



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICHELLE BRAMBILLA DE OLIVEIRA KOZUKI

**METAS FUTURAS COMO FONTE MOTIVACIONAL DE
ADOLESCENTES E JOVENS PARA APRENDER**

**Londrina, PR
2015**

MICHELLE BRAMBILLA DE OLIVEIRA KOZUKI

**METAS FUTURAS COMO FONTE MOTIVACIONAL DE
ADOLESCENTES E JOVENS PARA APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina, PR
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z88m Kozuki, Michelle Brambilla de Oliveira.
Metas futuras como fonte motivacional de adolescentes e jovens para aprender
/ Michelle Brambilla de Oliveira Kozuki. – Londrina, 2015.
92 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Metas (Psicologia) – Teses. 2. Motivação (Psicologia) – Teses. 3. Tempo
– Perspectiva – Teses. 4. Adolescentes – Teses. 5. Educação – Teses. I. Bzuneck,
José Aloyseo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

MICHELLE BRAMBILLA DE OLIVEIRA KOZUKI

**METAS FUTURAS COMO FONTE MOTIVACIONAL DE
ADOLESCENTES E JOVENS PARA APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch
UNICAMP- Campinas - SP

Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
UEL – Londrina - PR

Londrina, 26 de fevereiro de 2015.

KOZUKI, Michelle Brambilla de Oliveira. **Metas futuras como fonte motivacional de adolescentes e jovens para aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação). 92 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivos buscar evidências psicométricas do instrumento, identificar aspectos motivacionais de adolescentes e jovens, em termos de suas metas futuras, assim como verificar se há relação entre tais metas com a percepção de instrumentalidade e o engajamento nos estudos. O *corpus* da pesquisa foi composto por 399 jovens e adolescentes de ambos os gêneros do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino do estado do Paraná, do programa Projovem e do programa Patronato Central do Estado do Paraná. Para o desenvolvimento metodológico do estudo, os participantes responderam a um questionário em escala *Likert*. Os dados coletados foram submetidos ao programa *SPSS* para análise descritiva e inferencial. Dentre os resultados obtidos, destacam-se que a análise fatorial da escala “Questionário de avaliação de metas futuras e de engajamento” indicou uma estrutura de quatro fatores, sendo, Fator 1: Engajamento comportamental com o *alpha* 0,80; Fator 2: Percepção de instrumentalidade com o *alpha* 0,60; Fator 3: Conteúdos de metas futuras com o *alpha* 0,65 e, por fim, Fator 4: Desvalorização das metas futuras com o *alpha* 0,50. À luz desses indicadores, verifica-se correlação significativa positiva entre engajamento comportamental e percepção de instrumentalidade; entre engajamento comportamental e conteúdo de metas futuras e entre percepção de instrumentalidade e conteúdo de metas futuras. Os dados mostraram que a percepção de instrumentalidade e os conteúdos das metas futuras predizem em grau significativo a variável engajamento comportamental. Pela análise de variância, os alunos do grupo dos adolescentes que cumprem regime socioeducativos apresentavam escores, significativamente, mais baixos que os outros dois grupos. Em relação à medida de desvalorização das metas futuras, o grupo de adolescentes que cumpre regime socioeducativo tem escores mais baixos que os outros dois grupos e, por outro lado, o grupo Projovem tem os escores mais altos que os outros dois grupos. Os resultados obtidos na presente pesquisa merecem atenção e sinalizam a necessidade de outras perspectivas de investigações quanto a amostras maiores nos grupos Projovem e Programa socioeducativo e elaborar um instrumento que possa investigar melhor a valorização e a expectativa quanto às metas futuras. Por fim, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico adotado e de literatura pertinente à área, a fim de contribuir para a compreensão da perspectiva de tempo futuro e de suas implicações educacionais.

Palavras-chave: Metas futuras. Motivação. Adolescentes. Perspectiva de tempo futuro.

