posição diante de uma situação e representam as ideias sobre como favorecer o alcance aos objetivos” (idem., p. 99).

Esses diversos comportamentos, atitudes, práticas e cuidados parentais podem ser agrupadas de modo a formar estilos diferentes de parentalidade. Os estudos pioneiros de Diana Baumrind (1966) estabeleceram uma tipologia de estilos parentais, inicialmente dividida em três tipos de estilos encontrados (autoritativo¹, autoritário e

¹ A escolha por utilizar, ao longo deste trabalho, a tradução do original *authoritative* para *autoritativo* teve como intuito observar a forma usual na literatura brasileira, amplamente aceita. Além disso, o termo

permissivo), mais bem discutidas a seguir (BAUMRIND, 1967; 1971). Mais tarde, Maccoby e Martin (1983) ampliaram esses três tipos para quatro estilos de parentalidade, mantendo os estilos autoritativo e autoritário e desmembrando o estilo permissivo em indulgente e negligente, como disposto na Figura 2, a partir das dimensões parentais de responsividade e exigência.

Figura 2 - Estilos de parentalidade



Fonte: elaboração própria

Estudo realizado por Teixeira e Lopes (2005) com estudantes universitários teve como objetivo investigar se jovens que foram criados sob estilos parentais diferentes apresentavam valores distintos. A pesquisa relacionou 10 tipos motivacionais com quatro estilos parentais, a partir de duas dimensões de parentalidade, a *exigência* e *responsividade*. Assim, foram classificados dentro do estilo autoritativo os pais que tinham alta exigência e alta responsividade; no estilo negligente, pais que tinham baixa exigência e baixa responsividade; no estilo

autoritativo também já se encontra registrado no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), versão 2022-2023.

autoritário, pais com alta exigência e baixa responsividade; e no estilo indulgente, pais com baixa exigência e alta responsividade.

A dimensão *exigência* tem sido definida como as atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, envolvendo estabelecimento de metas e padrões de conduta, supervisão, monitoramento, cobrança e disciplina consistente e contingente. A dimensão *responsividade* é a capacidade dos pais em atender às necessidades e às particularidades dos filhos, envolvendo compreensão, apoio emocional, bidirecionalidade na comunicação, desenvolvimento da autonomia, reciprocidade, afetividade e aquiescência (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004).

Teixeira, Oliveira e Wottrich (2006) construíram uma escala de práticas parentais a partir dessas dimensões mais amplas de exigência e responsividade. Foram encontradas 10 dimensões de práticas educativas de mães e pais: controle punitivo, supervisão do comportamento, cobrança de responsabilidade, intrusividade, apoio emocional, estímulo à autonomia, autoestima, autoeficácia, abertura emocional e comportamento antissocial. No entanto, é preciso dizer que essas dimensões não traduzem necessariamente todas as práticas parentais, uma vez que “o impacto destas práticas específicas pode ser diferente para o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes” (idem, p. 439).

Spera (2005), ao revisar a literatura sobre práticas e estilos parentais e o desempenho escolar de adolescentes, verificaram que importantes pesquisadores como Maccoby e Martin (1983) utilizavam os conceitos de práticas e estilos parentais de forma intercambiável. O autor destaca (2005, p. 127, tradução nossa), contudo, as definições apresentadas por Darling e Steinberg (1993) com o intuito de compreender melhor a distinção entre práticas parentais e estilos parentais. “Ao socializar seus filhos para ter sucesso na escola, os pais podem adotar certas práticas, como fazer o dever de casa com seus filhos, dar a eles tempo para ler e assistir às funções escolares de seus filhos”. Por isso, “as práticas parentais são definidas como comportamentos específicos que os pais usam para socializar seus filhos”, se diferenciando do estilo parental que é definido “como o clima emocional no qual os pais criam seus filhos.”

Nossa escolha, portanto, não se limita a observar práticas parentais específicas nessa pesquisa, mas busca identificar os estilos parentais, porque acreditamos que esses podem refletir melhor um conjunto de comportamentos e ideias compartilhadas

no ambiente familiar potencialmente capazes de influenciar na motivação do filho para aprender. A hipótese que consideramos é que filhos de pais com estilo autoritativo, de alta exigência e alta responsividade, devem apresentar um nível mais elevado de motivação autônoma, uma vez que se espera que estejam recebendo maior apoio à autonomia, estrutura e envolvimento.

4

Método

Esta pesquisa é do tipo descritiva com delineamentos de levantamento correlacional e de construção e busca de evidências de validade de instrumentos de medida, cuja coleta de dados ocorre em dois momentos. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas abertas com estudantes do ensino médio de uma escola federal localizada na região central do Rio de Janeiro. Nessa etapa, o objetivo foi fazer um levantamento inicial das percepções dos estudantes acerca das razões que os levam a estudar e ir para escola, de tal modo que este estudo exploratório possa subsidiar a construção de uma escala de motivação para alunos do ensino médio.

As entrevistas foram realizadas após autorização da instituição de ensino e dos responsáveis, no final do mês de outubro e início de novembro de 2022, no decorrer do último bimestre letivo. Foram entrevistados 41 estudantes. Cada entrevista teve duração máxima de 7 minutos e todas foram realizadas dentro do espaço escolar, em horários que não comprometeram as atividades pedagógicas ordinárias. Os alunos participantes integravam o ensino médio profissionalizante, sendo 10 alunos do 1º ano, 20 alunos do 2º ano e 11 alunos do 3º ano. Ao todo, foram ouvidos 20 meninos e 21 meninas, que tinham idade média de 16,39 anos, sendo a idade mínima de 15 anos e a máxima de 18 anos. As entrevistas foram conduzidas de forma aberta, com duas perguntas norteadoras: *por que eu estudo?* e *por que vou à escola?* O entrevistador, em forma de diálogo, solicitou que os participantes explicassem as razões das suas respostas. As entrevistas foram audiogravadas com autorização dos participantes e, em seguida, transcritas.

A segunda etapa consistiu na aplicação de escalas psicométricas de motivação e de parentalidade, com uma amostra de 818 estudantes do Estado do Rio de Janeiro, composta por 512 participantes do sexo feminino e 302 do sexo masculino. Desses, 211 pertenciam à 1ª série, 258 eram da 2ª série e 344 da 3ª série, e suas idades variaram entre 14 e 20 anos ($M = 16,48$). Nosso objetivo foi investigar a relação entre estilos parentais e motivação dos alunos para aprender. Para esse fim, utilizou-se três instrumentos.

Uma primeira escala foi desenvolvida com base nos resultados da primeira etapa da pesquisa e idealizada a partir do modelo da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2017). Essa nova escala desenvolvida por Giorno, Eisenberg e Oliveira (2024) foi denominada *Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio* (EME-EM), como visto na Figura 1.

A segunda escala, já validada na literatura, *Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional* (MMAETP), foi usada também para avaliar a motivação desses alunos, tendo como enfoque aspectos que os levam a ir para a escola (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014).

A terceira escala, também disponível na literatura, *Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência* (IAREPPA) foi usada para identificar estilos parentais pela percepção dos adolescentes participantes (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004). Além destas três escalas, foi aplicado um questionário socioeconômico com o propósito de coletar informações sociodemográficas dos participantes.

Os participantes receberam os instrumentos para preencherem em papel, ou virtualmente, inseridos no *Google Forms*. Os dados coletados de forma online foram exportados diretamente para uma planilha do *Excel* e aqueles coletados presencialmente foram tabulados no *Excel*, onde foram compilados e, em seguida, importados e analisados no software *IBM SPSS Statistics 20*.

É importante considerar que todos os alunos, tanto os da primeira etapa que participaram das entrevistas em 2022, quanto os da segunda etapa que responderam ao formulário em 2023, vivenciaram um período de isolamento social em sua trajetória escolar ocasionado pela pandemia da Covid-19 que se propagou pelo Brasil, a partir de 2020.

4.1

Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (EME-EM)

No Brasil, são poucas as iniciativas de pesquisa que buscam construir instrumentos para avaliar a motivação de alunos do ensino médio, como já havia sido apontado por Marchiore e Alencar (2009), que constataram um número limitado de

pesquisas no país que abordavam o tema da motivação, nesta etapa da educação básica. Dez anos depois, Beluce (2019) verificou um aumento nas pesquisas sobre motivação acadêmica, em geral. No entanto, os estudos com alunos do ensino médio não acompanharam esse crescimento se comparados com outras etapas e níveis de ensino. Da mesma forma, Inácio, Schelini e Noronha (2021) notaram que existem menos pesquisas sobre construtos psicoeducacionais justamente neste segmento, em que há problemas históricos difíceis de serem solucionados, no contexto brasileiro.

Quanto aos delineamentos teórico-metodológicos, algumas escalas para avaliar motivação dos alunos (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; BORUCHOVITCH, 2008; MARCHIORE; ALENCAR, 2009) se ativeram à dicotomia motivação intrínseca-extrínseca. Essa tendência foi observada por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), que propuseram um olhar que atendesse mais fidedignamente ao *continuum* da SDT. Ryan e Deci (2017) demonstraram que há tipos de motivação extrínseca, como a identificada e integrada, que apresentam bons efeitos em contextos de aprendizagem, por serem formas mais autônomas de motivação, tal como a motivação intrínseca.

Outros estudos têm elaborado instrumentos para responder apenas à pergunta: por que venho à escola (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011; SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014). Por outro lado, Inacio, Schelini e Noronha (2021), ao formularem os itens que compuseram o instrumento de avaliação da motivação de alunos do ensino médio, embora pretendendo avaliar a motivação para aprender, abordam itens tanto sobre estudar, quanto sobre ir à escola.

Neste sentido, é importante que novos estudos sejam feitos, com o intuito de desenvolver instrumentos psicométricos para avaliar a motivação desses alunos, levando em consideração as mudanças socioculturais da população investigada, que exige uma constante atualização de modo a adequar os itens da escala à linguagem específica e que contemple às novas realidades psicossituacionais destes adolescentes. Por essas razões, ao longo deste trabalho, serão apresentados um estudo exploratório de construção da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio – EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024), bem como evidências de validade de seu conteúdo.

4.2

Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional (MMAETP)

A Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional - MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014) é um instrumento com 24 itens para avaliar a motivação de alunos do ensino médio técnico, que foi desenvolvido a partir de uma adaptação da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). A MMAETP foi posteriormente avaliada por Inácio, Schelini e Noronha (2021, p. 458), que realizaram análise fatorial exploratória “demonstrando a disposição dos cinco fatores citados, bem como o alfa indicou consistência interna adequada para todos os fatores, com variação de 0,75 a 0,88”. Além disso, a análise fatorial confirmatória realizada em seguida também encontrou índices de consistência interna satisfatórios, assim como o instrumento apresentou bons índices de ajuste.

A escala *Likert*, que varia de 1 a 5 pontos, tem como referencial o *continuum* da Teoria da Autodeterminação e avalia a motivação do aluno em cinco subescalas: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, extrínseca por regulação introjetada, extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca (ver 12.5 - Formulário de Pesquisa). Após autorização da terceira autora, o item 11 foi ajustado para esta pesquisa e, onde inicialmente estava formulado como “Venho ao instituto porque meus pais ficam satisfeitos”, adaptou-se para “Venho à escola porque meus pais ficam satisfeitos.” Outra alteração ocorreu na pergunta norteadora, que originalmente era “Por que venho cursar a escola técnica profissional nesta instituição de ensino?” e foi empregada em nossa pesquisa como “Por que venho cursar o ensino médio nesta escola?”

4.3

Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência (IAREPPA)

O *Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência* (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004) é uma escala refinada de

um instrumento anterior de Costa, Teixeira & Gomes (2000), que tinha a mesma finalidade, mas que abrangia uma gama menor de comportamentos parentais, além de oferecer apenas três alternativas em escala do tipo *Likert*, em vez de cinco opções. O instrumento elaborado por Teixeira, Bardagi e Gomes (2004) é composto por 24 itens, sendo 12 para aferir a dimensão de responsividade e 12 para aferir a dimensão de exigência (12.5 - Formulário de Pesquisa). Um exemplo de item que avalia a dimensão de exigência é “Controla as minhas notas no colégio”, um exemplo de item que avalia a dimensão de responsividade é “Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola”. A escala deve ser respondida pelo adolescente, que expressará sua percepção a respeito das práticas paternas e maternas, separadamente, quando pertinente.

4.4

Questionário socioeconômico

Concomitantemente à aplicação das escalas de motivação e estilo parental, foi aplicado um questionário socioeconômico (ver 12.5 - Formulário de Pesquisa) para a coleta de dados sociodemográficos dos alunos que participaram da pesquisa.

Além das variáveis independentes que têm sido investigadas pela literatura, como *escola* (MARCHIORE; ALENCAR, 2009) e *série escolar* (BANERJEE; HALDER, 2021; LEPPER *et al.*, 2005, GOTTFRIED *et al.*, 2007, GILLET *et al.*, 2012, GNAMBS; HANFSTINGL, 2016; SCHERRER; PRECKEL, 2019 apud RYAN; DECI, 2020), também foram incluídos itens no questionário socioeconômico para identificar *sexo* (BANERJEE; HALDER, 2021; BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013; FROILAND; WORRELL, 2016; MARCHIORE; ALENCAR, 2009; SAMPAIO; VIEIRA, 2010; SIMPKINS; PRICE; GARCIA, 2015), *cor* (SIMPKINS; PRICE; GARCIA, 2015), *idade*, *quantidade de irmãos*, *ordem de nascimento* (SAMPALIO; VIEIRA, 2010), *escolaridade dos pais* (FROILAND; WORRELL, 2016; GAGNON *et al.*, 2019), *nível socioeconômico da família*, *a situação relacional do casal* (BRÁS, 2008; GAGNON *et al.*, 2019) e *a religiosidade dos pais* (BRÁS, 2008).

4.5

Cuidados éticos

A pesquisa foi aprovada pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, sob o protocolo 09-2022 e buscou seguir as normativas da Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que visam o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Os termos de consentimento livre e esclarecido foram disponibilizados, em formato digital, para os participantes voluntários. Nesta pesquisa, foram utilizados três termos, conforme as diretrizes da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da PUC-Rio: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais/responsáveis (ver Apêndices 12.1), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para alunos menores de idade (ver Apêndices 12.2) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos maiores de 18 anos (ver Apêndices 12.3).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme definido pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, é o documento que elucida todas as informações necessárias ao entendimento da pesquisa proposta, visando dar condições ao participante voluntário de tomar sua decisão de anuência à pesquisa, no qual são apresentados a justificativa, objetivo e procedimentos metodológicos que serão utilizados. Também são apresentados os possíveis riscos e a forma de contorná-los; os benefícios diretos e indiretos; a garantia de liberdade ao participante de interromper sua colaboração sem penalização ou constrangimento; a garantia do sigilo, do anonimato, e da confidencialidade dos dados e a proteção da imagem; a garantia de indenização diante de eventuais danos provocados pela participação na pesquisa; a informação a respeito da guarda (período e local) dos documentos da pesquisa.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), segundo a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, é o documento, escrito em linguagem de fácil entendimento, dirigido aos menores de idade ou aos considerados legalmente incapazes, visando dar condições ao participante voluntário de tomar sua decisão de anuência à pesquisa. Este documento foi acompanhado do TCLE com a autorização do responsável pelo aluno menor de 18 anos.

4.6

Análise dos dados

Os resultados serão apresentados, a seguir, em duas partes, relativas às duas etapas desta pesquisa. A primeira parte é referente à coleta de entrevistas que teve como finalidade realizar levantamento das percepções motivacionais dos alunos, com o intuito de desenvolver uma escala psicométrica de avaliação da motivação para estudar no ensino médio. A segunda etapa será referente aos resultados obtidos a partir da aplicação dos demais instrumentos que irão compor este estudo: o Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004), a Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014), a Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio e o questionário sociodemográfico, desenvolvidos nesta pesquisa.

Face ao exposto, como plano de análise de dados, pode-se dizer que para os dados qualitativos foi empregada a análise de conteúdo, a fim de analisar os dados das entrevistas. Tal análise foi inspirada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os itens que compuseram a Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio passaram por avaliação de juízes para analisar a pertinência, clareza e adequação dos itens à Teoria da Autodeterminação.

No que tange aos dados quantitativos, para investigar a estrutura fatorial do instrumento, foram empregadas análise fatorial exploratória e confirmatória, seguido da correlação entre as dimensões da escala e análises descritivas das médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação dos alunos, segundo as três dimensões da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024). Para verificar a confiabilidade dos instrumentos de pesquisa utilizados, foi realizado o teste de confiabilidade por meio do *alpha de Cronbach* em cada dimensão da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014) e do IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004).

Foram realizadas as médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima nas dimensões de exigência e responsividade do pai e da mãe dos alunos, análise da distribuição das pontuações dos participantes em cada dimensão da escala, bem como se verificou correlações entre as dimensão da MMAETP (SCACCHETTI;

OLIVEIRA; RUFINI, 2014) e as dimensões do IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004), utilizando o teste de correlação de *Pearson*. Para identificar diferenças entre os estilos para cada tipo de motivação, computamos uma análise de variância de uma via, discriminando as médias e diferenças significativas encontradas por meio do post-hoc de *Tukey*, em cada estilo de parentalidade nas dimensão da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014).

5

Primeira Etapa - Realização das Entrevistas

Com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, de *realizar estudo exploratório de propriedades psicométricas de uma escala de motivação de alunos do ensino médio*, foram feitas análises qualitativas, nesta primeira etapa. A amostra dos 41 entrevistados de uma escola de ensino federal do Rio de Janeiro tinha idade média de 16,39 anos e idade mínima de 15 anos e máxima de 18 anos. A caracterização dos participantes por sexo e série escolar pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes das entrevistas

| Sexo/Série | 1ª série | 2ª série | 3ª série | Total |
|--------------|----------|----------|----------|-------|
| Feminino | 5 | 9 | 7 | 21 |
| Masculino | 5 | 11 | 4 | 20 |
| <i>Total</i> | 10 | 20 | 11 | 41 |

Fonte: elaboração própria

A realização das entrevistas foi direcionada por meio de duas perguntas-chave: por que eu estudo? e por que vou à escola? Desse modo, como os alunos ofereciam mais de uma resposta para cada pergunta, ao todo, foram obtidas 184 respostas para a pergunta *por que eu estudo* e 125 respostas para a pergunta *por que vou à escola*. Todas as respostas foram codificadas e categorizadas no Google Planilhas. Cada resposta foi transformada em um código, de modo que um conjunto de códigos que representavam um mesmo tema foi alocado em uma mesma categoria. Assim, obteve-se um total de 20 categorias, de tal modo que 18 dessas estiveram presentes nas respostas da pergunta *por que eu estudo* e 15 dessas categorias apareceram nas respostas da pergunta *por que vou à escola*. Ou seja, houve 13 categorias que se repetiram tanto em uma pergunta quanto em outra, como poderá ser visto na Tabela 3.

5.1

Categorias de Análise

Às duas questões, os alunos deram respostas que compuseram 13 categorias comuns, presentes nas duas perguntas norteadoras, *por que eu estudo* e *por que vou à escola*: vida profissional, exigências escolares, perspectivas sobre o futuro, desinteresse, conhecimento, formação acadêmica, desenvolvimento pessoal, prazer e diversão, obrigações, competência e autoeficácia, autocobrança, importância, e por último, disciplina, rotina e autocontrole.

As Tabela 3 e 4 estão organizadas em ordem decrescente da categoria com o maior ao menor número de ocorrências (*F*).