KOZUKI, Michelle Brambilla de Oliveira. **Future targets as a motivational source of teenagers and young people for learning**. Dissertação (Mestrado em Educação). 92 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This research had as general objective to identify motivational aspects of young people in terms of their future targets, as well as checking if there is a relationship between these targets with the perception of instrumentality and the engagement in the studies. The corpus of the research was composed by 399 young people and teenagers, of both genders, from Paraná's public middle and high school, and from the programs Projovem and Patronato Central do Estado do Paraná. For the methodological development of the study, participants answered a questionnaire in Likert Scale. The collected data were submitted to the program SPSS for a descriptive and inferential analysis. Among the results, we mention that the factor analysis of the scale "evaluation questionnaire of future targets and engagement" stated a structure of four factors, which are, Factor 1: Behavioral Engagement with alpha 0.80; Factor 2: Perception of the instrumentality with alpha 0.60; Factor 3: Contents of future targets with alpha 0.65; and, finally, Factor 4: Devaluation of future targets with alpha 0.50. Observing these indicators, we find a significant positive correlation between behavioral engagement and perception of the instrumentality, between behavioral engagement and contents of future targets, and between perception of instrumentality and contents of future targets. The data showed that the perception of instrumentality and the contents of future targets predict, in a significant degree, the variable behavioral engagement. According to the variance, the students of the group of teenagers who comply socioeducational scheme had scores, significantly, lower than the other two groups. Concerning about the measure of the devaluation of future targets, the group of teenagers who complies socioeducational scheme has lower scores than the other two groups, and, on the other hand, the Projovem group has higher scores than the other two groups. The results obtained in this study deserve attention and indicate the need of other perspectives of investigations in larger samples in Projovem groups and socioeducational program, besides, it is necessary to elaborate an instrument that can investigate further the appreciation and the expectation about future targets. Finally, the results were discussed based on the theoretical reference adopted and the literature of the area, in order to contribute to the comprehension of the perspectives of the future and their educational implications.

Key words: Future targets. Motivation. Teenagers. Future time perspective.

Ao meu esposo, Andréo, pela parceria, apoio incondicional e incentivo constante em todos os momentos. Esta conquista também é sua.

Aos meus filhos, Matheus, que foi minha inspiração para esta pesquisa, ao Lucas e Ana Gabriela pela compreensão, por tolerarem minha ausência e pelo apoio integral.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que até aqui me sustentou o Sr. Testemunhei em cada manhã o seu amor e sua misericórdia renovando minha vida.

Ao meu professor e orientador querido, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, que com muita humildade, paciência e sabedoria me ensinou cada etapa desta pesquisa e, sobretudo, por cumpri-las com tanta competência. Uma referência profissional para minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch, pela atenção e carinho dispensados nesta pesquisa. Por suas contribuições e pontuações relevantes. Por compartilhar seus conhecimentos com tanto carinho e dedicação.

À Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini pela propensão em ajudar, por ser minuciosa com suas valiosas contribuições e por transmitir seu amor pela docência e pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Katya Oliveira pelo empenho e cuidado com que rodou todos os dados da pesquisa.

À minha mãe Neusa, à tia Neide e à vó Flores pelo amor, cuidado e carinho. Aos meus irmãos e cunhados Vanessa, Diego, José Luis e Cyntia pelo apoio e torcida em tudo.

À minha colega de mestrado, Maria Fernanda, pela amizade, ajuda, incentivo, conhecimentos compartilhados e, sobretudo, por tornar esta caminhada mais leve.

À minha diretora e amiga Eliane Nápoli, minhas amigas e incentivadoras, Luzi, Marcia, Cintia, Anny e Giliane pelo apoio, atenção, disposição e companheirismo.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas participantes pela atenção, disposição e por permitirem a aplicação da pesquisa.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriaisp.59

TABELA 2 - Distribuição da média, desvio padrão, assimetria e curtose em cada subescala.....p.60

TABELA 3 - Matriz de correlações entre os escores globais nas quatro variáveis.....p.62

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Distribuição dos alunos por idade.....	p.52
FIGURA 2 - Distribuição dos valores próprios da escala total.....	p.58
FIGURA 3 – Distribuição dos escores da variável.....	p.61
FIGURA 4 - Fator 1 Engajamento comportamental	p.61
FIGURA 5 - Fator 2 Percepção de instrumentalidade.....	p.62
FIGURA 6 - Fator 3 Conteúdo de metas futuras.....	p.62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. MOTIVAÇÃO E METAS DE VIDA: CONCEITOS E TEORIAS	17
1.1 O QUE MOTIVA OS ALUNOS	18
1.2 ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO	19
2. O CONCEITO DE PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	21
2.1 A RELAÇÃO ENTRE A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO	23
2.2 POSSÍVEIS DIFERENÇAS ENTRE JOVENS	25
3. O CONTEÚDO DE METAS FUTURAS	28
3.1 METAS FUTURAS INTRÍNSECAS VERSUS EXTRÍNSECAS	28
3.2 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE METAS FUTURAS	30
4. PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO: PESQUISAS ATUAIS	32
4.1 PANORAMA INTERNACIONAL	33
4.2 PANORAMA BRASILEIRO	39
5. MÉTODO	48
5.1 PARTICIPANTES	48
5.2 PROCEDIMENTOS	50
5.3 INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS	51
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	53
6. RESULTADOS	55
7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
7.1 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO	69
7.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	69
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	82
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	83
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE METAS FUTURAS E DE ENGAJAMENTO	85
ANEXOS	89

INTRODUÇÃO

Por que algumas pessoas optam por cursar o ensino superior? Por que outras voltam a estudar depois de adultas? Por que os jovens detentos ou os adolescentes que cumprem regime socioeducativo se motivam a estudar? Por certo, eles têm motivos e, dentre esses motivos, está pensar no futuro? O interesse por investigar metas futuras partiu da preocupação com o desinteresse dos jovens e adolescentes em estudar. Cada vez mais, eles estão longe da escola e do trabalho, preocupando-se menos com os estudos e com o seu futuro.

À contramão disso, estudos e pesquisas apontam que jovens e adolescentes com Perspectiva de Tempo Futuro de longo alcance contam com excelentes resultados nos estudos. São alunos que apresentam melhores notas, envolvem-se muito mais com as tarefas que precisam realizar, são mais persistentes, organizam melhor o tempo e participam ativamente das propostas de sala de aula.

Segundo Mussen, Conger e Kagan (1975), a adolescência é marcada por ser um período crítico ou uma fase em que o adolescente precisa conquistar autonomia, ajustar-se quanto ao gênero e fazer escolhas vocacionais. Os adolescentes, segundo os mesmos autores, passam por mudanças físicas e mentais e devem desenvolver uma filosofia de vida e crenças para que possam tornar-se adultos responsáveis.

A adolescência caracteriza-se por estar entre a dependência infantil e a autonomia adulta, é marcada como um período de preparação para a vida adulta. Entretanto, em virtude das mudanças que vêm acontecendo no mundo, essa passagem ficou mais difícil e indescritível (MAIA; MANCEBO, 2010).

Mussen et al. (1975) argumentaram ainda que, na adolescência, acontece a busca da identidade do eu, o que pode originar dúvidas e ansiedades. A escolha profissional gera uma preocupação especial nos adolescentes. Assim, a formação da identidade dos adolescentes tem relação com a perspectiva do tempo futuro. Por exemplo, Eccles (2002) propôs que buscar a própria identidade consiste em responder a questões como estas: Quem eu sou? O que é importante para mim? O que é valor para mim? O que quero fazer com minha vida? O que quero ser no meu futuro? Para essa mesma autora, com sua teoria expectativa-valor, a identidade

pode ser conceituada em termos de duas espécies de percepção: (a) percepções quanto às próprias capacidades, habilidades e características; e (b) percepções relacionadas a valores pessoais e metas. Dessas duas percepções dependem da expectativa de sucesso e da importância de determinadas tarefas a cumprir. Ressalta-se que, a esse respeito, também podem ser consultadas as reflexões de Markus; Nurius (1986).

Entretanto, Yeager, Bundick e Johson (2012) observaram que há muitas incertezas neste novo século, manifestadas em pesquisas atuais, quanto ao mercado de trabalho no futuro e em relação às habilidades que são exigidas nas diversas profissões. Essas incertezas tornam problemática a formação da identidade dos jovens e até de adultos, no que se refere à profissão. Os autores constataram ser improvável que adolescentes, desde cedo, sejam comprometidos com certa profissão, por ser inacessível ou porque exigirá habilidades diferentes quando realmente entrar no mercado de trabalho.

Na contemporaneidade, é muito difícil traçar planos para o futuro, pois, conforme apontou Maia e Ravasco (2010), diversas transformações sociais ocorreram ao longo dos anos. Essas mudanças demonstraram um mundo mais fraco e irregular. Para os jovens, pensar em sonhos para a vida toda é contraditório, pois vivem em um contexto cheio de produtos planejados para serem imediatamente descartados. Surge, então, uma nova construção mental, a de curto prazo e, em virtude das regras modificarem-se constantemente, os jovens passaram a viver um dia de cada vez.