Tabela 3 - Ocorrências nas categorias da pergunta *por que eu estudo?*

| Posição | Categorias | <i>F</i> | % |
|----------------|-----------------------------------|-----------------|----------|
| 1 | Vida profissional | 28 | 15,2 |
| 2 | Exigências escolares | 21 | 11,4 |
| 3 | Perspectivas sobre o futuro | 17 | 9,2 |
| 4* | Realização de sonhos e desejos | 15 | 8,2 |
| 5 | Desinteresse | 14 | 7,6 |
| 6 | Conhecimento | 13 | 7,1 |
| 7 | Formação acadêmica | 13 | 7,1 |
| 8 | Desenvolvimento pessoal | 12 | 6,5 |
| 9 | Prazer e diversão | 11 | 6,0 |
| 10* | Vida financeira | 8 | 4,3 |
| 11 | Obrigações | 7 | 3,8 |
| 12 | Competência e autoeficácia | 6 | 3,3 |
| 13 | Autocobrança | 5 | 2,7 |
| 14* | Incentivo familiar | 4 | 2,2 |
| 15* | Não decepcionar outras pessoas | 4 | 2,2 |
| 16* | Altruísmo | 3 | 1,6 |
| 17 | Importância | 2 | 1,1 |
| 18 | Disciplina, rotina e autocontrole | 1 | 0,5 |
| Total | | 184 | 100 |

Nota: *categorias exclusivas a cada pergunta

Fonte: elaboração própria

Tabela 4 - Ocorrências nas categorias da pergunta *por que venho à escola?*

| Posição | Categorias | F | % |
|----------------|-----------------------------------|----------|----------|
| 1 | Desinteresse | 26 | 20,8 |
| 2* | Amizades e interação social | 22 | 17,6 |
| 3 | Conhecimento | 15 | 12,0 |
| 4 | Obrigações | 15 | 12,0 |
| 5* | Contribuições do espaço escolar | 11 | 8,8 |
| 6 | Exigências escolares | 6 | 4,8 |
| 7 | Desenvolvimento pessoal | 6 | 4,8 |
| 8 | Vida profissional | 5 | 4,0 |
| 9 | Disciplina, rotina e autocontrole | 5 | 4,0 |
| 10 | Prazer e diversão | 4 | 3,2 |
| 11 | Perspectivas sobre o futuro | 3 | 2,4 |
| 12 | Formação acadêmica | 3 | 2,4 |
| 13 | Competência e autoeficácia | 2 | 1,6 |
| 14 | Autocobrança | 1 | 0,8 |
| 15 | Importância | 1 | 0,8 |
| Total | | 125 | 100 |

Nota: *categorias exclusivas a cada pergunta

Fonte: elaboração própria

Em relação à pergunta *por que eu estudo*, cinco categorias se revelaram exclusivas: realização de sonhos e desejos, vida financeira, incentivo familiar, não decepcionar outras pessoas, e altruísmo. Quanto à pergunta *por que vou à escola*, foram exclusivas duas categorias: amizades e interação social, e contribuições do espaço escolar. Na sequência, será realizada a descrição de cada categoria de análise, exemplificando com algumas respostas dadas pelos participantes.

5.1.1

Categorias comuns às duas perguntas

A categoria *vida profissional* representou as respostas dos alunos que envolviam aspectos desde a aprovação em vestibulares e concursos, a construção de um currículo, a conquista de um bom emprego, até a obtenção de promoções no âmbito profissional e o aumento da chance de ser bem-sucedido. Algumas falas dos entrevistados que representam essa categoria são: “Conseguir chegar no lugar que eu desejo em relação a área profissional”, “Conseguir um emprego útil no futuro” e “Ter um currículo para apresentar, para você ser contratado”.

A categoria *exigências escolares* abarcou aspectos sobre a vida na escola, como fazer avaliações, tirar boas notas, ser aprovado e concluir a escola básica. Essa categoria pode ser representada pelas respostas: “Eu estudo para não repetir”, “Para passar na prova da escola, ter nota pra passar”, “Na escola eu foco mais em tirar uma nota boa e passar de ano”, e “Só pra prova, estudo só a matéria que é necessária pro momento”.

A categoria *perspectivas sobre o futuro* compreendeu aspectos envolvendo prospecções a longo prazo, como abrir portas na vida e alcançar um futuro melhor. Alguns exemplos mencionados pelos alunos, que expressam essa categoria, são: “conseguir ter um futuro melhor”, “eu acho que eu estudo pra ter um futuro maior, um futuro mais prático, um futuro bom e com sucesso, do tipo agradável” e “acho que seria mais pela questão de eu conseguir abrir portas pra minha vida quando eu me formar”.

A categoria *desinteresse* abordou sensações de desânimo e preguiça, retratadas por não gostar ou achar chato estudar, percebendo o estudo como um sofrimento necessário e inevitável. Essa categoria pode ser representada pelas seguintes menções: “Tem matérias que eu não gosto, não tenho mínimo interesse, não faz diferença pra mim”, “eu particularmente não gostaria muito de estudar porque é um negócio chato” e “matéria de exatas eu tenho muita preguiça de estudar, eu sei que eu preciso, mas eu não consigo... Por eu ter tanta dificuldade, eu raramente estudo”.

A categoria *conhecimento* teve como ênfase o estudo enquanto possibilidade de aprender coisas novas, obter conhecimentos mais abrangentes, alcançar sabedoria

e aprender sobre o mundo. Algumas menções dos participantes, que expressam essa categoria são: “Para ganhar conhecimento em todos os sentidos”, “Para não ser uma pessoa sem conhecimento algum”, “o estudo é necessário e também eu creio que faz bem ter informação em geral, uma média geral de todas as disciplinas, é bom ter uma ideia, faz bem”, “Para ter mais sabedoria ao longo dos anos”, “O estudo é uma fonte que ela nunca acaba e ela sempre vai continuar” e “Eu estudo porque gosto de saber mais sobre o que está à minha volta”.

A categoria *formação acadêmica* foi composta por respostas que tinham como objetivo o sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o ingresso em uma boa faculdade, em vista da formação no ensino superior. Essa categoria pode ser representada pelas seguintes locuções: “pra ter conhecimento pra passar em alguma prova: faculdade, concurso”, “Para conseguir passar no ENEM” e “para conseguir uma formação (universitária)”.

A categoria *desenvolvimento pessoal* constituiu-se de aspectos ligados à busca por ser uma pessoa melhor, com senso crítico, efetivo exercício da cidadania, se tornando alguém importante. Algumas afirmações que expressam as opiniões dos alunos e que podem ser incluídas nessa categoria são: “Eu estudo para ser alguém melhor na vida”, “eu tenho que dar o meu melhor agora pra ser alguém no futuro”, “exercitar minha mente, pra ter senso crítico”, “Para me tornar um cidadão, para me tornar gente”, “te ajudar a evoluir como pessoa melhor” e “pro meu desenvolvimento pessoal, como ser humano”.

A categoria *prazer e diversão* conteve respostas que expressavam a realização e felicidade ao estudar, como manifestação de sua própria vontade, identificando querer e prazer como elementos indissociáveis. Essa categoria pode ser exemplificada pelas seguintes falas dos entrevistados: “eu estudo algumas matérias porque eu realmente gosto, tanto é que antes eu estudava, eu pesquisava sem ser da escola, outras matérias também”, “ah, tem coisas aqui na escola que eu estudo porque tá me agradando, porque eu acho legal. Sinto muito isso na aula da profa. Dorothy de Química, que eu vejo que as pessoas se esforçam muito, e pra mim é uma coisa muito tranquila. Então, para mim, aprender a calcular a estequiometria é superdivertido, sendo sincera, sendo bem sincera” e “Eu acho que o estudo ele tem muito a mais a ver com o você querer, com o prazer”, “Eu me divirto com algumas matérias” e “Eu sinto

prazer em estudar”.

A categoria *obrigações* revelou o lado impositivo do estudo, como uma construção social, em que os pais obrigam os filhos a viver essa rotina contra a sua vontade. Alguns exemplos que podem ser citados nessa categoria são: “pro meu pai não brigar comigo, nem minha mãe”, “eu estudo porque é algo que foi sempre imposto pra mim, que eu deveria estudar pra completar a escola e, futuramente, completar o ensino superior, ou trabalhar em alguma coisa, porque isso é o que deve se fazer de acordo com todas as pessoas que tem influências sobre mim” e “eu estudo só porque eu preciso, porque todo mundo bota na nossa cabeça que é fundamental, fui criado desde pequeno por causa disso”.

A categoria *competência e autoeficácia* retratou o estudo como forma de ajudar a tomar decisões na vida, a se tornar uma pessoa empoderada, a ter voz própria sobre os diversos assuntos da vida, bem como contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades, como identificar informações verdadeiras e transmitir conhecimentos aos filhos, no futuro. Essa categoria pode ser representada pelas seguintes respostas dos alunos participantes: “Pra você ter sua posição, é... pra você ter a sua voz, não seguir só o que os outros falam, você saber o que você tá fazendo”, “realização pessoal, de se empoderar mesmo, ter informação, não ser leigo em determinados assuntos é interessante”, “a julgar as situações de maneira adequada, tomar decisões na minha vida”, “mais conhecimento geral pra gente saber do que a gente tá falando, sobre o que tá acontecendo pra gente não ser, tipo, enganado com *fake news*, um exemplo é *fake news* de ciência. Quando você estuda ciência e você vê uma *fake news* você sabe que tá errado porque você estudou. Uma pessoa que não tem o conhecimento, que não estudou o suficiente, ela não vai saber diferenciar, logo, ela vai ser meio que manipulada” e “pra ter uma educação melhor, pra passar futuramente pros meus filhos ou amigos, familiares (...) como eles vão estudar, eu consequentemente já sei o que eles vão estudar, então pra dar um apoio pra eles quando eles forem fazer os deveres, um apoio nos estudos pra eles verem o que eu me tornei por conta dos estudos”.

A categoria *autocobrança* incluiu respostas de alunos que estudam para não se decepcionar, para se destacar entre os amigos, para ser igual ao seus pais alcançando o mesmo êxito que eles conquistaram na vida, para não ser como os vizinhos da

periferia com histórias de fracasso, para que as pessoas não pensem que eles são “burros”. Algumas transcrições que expressam esta categoria são: “tem autocobrança também, meus pais sempre foram muito bem-sucedidos desde que eu era pequena, sempre fui muito espelhada nos meus pais, minha mãe saiu de casa com 16 anos, meu pai sempre foi militar. Então, eu sempre fui muito comparada desde criança com os dois. Então, - é meio doentio falar isso - sempre foi uma comparação absurda”, “eu gosto de me destacar. Um dos motivos para eu estar estudando é pra pegar a Legião de Honra, que é tipo uma medalha que os melhores alunos da escola ganham, aqueles que ficam com a média acima de 8”, “Não me decepcionar, tipo não me esforçar tanto assim na matéria e acabar ganhando um três e olhar para aquele três no papel e pensar ‘nossa! não me esforcei, não foi o bastante’. Ou até pensar aquelas coisas mais básicas, tipo ‘ah, sou burra!’” e “eu moro basicamente rodeado de morros, de favelas, da periferia e eu vejo as pessoas ao meu redor que muitas vezes não tem oportunidade de estudar, que elas acabam não sabendo dos conhecimentos gerais, erros de português, às vezes alguém faz alguma pergunta (que tem a ver com a escola) e não sabem responder que eu vejo e penso que eu não quero passar por isso alguma vez na minha vida”.

A categoria *importância* expressou o estudo como valor importante para o aluno e como um instrumento que liberta as pessoas. Podem ser exemplos dessa categoria, as seguintes falas: “Ler, estudar é importante”, “Você precisa sentir prazer em saber porque o estudo liberta” e “porque é necessário, pra mim, a educação, as coisas que eu aprendo”.

A categoria *disciplina, rotina e autocontrole* abrangeu respostas que associavam o estudo à responsabilidade, à rotina, ao compromisso, à assiduidade, aprendendo a lidar com cobranças. Essa categoria abarcou as seguintes citações: “Querendo ou não a gente tem que se forçar a estudar”, “Eu chegar aqui e estar na escola todo dia, em um ambiente em que está todo mundo estudando, todo mundo aqui pra uma finalidade que é essa, me estimula muito a chegar em casa e ter disciplina e conseguir ter autocontrole, me organizar direito e fazer as coisas que eu tenho que fazer”, “Eu sempre fui muito disciplinada, desde criança. Sempre fui criada assim. Então, eu sempre tive uma questão muito forte com compromisso, assiduidade e tal. Então, por muitos anos eu evitei faltar exatamente por esse medo de deixar de ser assídua, deixar de ser aquela aluna exemplar e tal” e “ter que acordar cedo todo dia,

ter que ir pra escola, tu já cria obrigação com horário, cria responsabilidade”.

5.1.2

Categorias exclusivas para a pergunta *por que eu estudo*

A categoria *realização de sonhos e desejos* englobou possibilidades que o estudo pode gerar, como a construção de uma família, ter uma boa vida, ajudar os pais e a família no futuro. Essa categoria pode ser representada pelas falas a seguir: “eu estudo pra tentar mudar minha qualidade de vida, porque hoje em dia eu não tenho tanta condição, eu tenho uma condição razoável, mas eu tento estudar para poder mudar isso”, “pra eu conseguir a minha casa, pegar a minha namorada e casar, e construir a minha família”, “sem o estudo praticamente você não consegue conquistar nada, pra mim, com o estudo você consegue conquistar os seus sonhos, os seus objetivos” e “para dar uma vida melhor pra minha mãe, uma vida melhor pro meu pai, uma vida melhor pra minha família”.

A categoria *vida financeira* incluiu aspectos da vida futura, como ter uma estabilidade financeira, conseguir se sustentar e sustentar a própria família, não passar fome, ter um salário e conseguir dinheiro. Algumas respostas enquadradas nesta categoria são: “ter um salário e viver minha vida”, “Eu estudo buscando... meio que buscando o dinheiro, né?”, “para manter uma boa estabilidade na vida seria porque o estudo, no caso, é necessário para alcançar algumas áreas e conseguir ter uma estabilidade financeira”, “conseguir sustentar a minha família” e “não precisar passar fome”.

A categoria *incentivo familiar* concentrou respostas que evidenciaram a família como fator motivacional, tal como pais cuja história de vida é uma inspiração para estudar e famílias que incentivam seus filhos destacando o valor do estudo. Destacamos as seguintes respostas para essa categoria: “meu pai é uma motivação também, meu pai é uma pessoa muito inteligente e a história dele, dos tempos dele de escola, é uma motivação pra mim, ele sempre foi muito inteligente, muito focado e eu vejo isso como um reflexo, que eu preciso seguir, eu olho pra ele como uma inspiração”, “E também entra aquela questão familiar, assim, na minha casa a gente sempre teve isso do estudo dentro de casa, incentivar ali, então, tem toda essa questão”,

“por grande parte porque meus pais falam que é bom pra mim” e “eles me motivam a não parar, a não desistir, a continuar, enfrentar”.

A categoria *não decepcionar outras pessoas* expôs razões que levam alguns alunos a estudar, como não decepcionar os pais, os professores ou para não ser um estorvo na família. São exemplos dessa categoria as seguintes menções: “tem a questão de ser o bastante pra minha família, tipo ganhar notas boas ou ter um sucesso na escola, pra não decepcionar as pessoas da minha casa”, “já aconteceu antes da minha mãe ficar feliz por alguma matéria que eu tava indo mal e isso me deixou muito feliz, então, se me deixou feliz eu quero continuar com isso ou pra evitar problemas no futuro, tipo pra eu não ir pra prova final”, “estudo essa matéria pra eu conseguir passar de ano, sem problemas, sabe? Porque tem matérias que eu não gosto, então ou eu penso nas pessoas que eu gosto, tipo se eu quero... que elas vão ficar felizes por mim, tipo saindo bem nessa matéria, seja algum professor ou a minha mãe” e “Para não ser um estorvo na minha família”.

A categoria *altruísmo* expressou o ato de estudar como uma forma de aprender e conhecer mais para ser um agente de transformação no mundo. As seguintes respostas compuseram essa categoria: “Eu acho importante assim estudar no sentido... mais estudar as matérias que vão fazer impacto no mundo. Não vou dizer que acho importante estudar todas as matérias, mas aquelas matérias que vão realmente trazer pra gente uma visão crítica das coisas”, “Para revolucionar a humanidade” e “porque eu quero tentar ser alguém para o mundo”.

5.1.3

Categorias exclusivas para a pergunta *por que eu venho à escola*

A categoria *amizades e interação social* incluiu respostas de alunos que vão à escola para encontrar os amigos, criar um círculo social, conhecer pessoas novas, construir relações humanas, participar de atividades de representação estudantil, conversar e interagir com os professores. Essa categoria recebeu as seguintes falas dos alunos: “também pra ver os meus amigos, pra eu conversar com eles, falar com eles, ter um círculo social, na escola, acho que ajuda muito”, “eu fiz muitas amizades e socializar é importante, se você não socializa, você não saberá como você age com as

peessoas, você tem que aprender isso e uma das formas que você tem é ser inserido na escola, porque você tem a igualdade com todo mundo, com todos os outros”, “ah, eu venho não só pelos estudos, mas pelos meus amigos, porque eu gosto de estar com eles, porque eu acho que se eu estivesse em casa, eu estaria muito pior”, “eu venho à escola por vários motivos e, sinceramente, um dos maiores é porque me faz muito bem estar em um círculo sociável, eu senti muito essa diferença quando entramos na pandemia, eu sou uma pessoa bem sociável, eu senti muito essa falta e a escola”, “Eu venho pra escola pra conhecer pessoas novas”, “a escola não nos dá só o estudo, só a matéria... A gente tem relações humanas aqui, que na minha opinião são importantes de serem construídas... para criar relações, criar vínculos e entender como elas funcionam no meio acadêmico”, “eu gosto de conversar com os professores...ver o conhecimento que eles realmente tem pra dar” e “eu gosto do ambiente de sala de aula também, isso tudo vai agregando, interação entre aluno e professor. Eu sofri muito na pandemia, por isso”.

A categoria *contribuições do espaço escolar* reuniu um conjunto de respostas que trazem a escola como um lugar que favorece a aprendizagem, onde se pode receber crenças de fora do núcleo familiar, um espaço para estudar melhor, uma vez que em casa nem sempre é possível, lugar de receber suporte para enfrentar a vida, para receber uma base educacional, receber explicações dos professores, para receber incentivos de professores e funcionários, lugar que serve como uma válvula de escape. São alguns exemplos que se encaixaram nessa categoria as seguintes opiniões dos entrevistados: “eu venho à escola para ter uma base, é aqui que a gente aprende a ler, escrever”, “pra estudar, porque se eu ficar em casa eu não vou estudar, então eu preciso vir para cá”, “A vida te treina. E a vida é um pouco mais dura que a escola, porque na vida é você com você mesmo, aqui a escola te dá um suporte”, “pra eu conseguir me alegrar um pouco mais, por que, pra mim, ficar trancado em casa sem fazer nada não é muito bom”, “Toda hora um professor chega e fala ‘estudem’, aqui tem palestra, tem um monte de coisa, isso me estimula muito a estudar, estar aqui nesse ambiente”, “E também porque eu aprendo muito mais sentada em uma cadeira olhando o quadro do que por uma tela de celular. Então, eu gosto dessa interação entre aluno-professor e amigos dentro de sala de aula”, “no meu caso específico, eu consigo absorver as coisas melhor quando eu venho pra escola, quando eu venho pra sala de aula e estudo em um local de estudos”, “eu venho pra escola porque aqui eu tenho as explicações do

professor, isso me ajuda, coisa que sozinha é muito mais difícil” e “a escola é minha válvula de escape, eu não só estudo, aqui é como se fosse uma casa, é tudo, é o lugar onde eu estudo, onde eu me distraio, onde eu sinto todos os tipos de sentimentos e emoções, porque você conhece as pessoas, você cria afeto, cria laços, como se fosse realmente uma família”.

6

Discussão sobre a primeira etapa

A primeira etapa desta pesquisa procurou compreender as semelhanças e diferenças nas respostas para as perguntas *por que eu estudo* e *por que venho à escola*. O presente estudo identificou que a maioria das categorias encontradas é intercambiável para as duas perguntas, em um total de 13 categorias comuns, constituídas de motivos que levam os alunos tanto a estudar quanto a ir à escola. Contudo, identificamos 7 categorias que eram específicas para cada pergunta. As respostas que compuseram as categorias *realização de sonhos e desejos*; *vida financeira*; *incentivo familiar*; *não decepcionar outras pessoas*; e *altruísmo* se fizeram presentes quando os alunos disseram as razões que os levavam a estudar. É fundamental recordar que todas essas respostas foram dadas pelos participantes em caráter espontâneo, sem nenhuma interferência do entrevistador, exceto pelas duas perguntas introdutórias e algumas pequenas intervenções solicitando que os estudantes explicassem melhor algumas de suas respostas que não ficaram claras. O que chama atenção, pelo escopo da nossa pesquisa, são as respostas voluntárias que permitiram compor a categoria *incentivo familiar*, ainda que com poucas ocorrências. Apesar de terem aparecido menções também em outras categorias que citaram os pais e a família de modo geral, a categoria *incentivo familiar* possibilitou identificar que os pais têm sido causa de motivação para esses estudantes, enquanto promotores, incentivadores e transmissores de crenças e valores sobre a importância de estudar. Esse achado caminha na mesma direção da revisão empírica que foi apresentada sobre as pesquisas do CSDT, que reforçam a relevância do apoio parental em prol do desenvolvimento e bem-estar do filho, especialmente, no que tange à vida acadêmica.