Maia e Ravasco (2010) mencionaram que o ritmo de vida das pessoas ficou mais acelerado, marcado pelo capitalismo e pela globalização, facilitando a todos o acesso a outros lugares do mundo. As pessoas construíram em torno do tempo e do espaço novas relações individuais, obrigando a todos representarem de outra forma o mundo que os cerca. Segundo Maia et al. (2010), por causa do grande avanço das tecnologias de informação, da globalização, com a escassez crescente do emprego e do desemprego, o indivíduo é dominado pela ansiedade e medo de um futuro incerto.

Thomé, Telmo e Koller (2011) esclarecem que o indivíduo no seu processo de amadurecimento busca autonomia à medida que vai se desenvolvendo. Quando nasce, é totalmente dependente de todos que estão a sua volta e, com o passar dos

anos, vai crescendo e, por conseguinte, conquista sua autonomia. A fase da juventude é marcada pela concretização dessa independência e é, profissionalmente, dentre outras maneiras, que a conquista. Por parte dos pesquisadores e de instituições na sociedade ocidental, não há limite de idade da criança, dos adolescentes e dos jovens. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de âmbito nacional, a adolescência acontece entre os doze e dezoito anos incompletos e os jovens acima de dezoito anos completos. Cabe ressaltar que os autores supracitados, a saber: Thomé et al. (2011), para a realização de seu estudo, seguiram a classificação da OIT - Organização Internacional do Trabalho.

A OIT classifica a adolescência dos quinze aos dezenove anos, enquanto a juventude corresponde à faixa-etária de vinte e quatro anos. Thomé et al. (2011) observaram que ser jovem depende da idade, da geração, da classe social, do marco institucional e do gênero. Os recursos que contemplam a moratória social que, segundo as autoras, são as influências de aspectos relacionados às desigualdades sociais nos processos de desenvolvimento, não estão distribuídos igualmente nas diferentes áreas sociais. Isto faz com que a fase juvenil nas camadas populares seja mais curta em relação às classes média e alta. Ainda à luz das mesmas autoras, é importante considerar que é na infância que os planos profissionais das pessoas vão tomando forma, começam a ser construídos, influenciados pelos pais e pelas representações sociais das profissões. Para muitos jovens, à formação de sua identidade, é fundamental passar pela experiência da inserção no mundo do trabalho.

No Brasil, o contexto de inserção laboral apresenta alguns aspectos desfavoráveis, já que a fragilidade e a instabilidade do que vivem hoje no contexto brasileiro torna o jovem vulnerável ao ser introduzido no mercado profissional. A vulnerabilidade aqui citada diz respeito à pré-disposição individual para apresentar comportamentos ineficazes ou psicopatologias em situações de crise, como desnutrição, desemprego, família desestruturada. Assim, os jovens sentem-se desprotegidos e vulneráveis.

Thomé et al. (2011) apontam ainda que, em 2000, destacou-se o trabalho remunerado entre os jovens tanto em setores de maior interesse quanto nos de maior preocupação. Tem sido evidente a dificuldade de inserção no mundo do

trabalho até hoje e isso se torna um ponto negativo muito forte para os jovens, deixando-os vulneráveis. O desemprego atinge 3,5 milhões de jovens com idade entre dezesseis e vinte e quatro anos, cerca de 45% da força de trabalho nacional. As autoras supracitadas identificaram quatro causas para o desemprego juvenil, (a) insuficiência dinâmica da economia e características do crescimento; (b) exigências e expectativas dos jovens em relação ao emprego esperado; (c) insuficiência do capital humano quanto à educação e à experiência e (d) características de rigidez do mercado de trabalho, como custos de contratação e demissão dos jovens e níveis salariais mínimos. Ainda a qualificação profissional é associada ao desemprego presente na vida dos jovens.

Para Thomé et al. (2011), a introdução dos jovens no mercado do trabalho acontece precariamente, o desemprego e a informalidade são marcas no mundo profissional. O jovem inicia-se no mundo laboral com vínculos mais frágeis e transitórios até que estabelece um vínculo mais duradouro. Muitas mudanças marcaram o mundo do trabalho e estas trouxeram à população, economicamente ativa, fortes transições em diferentes setores e os jovens são os mais afetados.