As categorias *amizades e interação social*, e *contribuições do espaço escolar* só apareceram quando os alunos disseram os motivos que os fazem ir à escola. Além disso, os alunos apresentaram mais razões para estudar (184 ocorrências) do que motivos para ir à escola (125 ocorrências). Observando as porcentagens relativas a cada categoria, na Tabela 4, constatou-se que a categoria *desinteresse* despontou como sendo a que proporcionalmente (20,8%) foi mais recorrente nas respostas para a pergunta *por que vou à escola*. Em segundo lugar, o motivo mais frequente que leva os alunos a irem à escola não é o estudo, mas as *amizades e interação social* (17,6%),

confirmando o que foi apontado por Ricard e Pelletier (2016), ao verificar que as amizades recíprocas contribuem para a previsão da motivação acadêmica, para além do que pode ser explicado pelo apoio dos pais e professores às necessidades psicológicas básicas desses estudantes. Além disso, favorece a permanência na escola, evitando o abandono escolar, como foi possível observar em diferentes falas dos alunos que disseram sobre a importância de encontrar os amigos e o quanto se sentem bem quando estão juntos, destacando o quanto foi difícil o período de isolamento social durante a pandemia da Covid-19. Essa categoria expressa o que Ryan e Deci (2017) descreveram acerca da necessidade psicológica básica de relacionamento, definindo-a como a experimentação dos outros que são responsivos e sensíveis e a capacidade de ser responsivo e sensível a eles, sentindo-se conectado e envolvido com os outros e ter um sentimento de pertencimento. O vínculo “é vivenciado tanto no ser cuidado quanto no cuidar. A necessidade é satisfeita quando os outros demonstram preocupação para com o indivíduo” (RYAN; DECI, 2017, p. 86, tradução nossa)

Isto revela que, embora a maior parte dos motivos seja semelhante, existem particularidades motivacionais que precisam ser avaliadas dentro do seu contexto específico. Os dados da entrevista revelaram que a motivação para estudar se desenvolve nos adolescentes de modo diferente da motivação para ir à escola. Estudar e ir à escola são atividades distintas, que abrangem circunstâncias próprias para cada uma delas. Por esses motivos, na presente pesquisa, optou-se por uma escolha teórico-metodológica de avaliar separadamente tanto a motivação para ir à escola, utilizando o instrumento produzido por Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014) cujos itens foram formulados nessa direção, quanto a motivação para estudar no ensino médio, que será avaliada por meio de instrumento desenvolvido para esta pesquisa.

Não obstante, ressaltamos que a realização das entrevistas não teve como finalidade principal avaliar quantitativamente o número de menções em cada categoria. Assim, a distribuição apresentada nas Tabelas 3 e 4 serviu apenas para exibir um panorama geral das ocorrências encontradas, a fim de listar os diferentes motivos que levam os alunos a estudar, para que essas razões fundamentassem a construção de uma escala de motivação para estudar no ensino médio.

7

Segunda Etapa - Aplicação das Escalas Psicométricas

7.1

Construção da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio

Após a análise das entrevistas e da codificação das respostas fornecidas pelos alunos, separamos cada resposta dentro de cinco tipos de motivação. O *continuum* da SDT é composto por seis dimensões, conforme Figura 1 de Ryan e Deci (2017, p. 193): desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificada, por regulação integrada e motivação intrínseca. Para compor a Escala de Motivação para Estudar de Alunos do Ensino Médio, não incluímos a dimensão de motivação extrínseca por regulação integrada, por entendermos, tal como Ratelle *et al.* (2007) e Bzuneck, Megliato e Rufini (2013), que este tipo de motivação é mais relevante para indivíduos com identidades formadas e não para os adolescentes, haja vista que a regulação integrada ocorre quando as regulações identificadas são congruentes com outros valores e necessidades, que são mais propícios à vida adulta.

Depois deste trabalho de separação das respostas, realizamos uma revisão, excluindo as respostas repetidas e ajustando a redação para a norma-padrão da língua portuguesa. Em seguida, pré-selecionamos aquelas que foram as mais recorrentes nas entrevistas dos alunos e que abarcavam o maior número de menções, o que resultou na divisão apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Itens pré-selecionados da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio
(1ª versão)

| |
|--|
| <p>Desmotivação</p> <ol style="list-style-type: none">1. Às vezes, eu não quero estudar porque me sinto saturado.2. Eu não estudo para todas as matérias.3. Eu particularmente não gostaria muito de estudar porque é um negócio chato.4. Tem matérias que eu não gosto, não tenho o mínimo interesse, elas não fazem diferença pra mim.5. Eu tenho muita preguiça de estudar.6. Por eu ter tanta dificuldade, raramente estudo. |
| <p>Motivação Extrínseca por regulação Externa</p> <ol style="list-style-type: none">1. Eu sou obrigado a estudar matérias que não gosto pra ter nota na escola.2. Estudo para conseguir dar uma vida melhor pra minha família.3. Eu estudo meio que buscando o dinheiro.4. Estudo para conseguir um emprego futuramente.5. Estudo para um dia ter um currículo para apresentar e conseguir ser contratado.6. Estudo para não precisar passar fome.7. Estudo porque eu gosto de me destacar entre as pessoas.8. Quando estou estudando, eu foco no meu objetivo principal, que a curto prazo é ser aprovado e não repetir de ano.9. Eu estudo basicamente para passar de ano.10. Eu estudo para ter conhecimento para passar em alguma prova (ENEM, vestibular ou concurso).11. Eu estudo para conseguir realizar meus sonhos.12. Eu estudo para alcançar uma boa estabilidade financeira.13. Quando estudo, o que estou pensando mesmo é na nota da prova.14. Hoje, eu estudo com uma cabeça pensando no futuro. |
| <p>Motivação extrínseca por regulação Introjetada</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quando me esforço, mesmo tirando notas baixas, penso que fiz a minha parte.2. Eu estudo porque isso é algo que sempre me foi imposto, que eu deveria estudar para completar a escola e, futuramente, completar o ensino superior ou trabalhar em alguma coisa. |

3. Eu estudo só porque eu preciso, pois todo mundo bota na minha cabeça que é fundamental.
4. Estudo para o meu pai ou minha mãe não brigarem comigo.
5. Estudo porque é uma exigência da minha família, como ganhar notas boas ou ter sucesso na escola, pra não decepcionar as pessoas da minha casa.
6. Tem matérias que eu não gosto, mas eu estudo pensando nas pessoas que eu gosto, para que elas fiquem felizes por mim, seja algum professor, meu pai ou minha mãe.
7. Estudo para não me decepcionar comigo mesmo.
8. O estudo pra mim é uma autocobrança, para que eu consiga ser um dia igual aos meus pais.

Motivação extrínseca por regulação Identificada

1. Eu estudo porque tenho uma pessoa (pai, mãe ou alguém) que é minha inspiração.
2. Eu estudo para aprender mais sobre o mundo.
3. Eu acho importante estudar mais as matérias que vão causar impacto no mundo.
4. Estudo por realização pessoal, de se empoderar mesmo, ter informação, não ser ignorante em determinados assuntos.
5. Estudo para ser uma pessoa melhor.
6. Estudo para revolucionar a humanidade.
7. Eu estudo para ganhar conhecimento em todos os sentidos.
8. Eu estudo para exercitar minha mente, pra ter senso crítico.
9. Eu estudo para julgar as situações de maneira adequada, tomar decisões na minha vida.
10. Quanto mais eu estudo, mais eu adquiro estratégias de estudo e mais eu exercito minha cabeça.

Motivação Intrínseca

1. Eu acho que o estudo tem muito mais a ver com o você querer, com o prazer.
2. O estudo me ajuda a evoluir como pessoa melhor.
3. Eu estudo porque gosto de saber mais sobre o que está à minha volta.
4. Eu estudo porque é superdivertido.
5. Eu realmente gosto de estudar.

6. Eu estudo pro meu desenvolvimento pessoal, como ser humano.
7. Eu sinto prazer estudando, porque o conhecimento liberta as pessoas.
8. Eu me divirto estudando algumas matérias.
9. Eu estudo porque gosto de aprender. Eu gosto de estudar e eu sinto, de certa forma, um pouco de prazer fazendo isso.
10. É gratificante estudar e tirar uma nota boa, eu acho que isso é o que mais me impulsiona.

Fonte: elaboração própria

7.2

Avaliação por juízes

Após a pré-seleção dos itens do instrumento, foi realizada uma avaliação por três juízes especialistas, um com doutorado em Educação e dois com doutorado em Psicologia, todos com vasta experiência na construção de instrumentos de medida e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Teoria da Autodeterminação. Eles analisaram a pertinência, clareza e adequação dos itens à teoria. Dos 48 itens que foram propostos no Quadro 2, os juízes concordaram integralmente que 42 itens eram pertinentes e congruentes com a Teoria da Autodeterminação, sugerindo algumas alterações para torná-los mais claros ao público participante, em relação a compreensão do construto que estava sendo medido. Os outros 6 itens tiveram uma concordância de 2 dos 3 juízes, que igualmente sugeriram adaptações para serem feitas. Em seguida, um juiz mestre em linguística foi convidado a avaliar os itens, verificando se estavam com redação clara e de fácil compreensão para um jovem brasileiro na faixa etária entre 15 e 18 anos, que está cursando o ensino médio. Este linguista concordou integralmente com a redação de 37 itens e sugeriu ajustes em 7 itens.

Desse modo, buscando conciliar as contribuições dos juízes, na dimensão *Desmotivação*, realizamos ajustes nos itens 1, 2, 3, 5 e 6. O item 4 foi desdobrado em dois, dando origem ao item 7. Na dimensão *Motivação extrínseca por regulação Externa*, os itens 1, 3, 5, 6, 8, 10 e 13 sofreram ajustes e os itens 11, 12 e 14 foram excluídos. Na dimensão *Motivação extrínseca por regulação Introjetada*, os itens 2, 3, 5 e 6 sofreram ajustes e o item 4 foi excluído. Na dimensão *Motivação extrínseca por regulação Identificada*, os itens 1, 3, 4 e 10 sofreram ajustes. Por fim, na dimensão

Motivação Intrínseca, os itens 1, 2, 3, 4 e 6 sofreram ajustes e o item 9 foi excluído. A 2ª versão da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio, após ajustes realizados a partir das sugestões dos juízes, pode ser visualizada no Quadro 3. Esta 2ª versão foi a escala aplicada aos participantes na segunda etapa da pesquisa, com um total de 44 itens

Quadro 3 - Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (2ª versão)

| | |
|-------------------|---|
| Desmotivação | 1D. Eu não quero estudar porque me sinto cansado. |
| | 2D. Eu não tenho vontade de estudar para todas as matérias. |
| | 3D. O hábito de estudar é muito chato. |
| | 4D. Há matérias que eu não tenho o mínimo interesse. |
| | 5D. Eu sinto preguiça para estudar. |
| | 6D. Sinto que estudar é uma tarefa difícil, e por essa razão, raramente estudo. |
| | 7D. Não sinto interesse pelas matérias que estudo. |
| Regulação Externa | 1RE. Eu me sinto obrigado a estudar matérias que não gosto para ter nota na escola. |
| | 2RE. Estudo para conseguir dar uma vida melhor para minha família. |
| | 3RE. Eu estudo para futuramente ganhar dinheiro. |
| | 4RE. Estudo para conseguir um emprego futuramente. |
| | 5RE. Estudo para ter um currículo que me possibilite conseguir um trabalho. |
| | 6RE. Estudo para não passar necessidades no futuro. |
| | 7RE. Estudo porque eu gosto de me destacar entre as pessoas. |
| | 8RE. Quando estou estudando, meu principal objetivo é não repetir de ano. |
| | 9RE. Eu estudo basicamente para passar de ano. |
| | 10RE. Eu estudo para passar em alguma prova (ENEM, vestibular ou concurso). |

| | |
|------------------------|---|
| | 11RE. Quando estudo, o que estou pensando mesmo é na nota da prova. |
| Regulação Introjetada | 1INTRO. Quando me esforço, mesmo tirando notas baixas, penso que fiz a minha parte. |
| | 2INTRO. Eu estudo porque isso é algo que sempre me foi imposto, que eu deveria estudar para terminar a escola. |
| | 3INTRO. Eu estudo só porque eu preciso, pois todo mundo me diz que é fundamental. |
| | 4INTRO. Estudo porque me sinto culpado quando eu decepção as pessoas na minha casa. |
| | 5INTRO. Tem matérias que eu não gosto, mas eu estudo para que as pessoas que eu gosto fiquem felizes por mim, seja algum professor, meu pai ou minha mãe. |
| | 6INTRO. Estudo para não me decepcionar comigo mesmo. |
| | 7INTRO. O estudo para mim é uma autocobrança, para que eu consiga ser um dia igual aos meus pais. |
| Regulação Identificada | 1IDENT. Eu estudo porque tenho pessoas de referência na minha vida que são minha inspiração. |
| | 2IDENT. Eu estudo para aprender mais sobre o mundo. |
| | 3IDENT. Eu acho importante estudar mais as matérias que vão impactar o mundo. |
| | 4IDENT. Estudo por realização pessoal, para não ser ignorante em determinados assuntos. |
| | 5IDENT. Estudo para ser uma pessoa melhor. |
| | 6IDENT. Estudo para revolucionar a humanidade. |
| | 7IDENT. Eu estudo para ganhar conhecimento em todos os sentidos. |
| | 8IDENT. Eu estudo para exercitar minha mente, para ter senso crítico. |
| | 9IDENT. Eu estudo para julgar as situações de maneira adequada, tomar decisões na minha vida. |
| | 10IDENT. Quanto mais eu estudo, mais eu adquiro estratégias de estudo. |

| | |
|------------|---|
| Intrínseca | 1INTRIN. Eu estudo porque quero e sinto prazer. |
| | 2INTRIN. O estudo me ajuda a evoluir como pessoa. |
| | 3INTRIN. Eu estudo porque gosto de saber mais sobre o que acontece à minha volta. |
| | 4INTRIN. Eu estudo porque é divertido. |
| | 5INTRIN. Eu realmente gosto de estudar. |
| | 6INTRIN. Eu estudo para o meu desenvolvimento pessoal. |
| | 7INTRIN. Eu sinto prazer estudando, porque o conhecimento liberta as pessoas. |
| | 8INTRIN. Eu me divirto estudando algumas matérias. |
| | 9INTRIN. Quando aprendo algo novo na escola eu me sinto ainda mais impulsionado a continuar estudando |

Fonte: elaboração própria

7.3

Participantes

A coleta de dados, desta segunda etapa da pesquisa, ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2023, de modo online e presencial, quando foram disponibilizados os Termos de Compromisso e Assentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndices 12).

Duas escolas da cidade do Rio de Janeiro participaram da pesquisa, cujos alunos responderam ao formulário orientados por seus professores. Uma instituição de ensino federal teve a participação de 194 alunos que realizaram a pesquisa de modo online, com autorização de seus responsáveis. A outra escola, pertencente à rede estadual, participou da pesquisa em período de greve dos professores, o que dificultou o recolhimento da autorização dos responsáveis dos alunos menores de idade. Para solucionar este problema, disponibilizamos os termos de compromisso e assentimento em formato online, para que os alunos e seus responsáveis dessem sua autorização. Assim, foram alcançadas 222 respostas dessa escola.

Outras 402 respostas foram obtidas pela técnica bola de neve, em que o formulário foi compartilhado em grupos e redes sociais de alunos e professores do

ensino médio. Assim, 818 alunos integraram a amostra total, oriundos de escolas públicas estaduais, públicas federais e escolas privadas, como disposto na Tabela 5. Alguns alunos não responderam o item sobre o nome de sua escola, por isso, aparecem como sem classificação (s/class).

Tabela 5 - Características da amostra por tipo de escola

| Tipo de escola | Quantitativo de alunos | Sexo | | | | Série escolar | | | | | |
|-----------------|------------------------|----------|------|-----------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|
| | | Feminino | | Masculino | | 1 ^a | | 2 ^a | | 3 ^a | |
| | | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Estadual | 392 | 263 | 67,0 | 127 | 32,4 | 56 | 14,3 | 97 | 27,7 | 237 | 60,4 |
| Federal | 276 | 161 | 58,3 | 115 | 41,7 | 111 | 40,2 | 98 | 35,5 | 67 | 24,3 |
| Privada | 133 | 78 | 58,6 | 55 | 41,4 | 41 | 30,8 | 58 | 43,6 | 34 | 25,6 |
| s/class. | 17 | 10 | - | 5 | - | 3 | - | 5 | - | 6 | - |
| Total | 818 | 512 | 62,6 | 302 | 36,9 | 211 | 25,8 | 258 | 31,5 | 344 | 42,0 |

Fonte: elaboração própria

Com relação ao sexo, a amostra foi composta por 512 indivíduos do sexo feminino e 302 do sexo masculino; quatro alunos não marcaram a opção sexo. Quanto à série escolar a que cada um pertencia, 211 participantes eram da 1^a série, 258 da 2^a série e 344 da 3^a série, e cinco alunos não responderam. A idade dos participantes variou entre 14 e 20 anos ($M=16,48$). As características dos estudantes de cada tipo de escola também podem ser vistas na Tabela 5.

7.4

Validação da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio

Os dados obtidos foram tratados previamente em planilha *Excel* e, em seguida, exportados para serem analisados no software *Mplus v.7.11* (MUTHÉN; MUTHÉN, 2012), onde foi realizada a análise fatorial exploratória (AFE). Posteriormente, seguiu-

se com a análise fatorial confirmatória (AFC), no software *JASP v.17.2*, a fim de testar o modelo fatorial da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio - EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024).

Para realizar as análises fatoriais exploratória e confirmatória, o banco de dados ($N=818$) foi dividido em duas amostras, buscando garantir, assim, a lisura do procedimento de testagem. A amostra empregada para a AFE foi de $N = 409$ e a amostra utilizada para a AFC foi de $N = 409$, tendo sido utilizado o método das metades. Ou seja, a primeira metade do banco de dados (de 01 a 409) compôs a amostra da AFE e a segunda metade (de 410 a 818) integrou a amostra da AFC.

7.4.1

Análise Fatorial Exploratória (AFE)

Antes de realizar a análise fatorial exploratória, foram utilizados os critérios Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0.902$) e o Teste de Bartlett, rejeitando a hipótese nula (χ^2 [946; $N=409$] = 6984,247; $p<0,001$), o que indicou que a análise fatorial é adequada. O teste qui-quadrado foi realizado para indicar a magnitude divergente entre a matriz de covariância proposta e a matriz amostral, testando a probabilidade de ajuste dos dados ao modelo teórico. O valor obtido da razão entre os índices do qui-quadrado e os graus de liberdade (χ^2/df), resultante das análises do modelo proposto para investigação do construto motivação para estudar, apontou um coeficiente inferior a 3 ($\chi^2 = 1864.470$, $df = 817$, $\chi^2/df = 2,28$, $p < 0,001$), indicando um bom ajuste do modelo.

Calculou-se, também, o Índice de Ajuste Comparativo (CFI), o Índice de Tucker Lewis (TLI), que revelaram, respectivamente, as pontuações de 0,90 e 0,88. Adicionalmente, foi obtido o Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA), com intervalo de confiança de 90%, que apresentou p menor que 0,05, indicando um ajustamento aceitável para a estrutura do modelo previsto para este estudo.

Para investigar a estrutura fatorial do instrumento, relativa à Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024), efetivou-se a análise fatorial exploratória, com extração pelo método de estimação dos mínimos quadrados ajustados *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV) e rotação oblíqua (Geomin), com a finalidade de

simplificar as estruturas das cargas fatoriais. Com base nessas análises, foram obtidos os resultados do modelo padronizado considerando a estruturação de cada dimensão da escala.

Os índices da AFE apontaram uma estrutura de três dimensões, apresentando valores de saturação com cargas superiores a 0,30. O modelo estrutural tridimensional agrupou-se nos seguintes itens:

- Dimensão 1 - Motivação Autônoma (Identificada e Intrínseca), com 18 itens (4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 36, 38, 39, 41 e 43);
- Dimensão 2 - Motivação Controlada (Externa e Introjetada), com 7 itens (8, 13, 18, 23, 28, 30 e 42);
- Dimensão 3 - Desmotivação, com 7 itens (1, 6, 11, 16, 21, 26 e 31).

O resultado da análise fatorial exploratória mostrou que a Escala EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024), construída a partir das entrevistas e avaliação de juízes, composta inicialmente por 44 itens, foi reduzida para uma estrutura de 32 itens. O item que obteve a menor pontuação de carga fatorial foi 0,323 e a mais alta foi 0,861. A Tabela 6 apresenta os itens distribuídos por dimensão, bem como seus respectivos índices de confiabilidade.