É importante ressaltar que a política neoliberal vigente na economia globalizada, causa, em última instância, a precarização das relações do trabalho e, em virtude disso, o desemprego promove a vulnerabilidade social, a pobreza e a exclusão. Essas situações geram sofrimentos nos jovens, fazendo-os sentirem incapazes de entrar no mundo do trabalho. A pessoa passa, na sociedade organizacional, a associar o seu valor à importância de seu trabalho ou à capacidade produtiva dela.

A relação de dominação e subordinação vivida profissionalmente, muitas vezes nessa dinâmica empresarial, mobiliza nos jovens a submissão às leis do mercado de trabalho. Eles rapidamente se adequam a esta condição em virtude de garantir o seu sustento e para ganhar dinheiro. A categoria social trabalho enfrenta ultimamente muitas mudanças no que se refere às relações de trabalho, à reestruturação reprodutiva, à competitividade e ao desemprego, percorrendo pela cultura do desempenho, da excelência, da competição exagerada, da produtividade e da fidelidade às metas e às expectativas do empresariado. Consequentemente, os jovens, são os que mais sofrem e, para agravar a situação deles no mercado de trabalho, surgem o preconceito e a precariedade da educação oferecida pelo

sistema educacional. As modernas organizações valorizam qualidade, produtividade, autonomia, criatividade, versatilidade, polivalência e flexibilidade, desconsiderando o reflexo do trabalho na vida das pessoas.

Thomé et al. (2011) descrevem que o modelo cultural da atualidade fortalece o processo de tensão psicossocial que, por sua vez, baseia-se na ética do trabalho e o rendimento passa a ser o foco central. Como modelo, a) a atividade laboral deve ser socialmente útil, contribuindo de alguma forma para o coletivo; b) o indivíduo deve receber uma retribuição justa por sua contribuição; c) primeiramente deve ocorrer o esforço e o trabalho deve ser executado, só então a retribuição virá como consequência; d) a contribuição é medida pelo esforço de realizar o trabalho; e) os trabalhadores participam do mundo do trabalho por meio de outras instâncias, como a comunidade e o sindicato.

Como consequência, todo ser humano faz parte de um grupo e, portanto, não vive de forma individual. Assim, a experiência profissional não foca só no ato de trabalhar, ultrapassa o âmbito exclusivamente laboral. Passa a influenciar o modo de pensar, de agir e de sentir provocado pelas relações do dia-a-dia no trabalho, por sua vez, a experiência profissional é estendida para a vida pessoal.

Entretanto, segundo Thomé et al. (2011), a maturidade física, mental e moral é necessária para a realização da atividade laboral, promovendo significado e prazer para os trabalhadores. Desse modo, a relação sujeito-trabalho-significado traz um maior prazer no trabalho e a falta ocasiona sofrimento.

Thomé et al. (2011) pontuaram ainda que a visão juvenil do trabalho tem sido apontada como um meio de auxiliar as famílias, de conseguir independência financeira e, assim, conquistar a liberdade. Numa oficina com universitários foram encontradas definições diferentes para trabalho e emprego. Emprego foi conceituado como uma forma de produção de riquezas e o trabalho foi associado ao relacionamento com outras pessoas, bem como a um sentido individual constituinte de identidade. Constatou-se uma busca por um trabalho satisfatório e prazeroso que atenda à necessidade das pessoas em relação aos planos afetivos, cognitivo, social e financeiro. O trabalho, segundo as autoras, tem uma dimensão instrumental e expressiva, uma fonte de ganhos, status social oportunizando a realização pessoal e social.

Tomando especificamente o cenário brasileiro atual, verifica-se que, segundo a mídia, o Brasil está entre os países que enfrentam problemas para contratar novos profissionais. Pelos dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012), baseados na PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, um quinto dos jovens no Brasil é “nem nem”, não estuda e nem trabalha. Em 2012, para os jovens de 15 a 17 anos de idade, a taxa de ocupação foi de 25,3%, de acordo com dados da PNAD. Nessa idade, espera-se que o jovem ainda esteja frequentando a escola, assim, 65,4% do total de pessoas neste grupo etário somente estudavam, 18,8% trabalhavam e estudavam, 6,5% somente trabalhavam e 9,4% não trabalhavam nem estudavam. Enquanto a taxa de ocupação dos jovens de 18 a 24 anos apresentou ligeiro aumento, passando de 60,6% a 62,1%, no período de 2002 para 2012, acompanhada pela elevação da proporção dos jovens que somente trabalhavam que passou de 43,1% para 47,3%. No mesmo período, a taxa de frequência à escola apresentou queda de 33,9% para 29,4% nesta mesma faixa-etária, fato relacionado tanto ao aumento da proporção dos jovens que somente trabalhavam quanto à diminuição do atraso escolar.