Tabela 6 - Distribuição dos itens por dimensão e suas cargas fatoriais (AFE)

| Nº | Item | D1 | D2 | D3 | Alpha |
|----|--|-------|----|----|--------------------------------------|
| 4 | Eu estudo porque quero e sinto prazer | 0,560 | | | Motivação Autônoma ($\alpha=0,90$) |
| 7 | Eu estudo para aprender mais sobre o mundo | 0,683 | | | |
| 9 | O estudo me ajuda a evoluir como pessoa. | 0,423 | | | |
| 12 | Eu acho importante estudar mais as matérias que vão impactar o mundo. | 0,323 | | | |
| 14 | Eu estudo porque gosto de saber mais sobre o que acontece à minha volta. | 0,697 | | | |
| 17 | Estudo por realização pessoal, para não | 0,455 | | | |

| | | | | | |
|-----------|--|-----------|-----------|-----------|--|
| | ser ignorante em determinados assuntos. | | | | |
| 19 | Eu estudo porque é divertido. | 0,713 | | | |
| 22 | Estudo para ser uma pessoa melhor. | 0,498 | | | |
| 24 | Eu realmente gosto de estudar. | 0,713 | | | |
| 27 | Estudo para revolucionar a humanidade. | 0,670 | | | |
| 29 | Eu estudo para o meu desenvolvimento pessoal. | 0,474 | | | |
| 32 | Eu estudo para ganhar conhecimento em todos os sentidos. | 0,565 | | | |
| 34 | Eu sinto prazer estudando, porque o conhecimento liberta as pessoas. | 0,732 | | | |
| 36 | Eu estudo para exercitar minha mente, para ter senso crítico. | 0,694 | | | |
| 38 | Eu me divirto estudando algumas matérias. | 0,398 | | | |
| 39 | Eu estudo para julgar as situações de maneira adequada, tomar decisões na minha vida. | 0,598 | | | |
| 41 | Quando aprendo algo novo na escola eu me sinto ainda mais impulsionado a continuar estudando | 0,359 | | | |
| 43 | Quanto mais eu estudo, mais eu adquiro estratégias de estudo. | 0,365 | | | |
| Nº | Item | D1 | D2 | D3 | Alpha |
| 8 | Estudo para conseguir dar uma vida melhor para minha família. | | 0,609 | | Motivação Controlada ($\alpha=0,80$) |
| 13 | Eu estudo para futuramente ganhar dinheiro. | | 0,658 | | |
| 18 | Estudo para conseguir um emprego futuramente. | | 0,861 | | |
| 23 | Estudo para ter um currículo que me possibilite conseguir um trabalho. | | 0,797 | | |

| | | | | | |
|-----------|---|-----------|-----------|-----------|--------------------------------|
| 28 | Estudo para não passar necessidades no futuro. | | 0,765 | | |
| 30 | Estudo para não me decepcionar comigo mesmo. | | 0,422 | | |
| 42 | Eu estudo para passar em alguma prova (ENEM, vestibular ou concurso). | | 0,515 | | |
| Nº | Item | D1 | D2 | D3 | Alpha |
| 1 | Eu não quero estudar porque me sinto cansado. | | | 0,428 | Desmotivação ($\alpha=0,79$) |
| 6 | Eu não tenho vontade de estudar para todas as matérias. | | | 0,447 | |
| 11 | O hábito de estudar é muito chato. | | | 0,506 | |
| 16 | Há matérias que eu não tenho o mínimo interesse. | | | 0,488 | |
| 21 | Eu sinto preguiça para estudar. | | | 0,496 | |
| 26 | Sinto que estudar é uma tarefa difícil, e por essa razão, raramente estudo. | | | 0,636 | |
| 31 | Não sinto interesse pelas matérias que estudo. | | | 0,567 | |

Fonte: elaboração própria

Deste modo, foram suprimidos 12 itens (2, 3, 5, 10, 15, 20, 25, 33, 35, 37, 40 e 44) da escala original, que não atingiram uma carga fatorial significativa ($\alpha < 0,30$). Dentre os itens descartados, um integrava a dimensão da Motivação Autônoma, e os outros 11 itens pertenciam à Motivação Controlada, enquanto na dimensão da Desmotivação não ocorreu nenhuma exclusão. A distribuição dos itens descartados e suas correspondentes cargas fatoriais são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7 - Itens descartados por dimensão e suas cargas fatoriais (AFE)

| Nº | Itens - Motivação Autônoma | Carga Fatorial |
|-----------|---|-----------------------|
| 2 | Eu estudo porque tenho pessoas de referência na minha vida que são minha inspiração. | 0,296 |
| Nº | Itens – Motivação Controlada | Carga Fatorial |
| 3 | Eu me sinto obrigado a estudar matérias que não gosto para ter nota na escola. | 0,153 |
| 5 | Quando me esforço, mesmo tirando notas baixas, penso que fiz a minha parte. | 0,060 |
| 10 | Eu estudo porque isso é algo que sempre me foi imposto, que eu deveria estudar para terminar a escola. | -0,120 |
| 15 | Eu estudo só porque eu preciso, pois todo mundo me diz que é fundamental. | -0,224 |
| 20 | Estudo porque me sinto culpado quando eu decepciono as pessoas na minha casa. | -0,200 |
| 25 | Tem matérias que eu não gosto, mas eu estudo para que as pessoas que eu gosto fiquem felizes por mim, seja algum professor, meu pai ou minha mãe. | 0,070 |
| 33 | Estudo porque eu gosto de me destacar entre as pessoas. | 0,054 |
| 35 | O estudo para mim é uma autocobrança, para que eu consiga ser um dia igual aos meus pais. | 0,004 |
| 37 | Quando estou estudando, meu principal objetivo é não repetir de ano. | 0,067 |
| 40 | Eu estudo basicamente para passar de ano. | -0,149 |
| 44 | Quando estudo, o que estou pensando mesmo é na nota da prova. | 0,094 |

Fonte: elaboração própria

Por fim, os itens foram renumerados, após as exclusões apresentadas na Tabela 7, de forma que passassem a compor as dimensões da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024) com as seguintes notações: Dimensão 1 - Motivação Autônoma (1 a 17), Dimensão 2 - Motivação Controlada (18 a 24) e Dimensão 3 -

Desmotivação (25 a 31).

7.4.2

Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Com o propósito de testar o modelo fatorial do instrumento EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024), foi realizada uma análise fatorial confirmatória (AFC), a partir da estrutura tridimensional determinada pela AFE. A fim de verificar a adequabilidade da amostra, também foram utilizados os critérios Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.911) e o Teste de Bartlett, rejeitando a hipótese nula (χ^2 [496; $N=409$] = 5623,447; $p < 0,001$), o que indicou que a análise fatorial é adequada.

Neste sentido, utilizou-se o método de estimação de Máxima Verossimilhança (*Maximum Likelihood* – ML). Os índices de ajuste comparativo apontaram para uma adaptação razoável da matriz apresentada, aproximando-se dos parâmetros sugeridos por Hu e Bentler (1999), tendo o CFI alcançado a pontuação de 0,781, o TLI uma pontuação de 0,764 e o RMSEA a pontuação de 0,078. Contudo, o valor encontrado no teste qui-quadrado ($\chi^2 = 5764.875$, $gl = 496$, $\chi^2/gl = 11,62$, $p < 0,001$) não atendeu aos parâmetros estabelecidos por Hu e Bentler (1999). Esta limitação sugere a necessidade de novos ajustes a fim de aperfeiçoar a estrutura do modelo.

A Tabela 8 apresenta as cargas fatoriais de cada item dentro de suas dimensões correspondentes, bem como os coeficientes extraídos, por dimensão, do *alpha de Cronbach* e do *ômega de McDonald*. Os indicadores apontaram o valor de 0,272 para a menor carga fatorial encontrada (item 12 – “Eu acho importante estudar mais as matérias que vão impactar o mundo”) e 0,949 para a maior carga fatorial. Cabe elucidar que o item 12 foi excluído por não apresentar ajuste, o que resultou na versão final da escala, com 31 itens. Em relação à confiabilidade das dimensões do instrumento, os resultados revelaram coeficientes $\alpha=0,911$ e $\omega=0,910$ para a Dimensão 1 (Motivação Autônoma); $\alpha=0,784$ e $\omega=0,771$ para a Dimensão 2 (Motivação Controlada) e $\alpha=0,774$ e $\omega=0,764$ para a Dimensão 3 (Desmotivação), além de um coeficiente total $\alpha=0,825$ e $\omega=0,778$.

Tabela 8 - Distribuição dos itens por dimensão e suas cargas fatoriais (AFC)

| Nº | Item | D1 | D2 | D3 |
|----|--|-------|----|----|
| 1 | Eu estudo porque quero e sinto prazer | 0,765 | | |
| 2 | Eu estudo para aprender mais sobre o mundo | 0,802 | | |
| 3 | O estudo me ajuda a evoluir como pessoa. | 0,813 | | |
| 4 | Eu estudo porque gosto de saber mais sobre o que acontece à minha volta. | 0,809 | | |
| 5 | Estudo por realização pessoal, para não ser ignorante em determinados assuntos. | 0,648 | | |
| 6 | Eu estudo porque é divertido. | 0,647 | | |
| 7 | Estudo para ser uma pessoa melhor. | 0,759 | | |
| 8 | Eu realmente gosto de estudar. | 0,821 | | |
| 9 | Estudo para revolucionar a humanidade. | 0,648 | | |
| 10 | Eu estudo para o meu desenvolvimento pessoal. | 0,778 | | |
| 11 | Eu estudo para ganhar conhecimento em todos os sentidos. | 0,911 | | |
| 12 | Eu sinto prazer estudando, porque o conhecimento liberta as pessoas. | 0,949 | | |
| 13 | Eu estudo para exercitar minha mente, para ter senso crítico. | 0,945 | | |
| 14 | Eu me divirto estudando algumas matérias. | 0,676 | | |
| 15 | Eu estudo para julgar as situações de maneira adequada, tomar decisões na minha vida. | 0,863 | | |
| 16 | Quando aprendo algo novo na escola eu me sinto ainda mais impulsionado a continuar estudando | 0,722 | | |
| 17 | Quanto mais eu estudo, mais eu adquiero estratégias de estudo. | 0,724 | | |

| Nº | Item | D1 | D2 | D3 |
|--------------------------|---|-------|-------|-------|
| 18 | Estudo para conseguir dar uma vida melhor para minha família. | | 0,465 | |
| 19 | Eu estudo para futuramente ganhar dinheiro. | | 0,719 | |
| 20 | Estudo para conseguir um emprego futuramente. | | 0,775 | |
| 21 | Estudo para ter um currículo que me possibilite conseguir um trabalho. | | 0,786 | |
| 22 | Estudo para não passar necessidades no futuro. | | 0,697 | |
| 23 | Estudo para não me decepcionar comigo mesmo. | | 0,573 | |
| 24 | Eu estudo para passar em alguma prova (ENEM, vestibular ou concurso). | | 0,663 | |
| Nº | Item | D1 | D2 | D3 |
| 25 | Eu não quero estudar porque me sinto cansado. | | | 0,587 |
| 26 | Eu não tenho vontade de estudar para todas as matérias. | | | 0,660 |
| 27 | O hábito de estudar é muito chato. | | | 0,888 |
| 28 | Há matérias que eu não tenho o mínimo interesse. | | | 0,723 |
| 29 | Eu sinto preguiça para estudar. | | | 0,781 |
| 30 | Sinto que estudar é uma tarefa difícil, e por essa razão, raramente estudo. | | | 0,718 |
| 31 | Não sinto interesse pelas matérias que estudo. | | | 0,764 |
| <i>Alpha de Cronbach</i> | | 0,911 | 0,784 | 0,774 |
| <i>Ômega de McDonald</i> | | 0,910 | 0,771 | 0,764 |

Fonte: elaboração própria

Portanto, a AFC confirmou a estrutura tridimensional dos itens da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024), a partir dos resultados da AFE, tendo seus índices considerados como aceitáveis, com exceção do valor do qui-quadrado, que não se demonstrou adequado.

Em seguida, realizou-se no software *SPSS v.20* as correlações bilaterais entre as três dimensões da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024), bem como análises descritivas dos resultados da amostra. Assumiu-se os valores de Cohen (1988), para o coeficiente de *Pearson*. Desta forma, a força da relação com valores entre 0,10 e 0,29 será considerada fraca, entre 0,30 e 0,49 considerada média e 0,50 ou superior considerada forte. Assim, pode-se verificar, na Tabela 9, correlação significativa e positiva com magnitude média entre as dimensões Autônoma-Controlada e correlação significativa e negativa com magnitude média entre as dimensões Autônoma-Desmotivação. As dimensões Controlada-Desmotivação não apresentaram correlação significativa, para a amostra pesquisada.

Tabela 9 - Correlação entre as dimensões da EME-EM

| <i>Dimensões</i> | Autônoma | Controlada | Desmotivação |
|---------------------|-----------------|-------------------|---------------------|
| Autônoma | - | | |
| Controlada | 0,370** | - | |
| Desmotivação | -0,490** | -0,011 | - |

Nota: *p< 0,05, **p< 0,01 ***p< 0,001

Fonte: elaboração própria

A Tabela 10 apresenta as análises descritivas das médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação dos alunos, segundo as três dimensões da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024).

Tabela 10 - Médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação na EME-EM

| <i>Dimensões</i> | Pontuação Mín. e Máx. | Média Global | Média por Item ¹ | DP |
|---------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| Autônoma | 20-90 | 58,31 | 3,23 | 13,89 |
| Controlada | 7-35 | 29,64 | 4,23 | 5,24 |
| Desmotivação | 8-35 | 22,16 | 3,16 | 6,00 |

Nota: ¹ A média por item foi calculada por haver um número diferente de itens para cada dimensão de motivação.

Fonte: elaboração própria

Além da análise da média por dimensões da escala, também se realizou uma análise da média por item, considerando que as dimensões tinham número de itens diferentes. Em síntese, o tipo de motivação que teve a maior média por item foi a controlada (M por item = 4,23), seguida da autônoma (M por item = 3,23), figurando a desmotivação com a menor média (M por item = 3,16). Nessa direção, a motivação controlada foi a dimensão que caracterizou a amostra participante da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024).

8

Resultados da aplicação da MMAETP e do IAREPPA

Iniciaram-se as análises estatísticas das respostas às escalas no software *SPSS v.20*, coletada a partir da aplicação da Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional - MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014) e do Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência - IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004).

8.1

Resultados da Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional (MMAETP)

Inicialmente, com o intuito de atender ao segundo objetivo específico, *verificar a confiabilidade (alpha de Cronbach) dos instrumentos de pesquisa utilizados*, foi realizada em cada dimensão da Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional - MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014) uma análise da confiabilidade por meio do *alpha de Cronbach*. Adotou-se o mesmo entendimento da literatura científica, conforme indicam Souza, Alexandre e Guirardello (2017) que admitem como valores satisfatórios $\alpha > 0,60$. Assim, constatamos a consistência interna da medida com índices aceitáveis, em todas as dimensões, tendo encontrado para a motivação intrínseca $\alpha = 0,85$, motivação extrínseca por regulação identificada $\alpha = 0,85$, motivação extrínseca por regulação introjetada $\alpha = 0,83$, motivação extrínseca por regulação externa $\alpha = 0,61$ e desmotivação $\alpha = 0,83$.

Para atender ao terceiro objetivo específico de *identificar os tipos de motivação dos alunos de ensino médio*, realizamos a análise descritiva da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014). A Tabela 11 apresenta as médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação dos alunos, segundo o *continuum* da SDT.

Tabela 11 - Médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima dos tipos de motivação na MMAETP

| | Média global | Média por item ¹ | DP | Mínima | Máxima |
|--------------|--------------|-----------------------------|------|--------|--------|
| Intrínseca | 18,30 | 3,05 | 5,91 | 6 | 30 |
| Identificada | 19,83 | 3,96 | 4,51 | 5 | 25 |
| Introjetada | 14,90 | 2,98 | 5,60 | 5 | 25 |
| Externa | 11,76 | 2,94 | 3,91 | 4 | 20 |
| Desmotivação | 8,36 | 2,09 | 4,10 | 4 | 20 |

Nota: ¹ A média por item foi calculada por haver um número diferente de itens para cada dimensão de motivação.

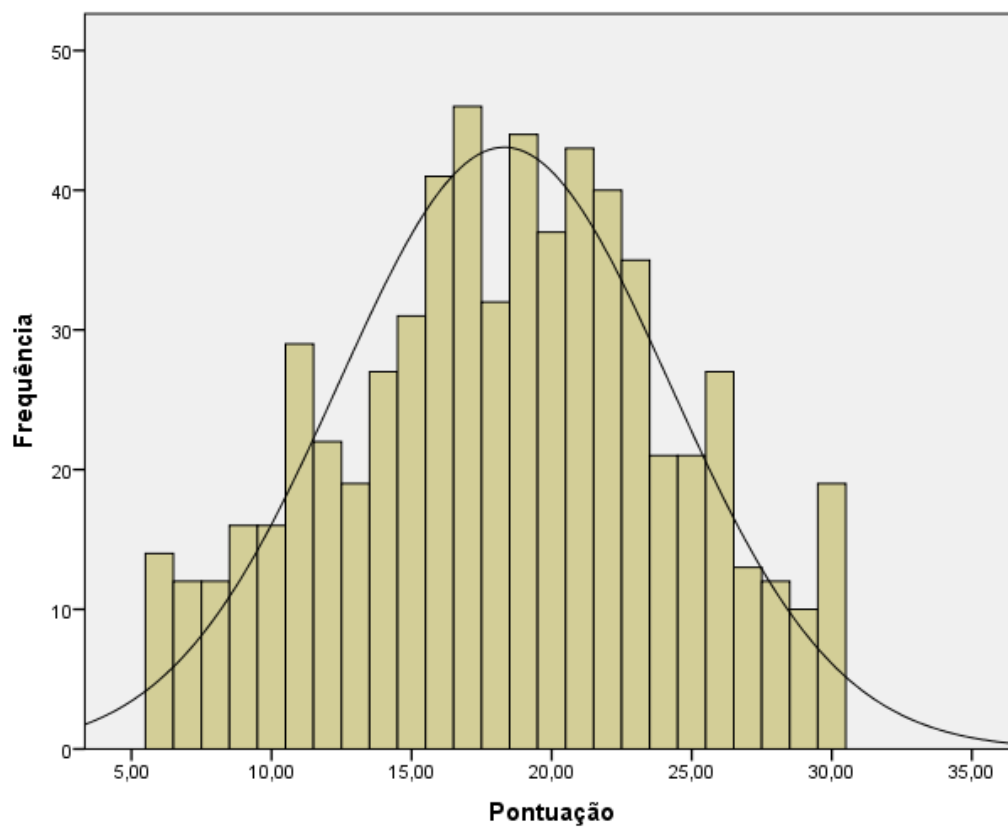
Fonte: elaboração própria

Encontrou-se na amostra estudada médias maiores para os alunos com motivação identificada ($M=19,83$; $DP=4,51$) e intrínseca ($M=18,30$; $DP=5,91$) seguida pela motivação introjetada ($M=14,90$; $DP=12,39$), externa ($M=11,76$; $DP=3,91$) e, por fim, a desmotivação ($M=8,36$; $DP=4,10$).

Feita a análise da média por dimensões da escala, também se realizou uma análise da média por item, considerando que as dimensões tinham número de itens diferentes. Igualmente, o tipo de motivação que teve a maior média por item foi a identificada (M por item =3,96), seguida da intrínseca (M por item =3,05), introjetada (M por item =2,98), externa (M por item =2,94), figurando com a menor média a desmotivação (M por item =2,09). Nessa direção, a motivação identificada foi a dimensão que caracterizou a amostra participante da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014).

Também se realizou uma análise da distribuição das pontuações dos participantes em cada dimensão da escala. No caso da motivação intrínseca, a Figura 3 apresenta a distribuição dos participantes.

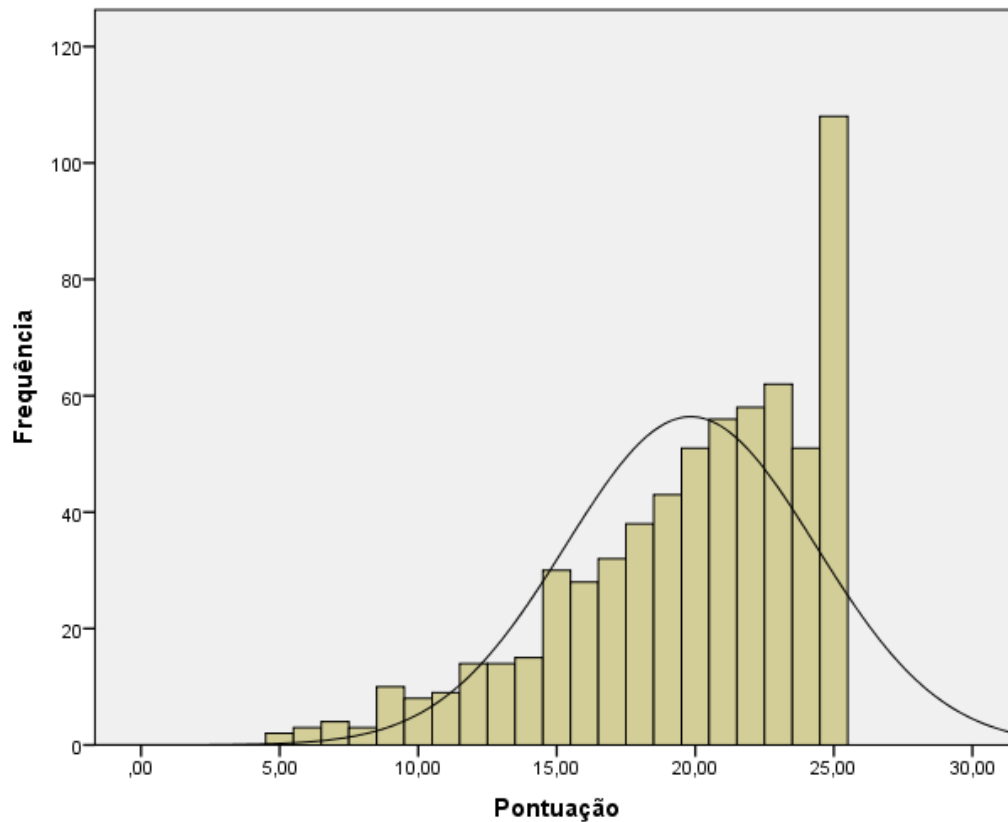
Figura 3 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação intrínseca



Fonte: elaboração própria

O mesmo procedimento foi feito para a distribuição da pontuação da amostra na motivação extrínseca por regulação identificada. Para tanto, os dados podem ser visualizados na Figura 4.

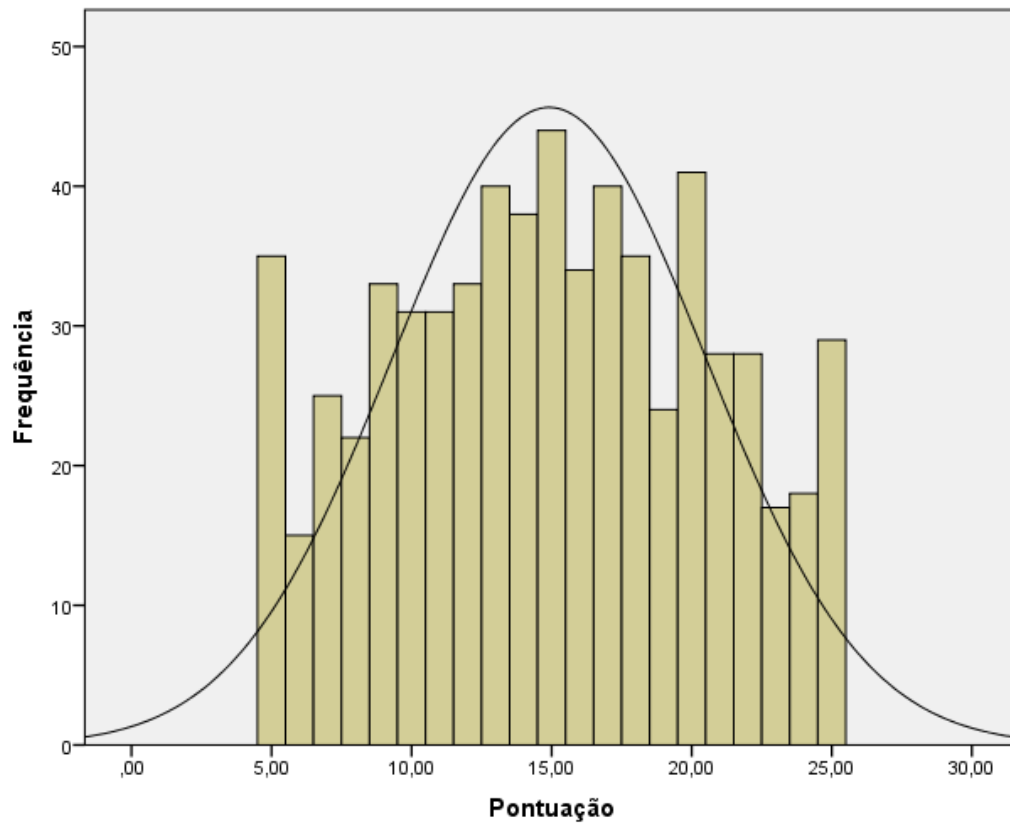
Figura 4 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação identificada



Fonte: elaboração própria

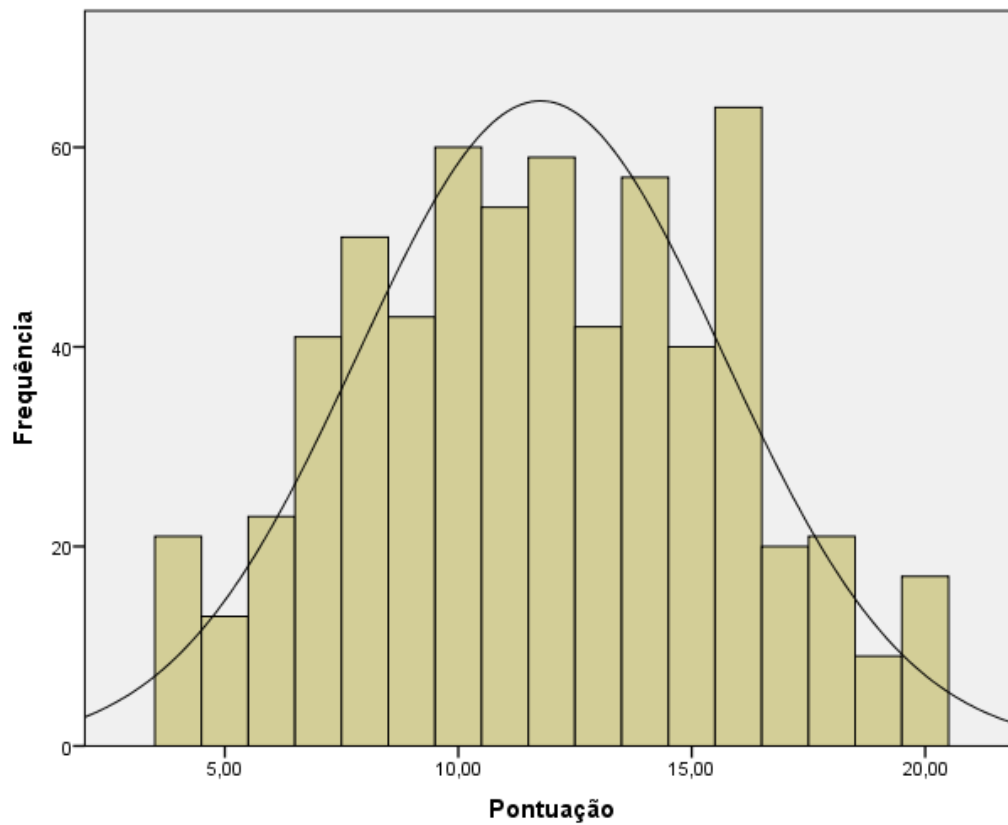
A distribuição da pontuação da amostra na motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação extrínseca por regulação externa também foram distribuídas em figuras. Assim, as Figuras 5 e 6 apresentam os dados.

Figura 5 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação introjetada



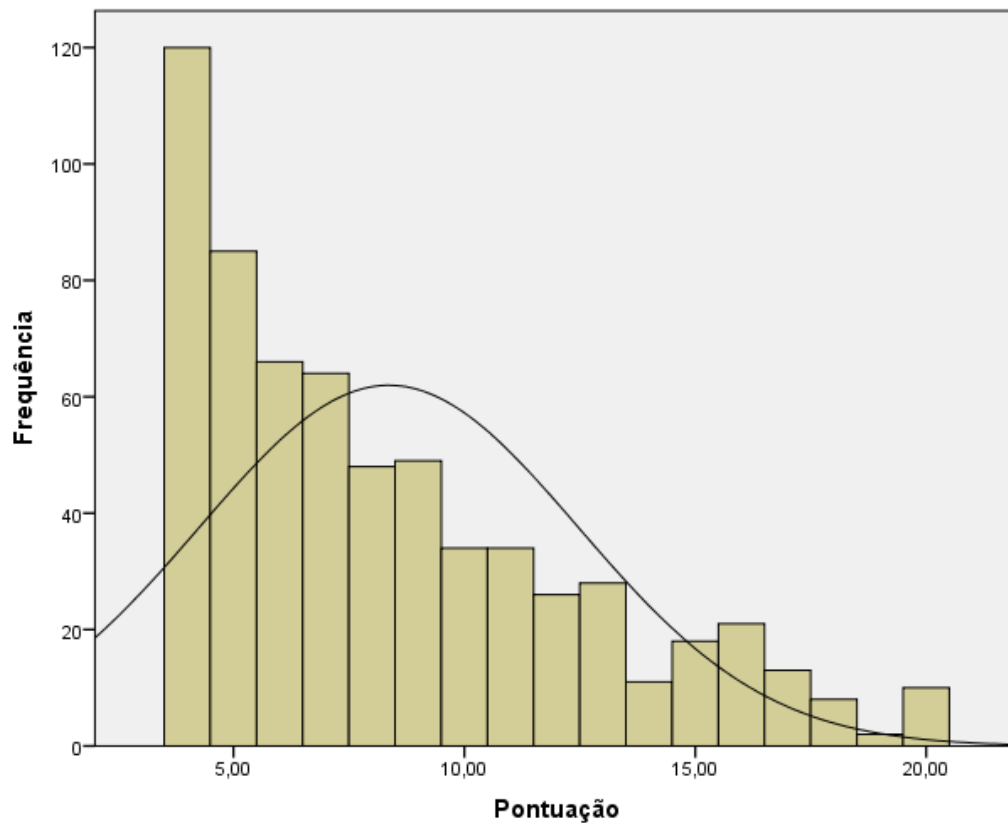
Fonte: elaboração própria

Figura 6 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da motivação externa



Fonte: elaboração própria

Por fim, a desmotivação acadêmica tange a falta de motivos para aprender. Dessa forma, a Figura 7 apresenta os dados.

Figura 7 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão da desmotivação

Fonte: elaboração própria

Esses resultados ratificam o que foi encontrado por Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014), ao indicar que os alunos de ensino médio possuem uma motivação mais autônoma, o que favoreceria a aprendizagem e contribuiria para o aumento do envolvimento e bem-estar dos alunos (RYAN; DECI, 2020).

8.2

Resultados do Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência (IAREPPA)

Antes de iniciar as análises, empregou-se um teste de confiabilidade por meio do *alpha* de *Cronbach*, em cada dimensão do Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência - IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004). Desse modo, verificou-se a consistência interna da medida com índices aceitáveis, em todas as dimensões, tendo encontrado para a dimensão de exigência da mãe $\alpha = 0,82$, responsividade da mãe $\alpha = 0,94$,

exigência do pai $\alpha = 0,89$ e responsividade do pai $\alpha = 0,95$.

Para atender ao quarto objetivo específico de *averiguar as dimensões de parentalidade dos responsáveis de alunos do ensino médio, observadas a partir das percepções dos estudantes*, realizamos a análise descritiva do IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004). A Tabela 12 apresenta as médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima nas dimensões de exigência e responsividade do pai e da mãe dos alunos. A amostra estudada apresentou maiores médias para as dimensões de responsividade da mãe ($M=46,62$; $DP=12,39$) e exigência da mãe ($M=44,16$; $DP=9,00$) quando comparadas com as dimensões de responsividade do pai ($M=41,51$; $DP=14,97$) e exigência do pai ($M=36,65$; $DP=12,24$). A dimensão de responsividade teve pontuação maior do que a dimensão de exigência tanto em relação à mãe quanto em relação ao pai. Como o instrumento de Teixeira, Bardagi e Gomes (2004) possuem duas dimensões, ambas com o mesmo número de itens, não foi necessário realizar a média por item.

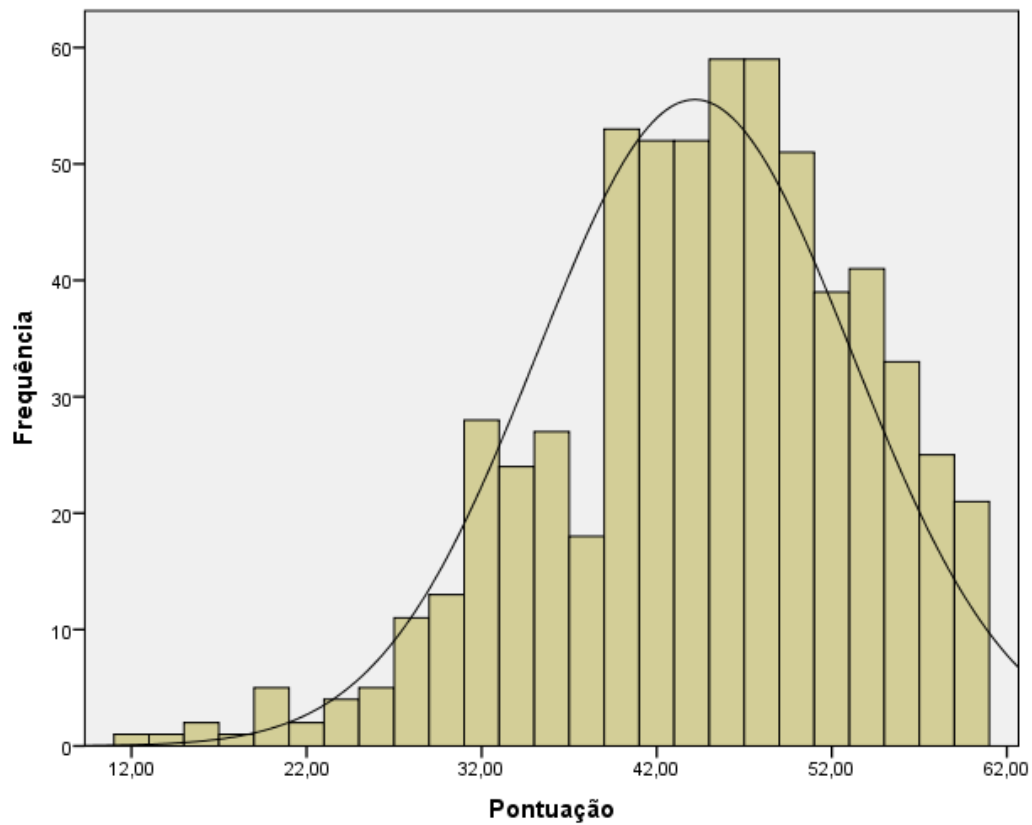
Tabela 12 - Média, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima das dimensões de exigência e responsividade dos pais

| | Média | Mediana | DP | Mínimo | Máximo |
|--------------------|-------|---------|-------|--------|--------|
| Exigência Mãe | 44,16 | 45,00 | 9,00 | 12 | 60 |
| Responsividade Mãe | 46,62 | 50,50 | 12,39 | 12 | 60 |
| Exigência Pai | 36,65 | 38,00 | 12,24 | 12 | 60 |
| Responsividade Pai | 41,51 | 46,00 | 14,97 | 12 | 60 |

Fonte: elaboração própria

Em seguida, foi feita uma análise da distribuição das pontuações dos participantes em cada dimensão da escala. Em relação à exigência da mãe, a Figura 8 apresenta a distribuição da amostra.

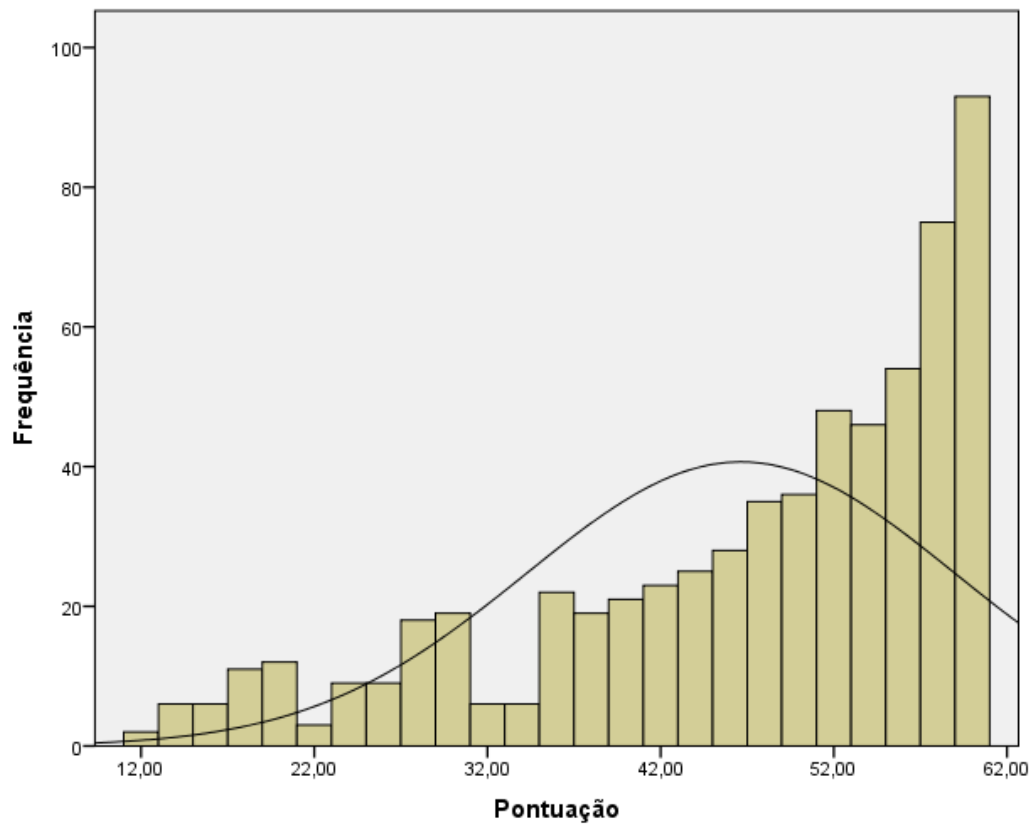
Figura 8 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão exigência da mãe



Fonte: elaboração própria

Na mesma linha, também se realizou graficamente a distribuição da pontuação da amostra na responsividade da mãe. Os dados podem ser visualizados na Figura 9.

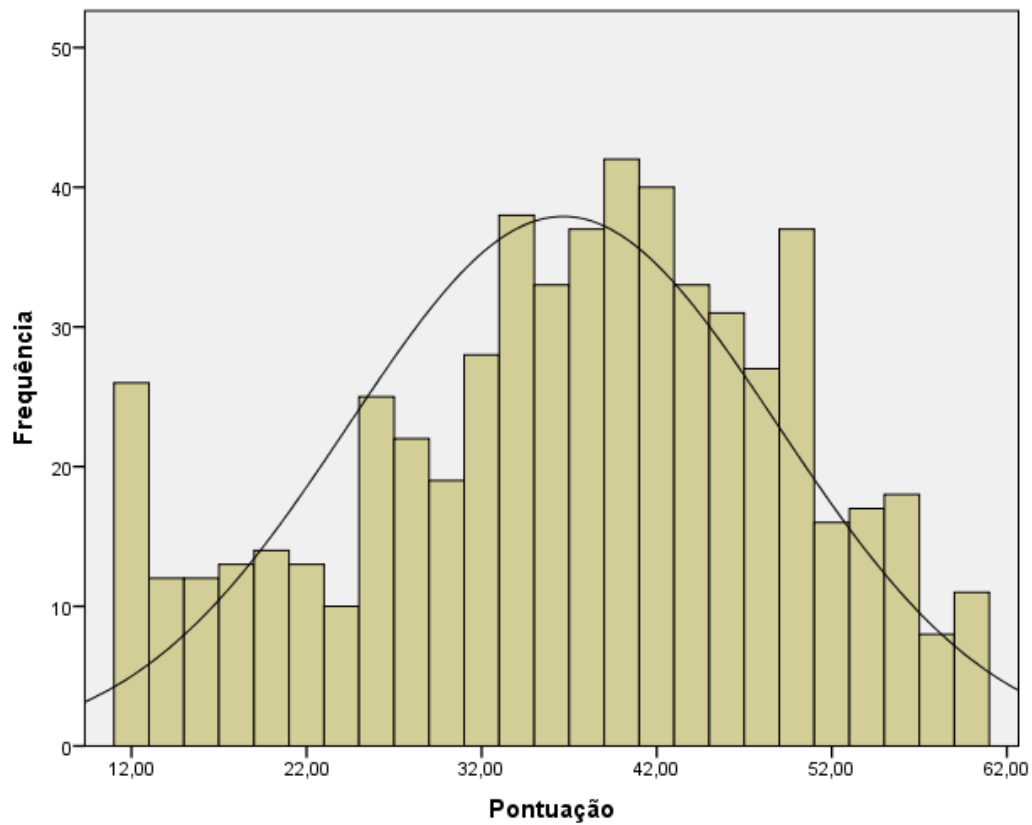
Figura 9 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão responsividade da mãe



Fonte: elaboração própria

Em relação à exigência do pai, a Figura 10 apresenta a distribuição da amostra.

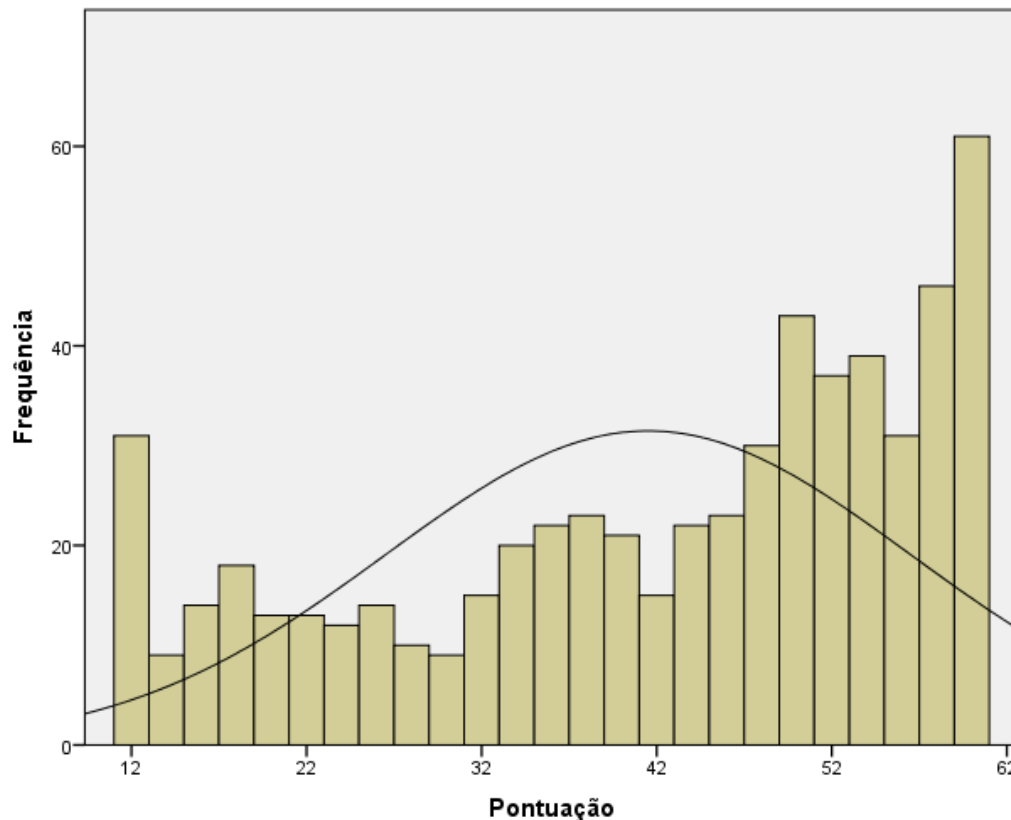
Figura 10 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão exigência do pai



Fonte: elaboração própria

A distribuição da pontuação da amostra na responsividade do pai pode ser visualizada na Figura 11.

Figura 11 - Distribuição da pontuação dos participantes na dimensão responsividade da mãe



Fonte: elaboração própria

8.3

Relações entre as dimensões parentais e motivação no ensino médio

Com o intuito de atender ao quinto objetivo específico desta pesquisa, de *buscar possíveis relações entre as dimensões parentais e motivação para ir à escola, no ensino médio*, procurou-se verificar correlações entre as dimensões da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014) e as dimensões do IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004), utilizando o teste de correlação de *Pearson*. A Tabela 13 apresenta os índices de correlação entre as variáveis de motivação (desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, extrínseca por regulação introjetada, extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca) e de dimensões parentais (responsividade da mãe, exigência da mãe, responsividade do pai e exigência do pai).

Tabela 13 - Índices de correlação entre tipos de motivação e dimensões de parentalidade

| Tipo de Motivação/ Estilo Parental | Exigência Mãe | Responsividade Mãe | Exigência Pai | Responsividade Pai |
|---------------------------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| Intrínseca | 0,190*** | 0,185*** | 0,174*** | 0,152*** |
| Identificada | 0,271*** | 0,306*** | 0,173*** | 0,216*** |
| Introjetada | 0,202*** | -0,060 | 0,073 | 0,028 |
| Externa | 0,090* | -0,090* | -0,072 | -0,066 |
| Desmotivação | -0,022 | -0,147*** | -0,111** | -0,120** |

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria

Adotando como pressuposto que o objeto desta pesquisa se trata de fenômenos subjetivos e multifacetados no que tange aos aspectos motivacionais, levou-se em consideração os valores de Cohen (1988). Como se pode ver, há uma relação significativa positiva e fraca entre motivação intrínseca e todas as dimensões parentais. A correlação entre a motivação identificada e as dimensões parentais foi igualmente significativa e positiva, com destaque para o índice da dimensão de responsividade da mãe ($r=0,30$, $p<0,001$), que obteve correlação moderada. A motivação introjetada se correlacionou fraca, significativa e positivamente apenas com a dimensão da exigência da mãe ($r=0,20$, $p<0,001$). A motivação externa teve correlação com as dimensões parentais apenas da mãe: fraca e positiva com a exigência ($r=0,09$, $p<0,05$) e negativa com a responsividade da mãe ($r=-0,09$, $p<0,05$). Por fim, a desmotivação se correlacionou negativamente, de forma fraca, com todas as dimensões de parentalidade, se demonstrando significativa em relação à responsividade da mãe ($r=-0,15$, $p<0,001$), à exigência do pai ($r=-0,11$, $p<0,05$) e à responsividade do pai ($r=-0,12$, $p<0,05$).

8.4

Relações entre os estilos de parentalidade e a motivação do aluno de ensino médio

Para atender ao sexto objetivo específico desta pesquisa, *avaliar possíveis diferenças quanto aos efeitos dos estilos de parentalidade na motivação do aluno de ensino médio*, realizamos inicialmente a classificação dos estilos parentais. A partir das medianas obtidas para as dimensões de exigência e responsividade do pai e da mãe, como apresentadas na Tabela 12, classificamos os estilos de parentalidade em autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. Os participantes que obtiveram pontuação acima da mediana em exigência e em responsividade, foram classificados com o estilo autoritativo. Os participantes que obtiveram pontuação acima da mediana em exigência e abaixo da mediana em responsividade, foram classificados com o estilo autoritário. Aqueles que obtiveram pontuação abaixo da mediana em exigência e acima da mediana em responsividade, foram classificados com o estilo indulgente. Por fim, os sujeitos que obtiveram pontuação abaixo da mediana em exigência e em responsividade, foram classificados com o estilo negligente, como disposto na Figura 2.

Um total de 789 alunos que integraram a amostra responderam aos itens das dimensões de exigência e responsividade da mãe, havendo 29 casos (4%) com dados ausentes. Em relação aos pais, 731 alunos responderam aos itens referentes às dimensões, havendo 87 casos (11%) com dados ausentes. Os dados ausentes representam aqueles indivíduos que não possuem ou não consideram ninguém como pai ou mãe, ou que preencheram parcialmente a escala de parentalidade para um dos dois. Assim, a amostra ficou distribuída conforme representado na Tabela 14, a seguir:

Tabela 14 - Distribuição de estilos parentais na amostra total

| Estilo | Mães | Pais |
|---------------------|-------------|-------------|
| Autoritativo | 27,1% | 30,6% |
| Negligente | 26,6% | 31,3% |
| Autoritário | 21,2% | 17,1% |
| Indulgente | 20,9% | 16,1% |

Fonte: elaboração própria

Não foi possível classificar 4,2% dos participantes que responderam sobre o estilo da mãe e 4,8% dos que responderam sobre o estilo do pai, pois em alguma das duas dimensões de parentalidade esses participantes obtiveram a mesma pontuação da mediana, não podendo ser classificado como tendo alta ou baixa exigência ou responsividade.

Para identificar diferenças entre os estilos para cada tipo de motivação, computamos uma análise de variância de um fator, que mostrou que existe diferença significativa entre os estilos de parentalidade maternos para todos os tipos de motivação. As tabelas de 15 a 19 mostram os resultados referentes aos estilos maternos, discriminando as médias e diferenças significativas encontradas por meio do teste posterior de *Tukey*, em cada estilo de parentalidade nas dimensões da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014).

Na motivação intrínseca [$F(4,616)=9,60$; $p<0,001$], constatamos diferença significativa entre os estilos maternos. Observando a Tabela 15, podemos verificar que os indivíduos com estilo materno autoritativo ($M=20,31$) alcançaram pontuação média superior àqueles com estilo materno autoritário ($M=17,73$) e negligente ($M=16,50$). Os alunos que classificaram estilo materno indulgente ($M=18,69$) obtiveram média superior apenas em relação aos alunos de mães com estilo negligente.

Tabela 15 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação intrínseca da MMAETP

| Estilo Mãe | <i>M</i> | <i>p</i> |
|--------------|----------|----------|
| Autoritativo | 20,31 | |
| Autoritário | 17,73 | 0,001 |
| Negligente | 16,50 | 0,000 |
| Indulgente | 18,69 | 0,118 |
| Indulgente | 18,69 | |
| Negligente | 16,50 | 0,012 |
| Autoritário | 17,13 | 0,668 |
| Autoritativo | 20,31 | 0,118 |
| Autoritário | 17,13 | |
| Autoritativo | 20,31 | 0,001 |
| Negligente | 16,50 | 0,363 |
| Indulgente | 18,69 | 0,668 |
| Negligente | 16,50 | |
| Autoritativo | 20,31 | 0,000 |
| Indulgente | 18,69 | 0,012 |
| Autoritário | 17,13 | 0,363 |

Fonte: elaboração própria

A Tabela 16 apresenta as diferenças significativas encontradas para a motivação extrínseca por regulação identificada, considerando $F(4,616)=15,09$; $p<0,001$. Podemos perceber que alunos que identificaram estilo materno autoritativo ($M=21,65$) obtiveram pontuação média maior do que os alunos que identificaram qualquer outro estilo: indulgente ($M=20,06$), autoritário ($M=19,40$) e negligente ($M=18,13$). Similarmente ao funcionamento da motivação intrínseca (Tabela 15), os alunos com motivação identificada que classificaram estilo materno indulgente obtiveram média superior apenas em relação aos alunos que associaram ao estilo negligente. Tanto a motivação intrínseca quanto a motivação extrínseca por regulação identificada têm sido conceituadas como formas mais autônomas da motivação humana, segundo o *continuum* da SDT, o que coincide com os resultados encontrados.

Tabela 16 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação identificada da MMAETP

| Estilo Mãe | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritativo | 21,65 | |
| Indulgente | 20,06 | 0,014 |
| Autoritário | 19,40 | 0,000 |
| Negligente | 18,13 | 0,000 |
| Indulgente | 20,06 | |
| Negligente | 18,13 | 0,001 |
| Autoritativo | 21,65 | 0,014 |
| Autoritário | 19,40 | 0,714 |
| Autoritário | 19,40 | |
| Autoritativo | 21,65 | 0,000 |
| Indulgente | 20,06 | 0,714 |
| Negligente | 18,13 | 0,085 |
| Negligente | 18,13 | |
| Autoritativo | 21,65 | 0,000 |
| Indulgente | 20,06 | 0,001 |
| Autoritário | 19,40 | 0,085 |

Fonte: elaboração própria

Os resultados para a motivação extrínseca por regulação introjetada [$F(4,617)=5,13$; $p<0,001$] podem ser observados na Tabela 17, que apresenta as diferenças significativas respectivas para cada estilo materno. Verificamos que o estilo materno autoritário ($M=16,74$) obteve média de pontuação superior a todos os demais estilos: autoritativo ($M=14,88$), negligente ($M=14,21$) e indulgente ($M=14,06$).

Tabela 17 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação introjetada da MMAETP

| Estilo Mãe | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritário | 16,74 | |
| Autoritativo | 14,88 | 0,031 |
| Negligente | 14,21 | 0,001 |
| Indulgente | 14,06 | 0,001 |
| Autoritativo | 14,88 | |
| Autoritário | 16,74 | 0,031 |
| Indulgente | 14,06 | 0,699 |
| Negligente | 14,21 | 0,800 |
| Indulgente | 14,06 | |
| Autoritativo | 14,88 | 0,699 |
| Autoritário | 16,74 | 0,001 |
| Negligente | 14,21 | 0,999 |
| Negligente | 14,21 | |
| Autoritativo | 14,88 | 0,800 |
| Indulgente | 14,06 | 0,999 |
| Autoritário | 16,74 | 0,001 |

Fonte: elaboração própria

A motivação extrínseca por regulação externa [$F(4,613)=2,815$; $p=0,025$] apresentou diferença estatisticamente significativa apenas no estilo autoritário ($M=12,61$) que se demonstrou superior ao estilo indulgente ($M=11,01$), na comparação das médias de pontuação, como observado na Tabela 18. A motivação introjetada e externa são formas de motivação mais controladas, conforme descreve a SDT. Isto pode explicar a tendência do estilo autoritário nesses tipos de motivação extrínseca.

Tabela 18 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão motivação externa da MMAETP

| Estilo Mãe | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritativo | 11,62 | |
| Indulgente | 11,01 | 0,670 |
| Autoritário | 12,61 | 0,187 |
| Negligente | 11,76 | 0,997 |
| Indulgente | 11,01 | |
| Autoritativo | 11,62 | 0,670 |
| Autoritário | 12,61 | 0,009 |
| Negligente | 11,76 | 0,473 |
| Autoritário | 12,61 | |
| Autoritativo | 11,62 | 0,187 |
| Indulgente | 11,01 | 0,009 |
| Negligente | 11,76 | 0,342 |
| Negligente | 11,76 | |
| Autoritativo | 11,62 | 0,997 |
| Indulgente | 11,01 | 0,473 |
| Autoritário | 12,61 | 0,342 |

Fonte: elaboração própria

A Tabela 19 apresenta as diferenças significativas encontradas para a desmotivação, com $F(4,615)=4,246$; $p=0,002$. Constatamos que alunos que identificaram estilo materno negligente ($M=9,01$) obtiveram pontuação média superior aos alunos classificados do estilo indulgente ($M=7,66$) e autoritativo ($M=7,60$). Os alunos do estilo materno autoritário ($M=8,92$) obtiveram média superior apenas em relação aos alunos do estilo autoritativo.

Tabela 19 - Média de pontos e diferenças por estilo materno na dimensão desmotivação da MMAETP

| Estilo Mãe | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritativo | 7,60 | |
| Indulgente | 7,66 | 1,000 |
| Autoritário | 8,92 | 0,041 |
| Negligente | 9,01 | 0,014 |
| Indulgente | 7,66 | |
| Autoritativo | 7,60 | 1,000 |
| Autoritário | 8,92 | 0,088 |
| Negligente | 9,01 | 0,038 |
| Autoritário | 8,92 | |
| Autoritativo | 7,60 | 0,041 |
| Indulgente | 7,66 | 0,088 |
| Negligente | 9,01 | 1,000 |
| Negligente | 9,01 | |
| Autoritativo | 7,60 | 0,014 |
| Indulgente | 7,66 | 0,038 |
| Autoritário | 8,92 | 1,000 |

Fonte: elaboração própria

A seguir, apresentaremos os resultados da ANOVA de um fator, em relação aos estilos de parentalidade do pai, resumidos nas tabelas 20, 21 e 22. Em suma, foram encontradas diferenças significativas entre os tipos de motivação autônoma (intrínseca e identificada) e a desmotivação. No entanto, não houve diferença significativa entre os tipos de motivação controlada: introjetada [$F(4,572)=0,617$; $p=0,65$] e externa [$F(4,569)=1,194$; $p=0,312$].

Na motivação intrínseca [$F(4,571)=8,372$; $p<0,001$], constatamos diferença significativa entre os estilos paternos. Observando a Tabela 20, podemos verificar que o estilo paterno autoritativo ($M=20,37$) obteve média superior aos estilos indulgente ($M=17,96$), negligente ($M=17,40$) e autoritário ($M=17,30$).

Tabela 20 - Média de pontos e diferenças por estilo paterno na dimensão motivação intrínseca da MMAETP

| Estilo Pai | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritativo | 20,37 | |
| Indulgente | 17,96 | 0,011 |
| Autoritário | 17,30 | 0,000 |
| Negligente | 17,40 | 0,000 |
| Indulgente | 17,96 | |
| Autoritativo | 20,37 | 0,011 |
| Autoritário | 17,30 | 0,933 |
| Negligente | 17,40 | 0,943 |
| Autoritário | 17,30 | |
| Autoritativo | 20,37 | 0,000 |
| Indulgente | 17,96 | 0,933 |
| Negligente | 17,40 | 1,000 |
| Negligente | 17,40 | |
| Autoritativo | 20,37 | 0,000 |
| Indulgente | 17,96 | 0,943 |
| Autoritário | 17,30 | 1,000 |

Fonte: elaboração própria

A Tabela 21 apresenta as diferenças significativas encontradas para a motivação extrínseca por regulação identificada, considerando $F(4,571)=7,541$; $p<0,001$. Podemos perceber que o estilo paterno autoritativo ($M=21,24$) obteve pontuação média maior do que os estilos autoritário ($M=19,08$) e negligente ($M=18,97$). De forma semelhante ao fenômeno que ocorreu com os estilos maternos, também constatamos que há uma tendência do estilo autoritativo paterno mostrar relação maior com as formas de motivação autônoma.

Tabela 21 - Média de pontos e diferenças por estilo paterno na dimensão motivação identificada da MMAETP

| Estilo Pai | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritativo | 21,24 | |
| Indulgente | 20,15 | 0,296 |
| Autoritário | 19,08 | 0,001 |
| Negligente | 18,97 | 0,000 |
| Indulgente | 20,15 | |
| Autoritativo | 21,24 | 0,296 |
| Autoritário | 19,08 | 0,455 |
| Negligente | 18,97 | 0,229 |
| Autoritário | 19,08 | |
| Autoritativo | 21,24 | 0,001 |
| Indulgente | 20,15 | 0,455 |
| Negligente | 18,97 | 1,000 |
| Negligente | 18,97 | |
| Autoritativo | 21,24 | 0,000 |
| Indulgente | 20,15 | 0,229 |
| Autoritário | 19,08 | 1,000 |

Fonte: elaboração própria

A Tabela 22 apresenta as diferenças significativas encontradas para a desmotivação, considerando $F(4,570)=3,302$; $p=0,011$. Constatamos que o estilo paterno negligente ($M=8,81$) obteve pontuação média superior ao estilo autoritativo ($M=7,40$). Os alunos que classificaram estilo paterno autoritário ($M=8,81$) também obtiveram média de desmotivação superior em relação aos alunos que identificaram o estilo autoritativo. Do mesmo modo como nos resultados sobre os estilos da mãe, verifica-se a predominância do estilo paterno negligente entre os alunos desmotivados.

Tabela 22 - Média de pontos e diferenças por estilo paterno na dimensão desmotivação da MMAETP

| Estilo Pai | <i>M</i> | ρ |
|--------------|----------|--------|
| Autoritativo | 7,40 | |
| Indulgente | 8,37 | 0,336 |
| Autoritário | 8,81 | 0,050 |
| Negligente | 8,81 | 0,010 |
| Indulgente | 8,37 | |
| Autoritativo | 7,40 | 0,336 |
| Autoritário | 8,81 | 0,947 |
| Negligente | 8,81 | 0,917 |
| Autoritário | 8,81 | |
| Autoritativo | 7,40 | 0,050 |
| Indulgente | 8,37 | 0,947 |
| Negligente | 8,81 | 1,000 |
| Negligente | 8,81 | |
| Autoritativo | 7,40 | 0,010 |
| Indulgente | 8,37 | 0,917 |
| Autoritário | 8,81 | 1,000 |

Fonte: elaboração própria

Os resultados até aqui apresentados parecem indicar que os estilos parentais constituídos pelas dimensões de exigência e responsividade são potencialmente capazes de influenciar na motivação dos filhos adolescentes para irem à escola. Podemos observar, a partir das análises, que, quando mães e pais exercem práticas de monitoramento, controle, supervisão e estabelecimento de padrões de conduta (dimensão de exigência), ao mesmo tempo em que buscam dar suporte, afetividade, compreensividade, incentivo à autonomia e apoio às necessidades dos filhos, (dimensão de responsividade), como descrito por Teixeira, Bardagi e Gomes (2004), favorecem uma motivação mais autônoma (intrínseca e identificada). Ou seja, mães e pais autoritativos apresentam uma tendência maior a terem filhos que percebem na escola um lugar importante para si, que está alinhado com seus valores e objetivos de vida. Esses indivíduos não estão preocupados apenas em alcançar as notas necessárias

para serem aprovados nem realizam as atividades escolares porque estão sendo obrigados ou pressionados. Por possuírem um grau de internalização maior (RYAN; DECI, 2017), são mais autodeterminados e, em alguns casos, cumprem as tarefas por prazer e satisfação pessoal.

No entanto, quando há um nível elevado de exigência e baixo de responsividade, como observado para os casos das mães, há um favorecimento de uma motivação controlada (introjetada e externa) no adolescente. Ou seja, mães autoritárias têm uma propensão maior a ter filhos que vão à escola ou para evitar sentimentos negativos de culpa e vergonha, buscando atender às expectativas dos pais para não os decepcionar, ou para evitar punições e receber recompensas. Esses indivíduos não vão à escola por acreditar que ela é importante, mas porque se sentem obrigados a fazer isso.

Por fim, verificamos que há uma tendência em mães e pais classificados com baixa exigência e baixa responsividade a terem filhos desmotivados. Ou seja, mães e pais negligentes podem ter filhos que não veem sentido na escola. Esses indivíduos têm uma predisposição a não cumprirem as tarefas e apresentam um índice mais elevado de faltas, uma vez que não enxergam nenhum propósito nas atividades escolares ou por não se sentirem capazes de realizá-las (RYAN; DECI, 2017).

9

Discussão sobre a segunda etapa

O desenvolvimento da Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (EME-EM) elaborada nesta tese por Giorno, Eisenberg e Oliveira (2024) produziu, por meio da análise fatorial exploratória, um modelo tridimensional, agrupando a nova estrutura de 31 itens em motivação autônoma, motivação controlada e desmotivação. O tipo de motivação que teve a maior média por item foi a controlada ($M = 4,23$), caracterizando a amostra de participantes, seguida da autônoma ($M = 3,23$), figurando a desmotivação com a menor média ($M = 3,16$).

Já a Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional (MMAETP), desenvolvida por Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014), verificou que a maior média obtida foi da motivação extrínseca por regulação identificada (M por item = 3,96), cuja distribuição da pontuação da amostra foi apresentada na Figura 3. Inversamente, a desmotivação notabilizou-se com a menor média (M por item = 2,09), cuja distribuição da pontuação dos participantes foi apresentada na Figura 6. Também Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014) encontraram em pesquisa com estudantes do Ensino Técnico Profissional uma amostra caracterizada pela motivação autônoma. Outras pesquisas igualmente apresentaram média mais alta para motivação identificada e menor para desmotivação com o mesmo público-alvo (MARIANO; OLIVEIRA; INACIO, 2019; INACIO; SCHELINI; NORONHA, 2021). Na pesquisa realizada por Beluce *et al.* (2021), ao investigar a motivação para aprender de alunos do ensino médio, com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, verificou-se baixa desmotivação entre os estudantes.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) também observaram que alguns estudos no Brasil (ARCAS, 2003; MARTINI, 1999; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004), mesmo utilizando métodos distintos, não verificaram um declínio da motivação em estudantes de ensino fundamental com o passar dos anos. No entanto, vigora na literatura, sobretudo em âmbito internacional, a constatação de que a motivação intrínseca sofre um decréscimo com o passar das séries escolares, em favor de uma motivação mais controlada (LEPPER *et al.*, 2005, GOTTFRIED *et al.*, 2007, GILLET *et al.*, 2012, GNAMBS; HANFSTINGL, 2016; SCHERRER; PRECKEL, 2019 apud RYAN; DECI, 2020).

Como se pode perceber, não são poucas as pesquisas brasileiras que têm encontrado resultados diferentes daqueles predominantes no campo científico, o que abre a possibilidade para que novos estudos se debrucem especificamente sobre essa questão de pesquisa. Ao mesmo tempo, no contexto brasileiro, têm sido verificadas taxas elevadas de evasão no ensino médio (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020, NASCIMENTO *et al*, 2020). Neste sentido, uma hipótese que precisa ser examinada em pesquisas futuras é se os alunos desmotivados não têm sido retidos ao longo do ensino fundamental, evadindo-se da escola antes de prosseguir para o ensino médio, de tal modo que em maior parte estão conseguindo acessar a última etapa da educação básica brasileira os alunos com uma motivação mais autônoma, segundo os dados obtidos com a aplicação da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014), ou controlada, segundo os resultados produzidos pela aplicação da EME-EM (GIORNO; EISENBERG; OLIVEIRA, 2024).

Outra razão possível para o dado encontrado a partir da MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014) é que os participantes podem oferecer respostas mais positivas sobre si mesmos, com um viés autosservidor, dizendo, consciente ou inconscientemente, aquilo que em sua perspectiva é mais socialmente aceitável. Além disso, é preciso destacar que a fase da adolescência é uma etapa em que os indivíduos estão em processo de mudanças biopsicológicas, com a construção do seu *self* ainda não consolidada.

Como aponta Inácio, Schelini e Noronha (2021, p. 457), com o intuito de alcançar a formação de indivíduos que atuem criticamente na sociedade, é “imprescindível a busca por melhores níveis motivacionais nos estudantes, a fim de que estes encontrem nas atividades escolares satisfações pessoais para sua realização”, uma vez que os “níveis mais elevados de motivação estão associados a um melhor desempenho escolar”. Em vista disto, a nossa pesquisa buscou encontrar possíveis relações entre as dimensões parentais e diferenças quanto aos efeitos dos estilos de parentalidade na motivação do aluno de ensino médio, mediante a aplicação do Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência - IAREPPA (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004) e da Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional - MMAETP (SCACCHETTI; OLIVEIRA; RUFINI, 2014).

Foi observado que as dimensões de exigência e responsividade das mães e dos pais têm o potencial de influenciar na motivação dos filhos, ainda que de forma fraca ou moderada. No estudo de Ratelle, Duchesne e Guay (2017), as percepções dos filhos sobre os comportamentos maternos e paternos não foram preditores fortes do seu ajustamento na escola, mas moderados. Uma possível explicação para esses resultados é que os adolescentes nesta fase da vida são influenciados por outros atores como professores e amigos (RICARD; PELLETIER, 2016). Ademais, Banerjee e Halder (2021) também identificaram que o apoio à autonomia dos pais tem um efeito mais fraco se comparado ao dos professores, na motivação dos adolescentes. As pesquisadoras constataram, contudo, que o apoio dos pais fornecia benefícios mais imediatos favorecendo o prazer, esforço, motivação autônoma, ajuste escolar e a melhoria da saúde psicológica. O apoio dos professores tem sido verificado na Teoria da Autodeterminação com maior potencial de influenciar a motivação dos alunos. Todavia, nesta etapa da educação, os estudantes têm muitos professores de diferentes disciplinas. Por esta razão, Banerjee e Halder (2021) perceberam que o apoio dos pais é um determinante mais estável, podendo exercer um impacto contínuo sobre os filhos mesmo depois que eles saem de casa. Assim, embora o apoio dos professores explique a maior parte da variância da motivação dos alunos, os pais, por sua vez, contribuem de modo contínuo, sugerindo, assim, a existência de um efeito aditivo. Ahn, Plamondon e Ratelle (2022), similarmente, descobriram que o apoio à autonomia ou o controle exercido pelos pais tem efeito de longo prazo no desenvolvimento da carreira dos adolescentes.

Em relação aos estilos de parentalidade, nossa pesquisa constatou que i) mães e pais autoritativos favorecem uma motivação mais autônoma, portanto, de melhor qualidade, em seus filhos, o que confirmou nossa hipótese inicial; ii) mães autoritárias têm uma propensão maior a ter filhos com motivação mais controlada e iii) mães e pais negligentes tendem a ter filhos desmotivados. Da síntese desses resultados, podemos corroborar estudos anteriores (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004), ao constatar que práticas parentais com maior nível de responsividade e exigência são mais benéficas para a motivação dos adolescentes, do que práticas que tenham nível alto de exigência, mas baixo em responsividade, porque, segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação autônoma, como é o caso da intrínseca, melhora o desempenho escolar destes estudantes (TAYLOR *et al.*, 2014). De maneira oposta,

concluímos que as piores práticas podem ser consideradas aquelas que tenham um nível baixo para as duas dimensões.

Uma razão para esses achados está no paralelo estabelecido entre práticas responsivas e exigentes (TEIXEIRA; BARDAGI; GOMES, 2004) e práticas de apoio à autonomia, estrutura e envolvimento (RATELLE; DUCHESNE; GUAY, 2017; RATELLE *et al.*, 2021). Ou seja, pais que combinam as dimensões da literatura clássica de parentalidade, exercendo ações de monitoramento, estipulando metas e padrões desejados, ao mesmo tempo em que exercem ações de compreensão, afetividade e promoção da autonomia, têm obtido os mesmos efeitos encontrados pela Teoria da Autodeterminação, no que tange aos comportamentos de apoio às necessidades psicológicas básicas (RYAN; DECI, 2017).

São exemplos desses comportamentos reconhecer as expectativas dos filhos, valorizar seus anseios, encorajá-los nos momentos de dificuldade, evitar o uso de mecanismos de punições e recompensas, promover sua autorregulação, tornar o ambiente de convivência mais previsível, exercer autoridade com bondade e justiça, demonstrar interesse por suas predileções e dar suporte material (RATELLE *et al.*, 2021). Esta pesquisa corroborou para a desmistificação, apontada por Ryan e Deci (2020), da crença de que dar autonomia para crianças e adolescentes poderia ser um malefício para eles, como se os pais precisassem exercer sua paternidade, detendo todo o controle sobre os filhos. O apoio à autonomia, no entanto, tem se demonstrado capaz de promover a automotivação nos sujeitos na forma de um interesse genuíno por se envolver em contextos de aprendizagem, além do seu próprio bem-estar (CHIRKOV; RYAN, 2001).

A frustração ou negligência das NPB, nas palavras de Ryan e Deci (2017, p. 86, tradução nossa) resultará nos indivíduos em “decréscimos motivacionais, cognitivos, afetivos e outros decréscimos psicológicos de natureza especificável, como diminuição da vitalidade, perda de volição, maior fragmentação e diminuição do bem-estar”. Em vista disso, é fundamental o apoio dos pais às necessidades psicológicas básicas para promover o bem-estar geral em seus filhos. Essas práticas educativas de parentalidade são um aliado indispensável no desenvolvimento humano integral dos adolescentes. Neste sentido, é primordial a criação de programas que tenham como propósito ensinar pais e mães a serem mais fomentadores de autonomia, envolventes

e estruturantes nas interações com seus filhos (RATELLE *et al.*, 2021).

10

Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa apresentou a importância do estudo da motivação dos estudantes de ensino médio. A revisão empírica que compreendeu o recorte temporal de 2017 a 2023 sobre as pesquisas do CSDT mostrou que, dentro da temática da parentalidade, a adolescência tem sido o público mais pesquisado nos últimos anos, no entanto, com poucas pesquisas que buscam relações diretas com a motivação acadêmica. Igualmente, no âmbito brasileiro, tem sido verificado um aumento crescente em pesquisas sobre motivação acadêmica (BELUCE, 2019), mas em menor proporção sobre a etapa do ensino médio (INACIO; SCHELINI; NORONHA, 2021).

Deste modo, decidimos nos debruçar sobre este objeto de estudo, buscando relacionar a motivação para aprender, sob os pressupostos da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2017), com a literatura consagrada dos Estilos de Parentalidade desenvolvida por Baumrind (1966) e aprofundada por Maccoby e Martin (1983).

O desenvolvimento de um novo instrumento de medida sobre motivação para estudar no ensino médio se mostrou necessário, contribuindo para a ampliação do campo empírico nacional, porque verificamos, a partir dos resultados das entrevistas, que motivação para estudar apresenta diferenças em relação à motivação para ir à escola. Todavia, sugerimos que sejam feitos novos ajustes na estrutura do modelo, porque, embora quase todos os índices das análises fatoriais tenham se revelado adequados, o teste qui-quadrado não atendeu aos parâmetros estipulados (HU; BENTLER, 1999). Além disso, aparentemente a ocorrência ou eliminação de 11 itens da motivação controlada sugere que ela se diferencia dos três fatores retidos, levantando a hipótese de que se poderiam ter retido quatro fatores e não apenas três, de tal modo que, se retivéssemos quatro fatores, poderiam emergir os respectivos itens suprimidos.

No que tange às demais limitações que enfrentamos, destaca-se que toda pesquisa com seres humanos depende, segundo os pressupostos éticos, do consentimento dos participantes para integrar o estudo. Em pesquisas cujo objeto de investigação é a motivação do indivíduo, o aspecto da voluntariedade pode se tornar

um fator complicador, porque pessoas mais propensas a participar sem receber nada em troca podem ter uma motivação mais autônoma. Isso pode ser uma razão para que a amostra desta pesquisa tenha alcançado médias maiores nas motivações identificadas e intrínsecas, após aplicação da Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. Os dados divergentes precisam continuar sendo estudados, de maneira que permanece sendo um ponto interrogativo na literatura pesquisas que ora encontram amostras caracterizadas pela motivação autônoma, ora com motivação controlada ou desmotivação.

Outrossim, esta pesquisa foi realizada apenas em uma região brasileira, com amostra da população fluminense. Sugerimos que pesquisas futuras incluam amostras que sejam representativas da diversidade brasileira. Ademais, pesquisas de intervenção poderiam avaliar se os pais que passam a exercer práticas mais autoritativas favoreceriam uma motivação mais autônoma em seus filhos, observando as imbricações possíveis nesta mudança. Outras pesquisas, a exemplo de Banerjee e Halder (2021), poderiam investigar o impacto do estilo conjunto de parentalidade, do pai e da mãe, na motivação do adolescente, em relação aos filhos que só recebem o apoio de um dos pais, haja vista que nosso estudo não teve como foco comparar os modelos de família. Em contraposição ao método que escolhemos nesta pesquisa, ao dar enfoque às percepções dos alunos em relação aos estilos de parentalidade, pesquisas futuras poderiam avaliar as percepções dos pais sobre suas práticas, verificando assim se encontrariam resultados semelhantes.

Por fim, consideramos ser imprescindível apoiar o florescimento humano dos jovens que estão no ensino médio, por meio do favorecimento das necessidades psicológicas básicas, promovendo o bem-estar e a motivação fundamentais para o sucesso acadêmico (RYAN; DECI, 2017), de modo a combater as diversas causas de evasão escolar nesta última etapa da educação básica (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020; NASCIMENTO et. al, 2020). Para tanto, reiteramos com nossos achados a importância do papel de várias fontes, como os professores, amigos, irmãos, mas sobretudo os pais na motivação acadêmica dos adolescentes.

11

Referências

AELTERMAN, Nathalie *et al.* Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. **Educational Psychology**, v. 111, n. 3, p. 497-521, 2019.

AHN, Jiseul Sophia; PLAMONDON, André; RATELLE, Catherine F. Different ways to support and thwart autonomy: Parenting profiles and adolescents' career decision-making. **Journal of Family Psychology**, v. 37, n. 2, p. 161-172, 2022.

ALIVERNINI, Fabio; LUCIDI, Fabio. The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. Testing, Psychometrics, **Methodology in Applied Psychology**, v. 15, n. 4, p. 211-220, 2008.

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada**: O que dizem os alunos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2003.

ASSOR, Avi *et al.* You should know me better: Parents' temperament-insensitivity has negative motivational effects on Bedouin and Jewish adolescents. **Journal of Personality**, v. 88, n. 5, p. 874-891, 2020.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da Autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 126-144.

BABKES, Megan L.; WEISS, Maureen R. Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. **Pediatric Exercise Science**, Champaign, v. 11, n. 1, p. 44-62, 1999.

BANERJEE, Ranita; HALDER, Santoshi. Effect of Teacher and Parent Autonomy Support on Academic Motivation: A Central Focus of Self-Determination Theory. **World Futures**, v. 77, n. 6, p. 452-480, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMRIND, Diana. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

BAUMRIND, Diana. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, n. 1, p. 43-88, 1967.

BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology**, v. 4, n. 1, p. 1-103, 1971.

BELUCE, Andrea Carvalho. **Estudantes e as tecnologias digitais: relações entre cyberbullying e motivação para aprender**. 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BELUCE, Andrea Carvalho *et al.* Escala de Motivação para Aprender com o Uso das TDIC (EMA-TDIC). **Psico-USF**, v. 26, n. esp., p. 45-58, 2021.

BHERING, Eliana. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 483-510, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/742>. Acesso em: 27 maio 2019.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprendizagem autorregulada e o papel das estratégias de aprendizagem no ciclo da autorregulação. In: PLANEJAMENTO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO DA PUC-CAMPINAS, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6bMjkKn7UQw>. Acesso em: 2 mar. 18.

BORUCHOVITCH, Evely. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 127-134, ago. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRÁS, Patrícia Maria Félix. **Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais**. 2008. 72 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica: 2019: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2021, 81 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a. p. 58-77.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b. p. 58-77.

BZUNECK, José Aloyseo *et al.* Estrutura fatorial de uma Escala de Motivação de Adolescentes para Leitura. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 3, p. 375-383, dez. 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BZUNECK, José Aloyseo; MEGLIATO, Jucyla Guimarães Peres; RUFINI, Sueli Édi. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, n. 1, 151-161, 2013.

CAMACHO, Inês; MATOS, Margarida Gaspar de. Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento académico em adolescentes. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872007000200003. Acesso em: 6 mar. 21.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (revised edition). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 1988.

COSTA, Fabiana; TEIXEIRA, Marco Antônio; GOMES, Willian. Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.

CHIRKOV, Valery I.; RYAN, Richard M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. **Journal of cross-cultural psychology**, v. 32, n. 5, pág. 618-635, 2001.

DARLING, Nancy; STEINBERG, Laurence. Parenting style as context: An integrative model. **Psychol. Bull.**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12>. Acesso em: 20 maio 2019.

DUINEVELD, Jasper J. *et al.* The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. **Developmental psychology**, v. 53, n. 10, p. 1978-1994, 2017.

ELLIOTT, Samuel Kim; DRUMMOND, Murray JN. Parents in youth sport: what happens after the game? **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 3, p. 391-406, 2017.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4/15>. Acesso em: 4 maio 2021.

FROILAND, John Mark; WORRELL, Frank C. Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. **Psychology in the Schools**, v. 53, n. 3, p. 321-336, 2016.

GAGNON, Émilie *et al.* Developmental trajectories of vocational exploration from adolescence to early adulthood: The role of parental need supporting behaviors. **Journal of Vocational Behavior**, v. 115, p. 103-338, 2019.

GILLET, Nicolas; VALLERAND, Robert J.; LAFRENIÈRE, Marc-André K. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. **Social Psychology of Education**, v. 15, n. 1, p. 77-95, 2012.

GIORNO, Leonardo; EISENBERG, Zena; OLIVEIRA, Katya. **Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Programa de Pós-graduação em Educação, 2024. Em fase de elaboração.

GNAMBS, Timo; HANFSTINGL, Barbara. The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. **Educational Psychology**, v. 36, n. 9, p. 1691-1705, 2016.

GOTTFRIED, Adele Eskeles *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.

GOULD, Daniel *et al.* The role of parents in tennis success: Focus group interviews with junior coaches. **The sport Psychologist**, Amsterdam, v. 22, n.1, p. 18-37, 2008.

GREEN, Samuel. How many subjects does it take to do a regression analysis? **Multivariate Behavioral Research**. v. 26, n.3, p. 499-510, 1991.

GRØNHØJ, Alice; THØGERSEN, John. Why young people do things for the environment: The role of parenting for adolescents' motivation to engage in pro-environmental behaviour. **Journal of Environmental Psychology**, v. 54, p. 11-19, 2017.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evelyn (org.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 6, n. 1, p. 1–55, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118>. Acesso em 27 out. 2023.

IBM Corp. Released 2011. **IBM SPSS Statistics for Windows**, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp, 2011.

INACIO, Amanda Lays Monteiro; SCHELINI, Patrícia Waltz; NORONHA, Ana Paula Porto. Avaliação da Motivação para Aprender com Base na Teoria da Autodeterminação. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 455-462, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21950.07>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2023.

KELLER, Heidi. Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. *In*: H. Keller; Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (org.). **Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 215-240.

KOBARG, Ana P.R.; SACHETTI, Virgínia A.R.; VIEIRA, Mauro L. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. **Journal of Human Growth and Development**, v. 16, n. 2, p. 96-102, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

LEPPER, Mark R.; CORPUS, Jennifer Henderlong; IYENGAR, Sheena S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. **Journal of educational psychology**, v. 97, n. 2, p. 184-196, 2005.

LORD, Sarah; ECCLES, Jacquelynne; MCCARTHY, Karen. Surviving the Junior High School Transition Family Processes and Self-Perceptions as Protective and Risk

Factors. **The Journal of Early Adolescence**, v. 14, n. 2, p. 162-199, 1994. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2027.42/67358>. Acesso em: 9 mar. 2021.

MACARINI, Samira Mafioletti *et al.* Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 119-134, 2010.

MACCOBY, Eleanor Emmons; MARTIN, Jonh A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *In*: MUSSON, Paul Henry; HEATHERINGTON, Eileen Mavis. **Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality, and Social Development**, New York: Wiley, v. 4, 1983.

MARCHIORE, Lara de Windson Oliveira Almeida; DE ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Motivação para aprender em alunos do ensino médio. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n.esp., p. 105-123, out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/937/952>. Acesso em: 5 abr. 2017.

MARIANO, Maria Luzia Silva; OLIVEIRA, Katya Luciane; INACIO, Amanda Lays Monteiro. Motivação para aprender no ensino médio: uma análise com professores e alunos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 4, n. 12, p. 1194-1213, 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/538/372>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MARTINI, Mirella Lopez. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

MUTHÉN, Linda. MUTHÉN, Bengt. **MPlus: statistical analysis with latent variables** - User's guide. 7. ed. Los Angeles: Muthén & Muthén, 2012.

NASCIMENTO, Greicy Oliveira. **Interferências das práticas parentais na motivação escolar e no processo de ensino e aprendizagem**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

NASCIMENTO, João Carlos *et al.* Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1823/1520> ___ Acesso em: 9 mar. 2021.

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

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. 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.

NISHIMURA, Takuma *et al.* Satisfaction of basic psychological needs in an interdependence model of fathers' own aspirations and those of their adolescent children. **Social Development**, v. 30, n. 1, p. 293-310, 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M. *et al.* A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. **Revista Contemporânea de educação**, v. 4, n. 8, p. 384-401, 2009.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. **Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação**. 2007. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33532702.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n.1, p. 99-108, 2010.

PAGE, Matthew J. *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 160, p. 1-36, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n160.full.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

PEIXOTO, Francisco; RODRIGUES, Patrícia. Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. *In: Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 803-818, 2005.

RATELLE, Catherine F. *et al.* The role of mothers in supporting adaptation in school: A psychological needs perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 113, n. 1, p. 197, 2021.

RATELLE, Catherine F. *et al.* Comparing the contribution of overall structure and its specific dimensions for competence-related constructs: A bifactor model. **Contemporary Educational Psychology**, v. 54, p. 89-98, 2018a.

RATELLE, Catherine F. *et al.* Sources of evaluation of parental behaviors as predictors of achievement outcomes. **Motivation and Emotion**, v. 42, n. 4, p. 513-526, 2018b.

RATELLE, Catherine F. *et al.* Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. **Journal of educational psychology**, v. 99, n. 4, p. 734-746, 2007.

RATELLE, Catherine F.; DUCHESNE, Stéphane; GUAY, Frédéric. Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. **Journal of Adolescence**, v. 54, p. 60-72, 2017.

REIS, Ivone de Guadalupe; PEIXOTO, Francisco. Os meus pais só me criticam: relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 343-358, dez. 2013. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2020.

RICARD, Nathalie C.; PELLETIER, Luc G. Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 44, p. 32-40, 2016.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, p. 1-9, 2011.

RYAN, Richard M.; CONNELL, James P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. **Journal of personality and social psychology**, v. 57, n. 5, p. 749-761, 1989.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101-860, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300254?via%3Dihub#b0150>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, v. 51, n. 1, p. 68-78, 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford Publications, 2017.

SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes; VIEIRA, Mauro Luís. A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 198-207, 2010.

SAPIENZA, Graziela; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 208-213, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

SCACCHETTI, Fábio Alexandre Pereira; DE OLIVEIRA, Katya Luciane; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 297-305, 2014.

SCHERRER, Vsevolod; PRECKEL, Franzis. Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. **Review of Educational Research**, v. 89, n. 2, p. 211-258, 2019.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Algumas reflexões sobre a psicologia do desenvolvimento e sua importância no estudo da mente e comportamentos humanos. *In*: GONDIM, Sonia Maria Guedes; CHAVES, Antonio Marcos (org.). **Práticas e saberes psicológicos e suas conexões**, Salvador: UFBA, 2011. v.1, p. 163-206.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia *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, 2009.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia; OLIVA, Ângela Donato. Arquitetura da mente, cognição e emoção: Uma visão evolucionista. *In*: OTTA, Emma; YAMAMOTO, Maria Emília (ed.), **Psicologia Evolucionista**, p 42–53, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do Rio de Janeiro durante a pandemia de COVID-19**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

SIMMS, Leonard J. *et al.* Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using personality questionnaire data. **Psychological assessment**, v. 31, n. 4, p. 557, 2019.

SIMPKINS, Sandra D.; PRICE, Chara D.; GARCIA, Krystal. Parental support and high school students' motivation in biology, chemistry, and physics: Understanding differences among latino and caucasian boys and girls. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 52, n. 10, p. 1386-1407, 2015.

SPERA, Christopher. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 2, p. 125-146, 2005.

SOUSA, Ana Paula de.; FILHO, Mario José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2008.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinêis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 26, p. 649-659, 2017.

TAYLOR, Geneviève *et al.* A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 39, n. 4, p. 342-358, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X14000514>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; BARDAGI, Marúcia Patta; GOMES, William Barbosa. Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n1/v3n1a01.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; LOPES, Franciella Maria de Melo. Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. **Aletheia**, n. 22, p. 51-62, 2005.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; OLIVEIRA, Adriano Machado., WOTTRICH, Shana Hastenpflug. Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando Dimensões de Práticas Parentais em Relação a Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 433-441, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a12v19n3.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

ULLRICH-FRENCH, Sarah; SMITH, Alan. L. Social and motivational predictors of continued youth sport participation. **Psychology of Sport and Exercise**, Amsterdam, v. 10, p. 87-95, 2009.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; MIZOGUCHI, Marcus Vinicius; GARCIA JUNIOR, Edalvo; GARCIA, William Fernando. Estilos parentais e motivação em atletas jovens de futebol de campo. **Pensar a Prática**. Goiânia, v.16, n.1, p. 13-19, 2013.

VISSOCI, João Ricardo Nickenig *et al.* Suporte parental percebido, motivação autodeterminada e habilidades de enfrentamento: validação de um modelo de equações estruturais. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 345-358, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832013000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2020.

WEINSTEIN, Netta; VANSTEENKISTE, Maarten; PAULMANN, Silke. Listen to your mother: Motivating tones of voice predict adolescents' reactions to mothers. **Developmental Psychology**, v. 55, n. 12, p. 25-34, 2019.

12

Apêndices

12.1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS/RESPONSÁVEIS

Pesquisa: Motivação para estudar e práticas parentais: um estudo com alunos de ensino médio sob a ótica da Teoria da Autodeterminação

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, por meio da qual buscaremos compreender o modo como as práticas parentais influenciam em sua motivação para estudar. As práticas parentais são um conjunto de comportamentos e ideias compartilhadas no ambiente familiar potencialmente capazes de influenciar na motivação do filho para aprender. A pesquisa será composta pelos seguintes instrumentos: a) Escala de Avaliação da Motivação para Estudar de Alunos do Ensino Médio e b) Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. As identidades dos pais e alunos envolvidos na pesquisa serão mantidas em sigilo.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 15 minutos. Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa, podendo o(a) participante desistir, a qualquer momento, de participar. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito a assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador ou orientadora da pesquisa.

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; b) Todas as etapas da pesquisa ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que sua rotina não seja prejudicada; c) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos à participação do aluno a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016. Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação.

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

Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pelo pesquisador por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelos pesquisadores, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Este termo de consentimento será impresso em duas vias, ambas assinadas, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Se a pesquisa transcorrer em ambiente virtual, o termo será um documento eletrônico que também deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante.

Eu, _____ 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. 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.

Autorizo a participação neste estudo do aluno: _____.

Rio de Janeiro, de de 2023.

Nome do/a Responsável

Assinatura

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Doutorando em Educação do PPGE | Departamento de Educação - PUC-Rio

12.2**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA MENORES DE IDADE)**

Pesquisa: Motivação para estudar e práticas parentais: um estudo com alunos de ensino médio sob a ótica da Teoria da Autodeterminação

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 por meio da qual buscaremos compreender o modo como as práticas parentais influenciam em sua motivação para estudar. As práticas parentais são um conjunto de comportamentos e ideias compartilhadas no ambiente familiar potencialmente capazes de influenciar na motivação do filho para aprender. A pesquisa será composta pelos seguintes instrumentos: a) Escala de Avaliação da Motivação para Estudar de Alunos do Ensino Médio e b) Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 15 minutos. Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa. Você pode desistir de participar, a qualquer momento. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador ou orientadora da pesquisa.

Seu consentimento está fundamentado na garantia de que será respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos: a) o seu nome e o nome de seus pais 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; b) Todas as etapas da pesquisa ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que sua rotina não seja prejudicada; c) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa,

os fins atribuídos à participação do aluno a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016. Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação.

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos que serão adotados no referido estudo, conduzido pelo doutorando 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.

Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pelo pesquisador por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelos pesquisadores, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Este termo de consentimento será impresso em duas vias, ambas assinadas, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Se a pesquisa transcorrer em ambiente virtual, o termo será um documento eletrônico que também deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante.

Eu, _____, 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. 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.

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, de de 2023.

Nome do/a Aluno/a

Assinatura

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Doutorando em Educação do PPGE | Departamento de Educação - PUC-Rio

12.3**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)

Pesquisa: Motivação para estudar e práticas parentais: um estudo com alunos de ensino médio sob a ótica da Teoria da Autodeterminação

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 por meio da qual buscaremos compreender o modo como as práticas parentais influenciam em sua motivação para estudar. As práticas parentais são um conjunto de comportamentos e ideias compartilhadas no ambiente familiar potencialmente capazes de influenciar na motivação do filho para aprender. A pesquisa será composta pelos seguintes instrumentos: a) Escala de Avaliação da Motivação para Estudar de Alunos do Ensino Médio e b) Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 15 minutos. Existe a possibilidade de desconforto ou constrangimento com alguma temática abordada na pesquisa. Você pode desistir de participar, a qualquer momento. Em caso de desistência, as informações coletadas do participante não farão mais parte da pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador ou orientadora da pesquisa.

Seu consentimento está fundamentado na garantia de que será respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos: a) o seu nome e o nome de seus pais 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; b) Todas as etapas da pesquisa ocorrerão dentro do horário escolar ou em horário previamente combinado, de modo que sua rotina não seja prejudicada; c) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa,

os fins atribuídos à participação do aluno a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016. Não existirão despesas ou gastos pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo, bem como nenhum deles terá benefício direto com a pesquisa nem receberá compensação financeira relacionada à participação.

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

Os registros das informações coletadas na pesquisa, bem como os resultados produzidos serão armazenados pelo pesquisador por um período mínimo de 5 (cinco) anos, estando à disposição dos(as) participantes sempre que desejarem ter acesso aos mesmos.

Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelos pesquisadores, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

Este termo de consentimento será impresso em duas vias, ambas assinadas, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Se a pesquisa transcorrer em ambiente virtual, o termo será um documento eletrônico que também deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante.

Eu, _____, 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. 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.

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, de de 2023.

Nome do/a Aluno/a

Assinatura

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno
Doutorando em Educação do PPGE | Departamento de Educação - PUC-Rio

12.4

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Pesquisa: Motivação para estudar e práticas parentais: um estudo com alunos de ensino médio sob a ótica da Teoria da Autodeterminação

Pesquisador Responsável: Leonardo Giorno

Orientadora Da Pesquisa: Prof^ª Dr^ª Zena Eisenberg

Eu, Leonardo Luís Costa e Silva Giorno, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Motivação para estudar e práticas parentais: um estudo com alunos de ensino médio sob a ótica da Teoria da Autodeterminação” comprometo-me com a utilização dos dados, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados ao longo da pesquisa, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Esclareço ainda que os dados a serem coletados se referem ao perfil motivacional de alunos do ensino médio e suas percepções parentais.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2021.

Local e Data

Leonardo Luís Costa e Silva Giorno

Assinatura do pesquisador responsável

12.5

Formulário de Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Pesquisa sobre a Motivação de Alunos no Ensino Médio

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que busca compreender o modo como os estilos parentais influenciam em sua motivação para estudar. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 15 minutos. Seu consentimento está fundamentado na garantia de que será respeitado em todos os sentidos, todas as informações individuais têm caráter confidencial, de modo que seu nome será mantido em sigilo.

Dados para contato (Abaixo, você pode inserir seu e-mail e telefone para contato, se desejar receber o resultado da sua pesquisa. Caso não queira informar e-mail e telefone, você pode deixar em branco e seguir direto para próxima etapa.)

E-mail (opcional) _____

Celular (opcional) _____

Escala de Motivação para Estudar no Ensino Médio (EME-EM)

Autores: Giorno, Eisenberg, Oliveira (2024)

Para cada um dos itens abaixo **marque com um X**, na coluna da direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com as seguintes opções:

Você pode **marcar os números 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo da frequência ou intensidade** com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação).

Não esqueça que você pode usar os números intermediários (2, 3 ou 4) para expressar níveis intermediários de frequência ou intensidade das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 1 e 5. Não deixe nenhum item sem resposta.

| | |
|---|---------------------|
| 1 - Eu não quero estudar porque me sinto cansado. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 2 - Eu estudo porque tenho pessoas de referência na minha vida que são minha inspiração. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 3 - Eu me sinto obrigado a estudar matérias que não gosto para ter nota na escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 4 - Eu estudo porque quero e sinto prazer. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 5 - Quando me esforço, mesmo tirando notas baixas, penso que fiz a minha parte. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 6 - Eu não tenho vontade de estudar para todas as matérias. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 7 - Eu estudo para aprender mais sobre o mundo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 8 - Estudo para conseguir dar uma vida melhor para minha família. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 9 - O estudo me ajuda a evoluir como pessoa. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 10 - Eu estudo porque isso é algo que sempre me foi imposto, que eu deveria estudar para terminar a escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 11 - O hábito de estudar é muito chato. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 12 - Eu acho importante estudar mais as matérias que vão impactar o mundo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 13 - Eu estudo para futuramente ganhar dinheiro. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 14 - Eu estudo porque gosto de saber mais sobre o que acontece à minha volta. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 15 - Eu estudo só porque eu preciso, pois todo mundo me diz que é fundamental. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 16 - Há matérias que eu não tenho o mínimo interesse. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 17 - Estudo por realização pessoal, para não ser ignorante em determinados assuntos. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 18 - Estudo para conseguir um emprego futuramente. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 19 - Eu estudo porque é divertido. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 20 - Estudo porque me sinto culpado quando eu decepciono as pessoas na minha casa. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 21 - Eu sinto preguiça para estudar. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 22 - Estudo para ser uma pessoa melhor. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 23 - Estudo para ter um currículo que me possibilite conseguir um trabalho. | (1) (2) (3) (4) (5) |

| | |
|--|---------------------|
| 24 - Eu realmente gosto de estudar. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 25 - Tem matérias que eu não gosto, mas eu estudo para que as pessoas que eu gosto fiquem felizes por mim, seja algum professor, meu pai ou minha mãe. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 26 - Sinto que estudar é uma tarefa difícil, e por essa razão, raramente estudo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 27 - Estudo para revolucionar a humanidade. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 28 - Estudo para não passar necessidades no futuro. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 29 - Eu estudo para o meu desenvolvimento pessoal. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 30 - Estudo para não me decepcionar comigo mesmo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 31 - Não sinto interesse pelas matérias que estudo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 32 - Eu estudo para ganhar conhecimento em todos os sentidos. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 33 - Estudo porque eu gosto de me destacar entre as pessoas. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 34 - Eu sinto prazer estudando, porque o conhecimento liberta as pessoas. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 35 - O estudo para mim é uma autocobrança, para que eu consiga ser um dia igual aos meus pais. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 36 - Eu estudo para exercitar minha mente, para ter senso crítico. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 37 - Quando estou estudando, meu principal objetivo é não repetir de ano. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 38 - Eu me divirto estudando algumas matérias. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 39 - Eu estudo para julgar as situações de maneira adequada, tomar decisões na minha vida. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 40 - Eu estudo basicamente para passar de ano. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 41 - Quando aprendo algo novo na escola eu me sinto ainda mais impulsionado a continuar estudando. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 42 - Eu estudo para passar em alguma prova (ENEM, vestibular ou concurso). | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 43 - Quanto mais eu estudo, mais eu adquiro estratégias de estudo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 44 - Quando estudo, o que estou pensando mesmo é na nota da prova. | (1) (2) (3) (4) (5) |

Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência

Autores: Teixeira, Bardagi e Gomes (2004)

Abaixo, há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães para você avaliar. Por diversos motivos, nem sempre as pessoas que fazem o papel de pai e de mãe em nossas vidas são os nossos pais biológicos. Você deve responder os itens a seguir considerando as pessoas que, na sua vida pessoal, cumprem esses papéis de pai e de mãe. Às vezes pode ser um padrasto ou madrasta, ou mesmo uma outra pessoa (tio ou tia, avô ou avó...). Antes de começar, indique quem você vai considerar mãe e pai nas suas avaliações:

Para mãe: mãe biológica

madrasta

outra pessoa (indicar): _____

Para pai: pai biológico

padrasto

outra pessoa (indicar): _____

Até que série/ano **sua mãe**, ou a mulher responsável por você, estudou?

Nunca estudou.

Até a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

Até a 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

Até o ensino médio.

Fez faculdade.

Fez pós-graduação.

Não sei.

Até que série/ano **seu pai**, ou o homem responsável por você, estudou?

Nunca estudou.

Até a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

Até a 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

Até o ensino médio.

Fez faculdade.

Fez pós-graduação.

Não sei.

Qual a religião da **sua mãe** ou da pessoa que exerce o papel da maternidade na sua vida?

Catolicismo

Evangélico/ Protestantismo

Matrizes africanas (Candomblé, Umbanda ou outras)

Sem religião

Não sei dizer/ não quero informar

Qual a religião do **seu pai** ou da pessoa que exerce o papel da paternidade na sua vida?

Catolicismo

Evangélico/ Protestantismo

Matrizes africanas (Candomblé, Umbanda ou outras)

Sem religião

Não sei dizer/ não quero informar

Para cada um dos itens abaixo **marque com um X**, na coluna da direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com as seguintes opções:

Você pode **marcar os números 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo da frequência ou intensidade** com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação).

Não esqueça que você pode usar os números intermediários (2, 3 ou 4) para expressar níveis intermediários de frequência ou intensidade das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 1 e 5.

Não deixe nenhum item sem resposta.

| <i>A respeito dos teus pais, considere as seguintes frases:</i> | <i>MÃE</i> | <i>PAI</i> |
|--|---------------------|---------------------|
| 1. Sabe aonde vou quando saio de casa. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 2. Controla as minhas notas no colégio. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 3. Exige que eu vá bem na escola. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 4. Impõe limites para as minhas saídas de casa. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 5. Me cobra quando eu faço algo errado. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 11. É firme quando me impõe alguma coisa. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 14. Me incentiva a que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 15. Encontra um tempo para estar comigo e fazemos juntos algo agradável. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma coisa. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |

| | | |
|---|---------------------|---------------------|
| 17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 21. Demonstra carinho para comigo. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada. | (1) (2) (3) (4) (5) | (1) (2) (3) (4) (5) |

Questionário socioeconômico

Qual a sua idade? _____

Marque seu sexo: Masculino () Feminino ()

Marque sua cor: Parda () Preta () Indígena () Branca () Amarela ()

Quantas pessoas moram na sua casa, contando com você? _____

Diga quais pessoas moram com você (Mãe, pai, avô, irmão, irmã, tio, padrasto, primo...):

Marque quantos irmãos você tem:

Nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 9 () 10 ou mais ()

Em ordem de nascimento você nasceu:

Fui o 1º a nascer () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º () 10º ou mais ()

Qual a situação relacional dos seus pais:

() casados

() união estável

() divorciados

() não sei dizer

() outra situação (escreva aqui): _____

**Qual é a renda mensal de sua família? (Some a renda de todos os que moram na sua casa) -
Lembre-se que as respostas são confidenciais.**

- Nenhuma renda.
- Até R\$ 1.320,00
- De R\$ 1.320,01 até R\$ 2.640,00.
- De R\$ 2.640,01 até R\$ 5.000,00.
- De R\$ 5.000,01 até R\$ 10.000,00.
- De R\$ 10.000,01 até R\$ 20.000,00.
- Acima de R\$ 20.000,00.
- Não sei dizer
- Não gostaria de responder essa pergunta.

Em qual escola você estuda: _____

Marque sua série escolar: 1ºano () 2ºano () 3ºano ()

Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional
Autores: Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014)

Para cada um dos itens abaixo **marque com um X**, na coluna da direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com as seguintes opções:

Você pode **marcar os números 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo da frequência ou intensidade** com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação).

Não esqueça que você pode usar os números intermediários (2, 3 ou 4) para expressar níveis intermediários de frequência ou intensidade das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 1 e 5.

Não deixe nenhum item sem resposta.

Por que estou cursando o ensino médio na escola?
(pense em quando você está na escola estudando)

| | |
|---|---------------------|
| 1. Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 2. Tenho preguiça de ir à escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 3. Venho estudar porque meus pais querem que eu venha. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 4. Venho estudar porque meus pais me obrigam. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 5. Venho estudar porque sinto prazer em aprender coisas novas. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 6. Se eu não vier estudar, meus pais podem ficar magoados. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 7. Venho estudar para não ficar em casa. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 8. Não sei por que venho, eu acho a escola chata. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 9. Não sei por que eu venho à escola, eu não gosto. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 10. Venho à escola porque meus pais ficam satisfeitos. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 11. Venho à escola para responder à chamada. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 12. Venho à escola porque é aqui que se aprende. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 13. Venho à escola para não receber faltas. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 14. Venho porque eu gosto de vir à escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 15. Venho à escola para aprender. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 16. Não tenho vontade de vir à escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 17. Venho porque fico feliz quando estou na escola. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 18. Venho estudar porque é importante para o meu futuro. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 19. Venho à escola para aprender mais. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 20. Venho à escola para ser alguém na vida. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 21. Venho à escola porque me sinto bem aqui. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 22. Venho à escola para não ser reprovado. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 23. Venho à escola porque senão meus pais ficam decepcionados comigo. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 24. Venho à escola porque gosto de estudar e aprender. | (1) (2) (3) (4) (5) |