Os jovens que não trabalhavam e nem frequentavam escola eram chamados de “nem-nem”, representando 19,6% dos jovens de 15 a 29 anos de idade, em 2012. No subgrupo de 15 a 17 anos, esta proporção foi de 9,4%, enquanto entre aqueles com 18 a 24 anos a incidência chegou a 23,4%. A proporção de mulheres entre os que não estudavam e não trabalhavam aumentou com a idade, 59,6% entre aqueles com 15 a 17 anos de idade, atingindo 76,9% entre as pessoas de 25 a 29 anos de idade.

Esse fenômeno tem o nome dado pelos economistas de a Geração Perdida ou os “nem nem”. Se a saída da escola não é seguida pela entrada no mercado de trabalho, o resultado é escassez de mão-de-obra, isto acarreta perda de produtividade e prejudica o desenvolvimento econômico do país. Quanto mais tarde esses jovens entram ao mercado de trabalho, mais eles não se qualificam e a concorrência fica maior, pois haverá mais pessoas qualificadas e com experiência.

Para as pessoas de 15 a 17 anos de idade que não frequentavam escola e não trabalhavam, destaca-se que 56,7% não tinham nem ensino fundamental completo, sendo que, com essa idade, já deveriam estar cursando o ensino médio. Entre as pessoas de 18 a 24 anos, que já deveriam ter ao menos o ensino médio

completo, somente 47,4% das que não trabalhavam e não estudavam tinham completado este nível de ensino, enquanto a maioria (52,6%) tinha até o ensino médio incompleto. A situação também é preocupante para as pessoas de 25 a 29 anos de idade que não trabalhavam e não estudavam, uma vez que 51,5% tinham até ensino médio incompleto, 39,2% tinham ensino médio completo e somente 9,3% tinham ensino superior incompleto ou completo.

Em abril de 2013, o desemprego foi estimado em 5,8% para o conjunto das seis regiões metropolitanas pesquisadas e, em 2014, a taxa de desemprego é de 4,9% em abril. Em março, o índice era de 5%. O resultado é o menor já registrado para os meses de abril na série histórica do IBGE (BRASIL, 2012), que teve início em 2002. O número de pessoas que trabalha não tem crescido, isso vem acontecendo não porque não houve gerações de empregos; antes, porém, muitos jovens não querem estar no mercado de trabalho. As mulheres têm uma participação relevante no total de jovens que não querem trabalhar. Há aquelas que não trabalham e dizem que a remuneração não é adequada e outras, que não são chefes de família, preferem trabalhar somente meio período para poder cuidar dos filhos e da casa.

Os índices nacionais do IBGE (BRASIL, 2012) mostram resultados preocupantes sobre o futuro profissional dos jovens e adolescentes brasileiros. As incertezas que os cercam, neste mundo contemporâneo, colocam-nos em dúvida sobre o que almejam para o futuro, já que vivem cercados de constantes modificações causadas pelo avanço tecnológico e pela globalização, dificultando-os a traçarem metas em longo prazo. À vista disso, faz-se necessário buscar compreender conceitos e teorias a respeito de motivação e metas de vida, para responder aos questionamentos feitos sobre o que motiva os jovens e adolescentes a estudarem ou voltarem a estudar e se o futuro é um fator motivador para eles se envolverem nas tarefas escolares e alcançarem seus objetivos. Com base nessa realidade, elencou-se por objetivo deste estudo identificar aspectos motivacionais de adolescentes e jovens, em termos de suas metas futuras e a relação que há entre elas com a percepção de instrumentalidade e o engajamento nos estudos. Para tanto, tomou-se como referencial o constructo Perspectiva de Tempo Futuro. A perspectiva de tempo futuro - PTF - tem sido conceituada como a presente antecipação de objetivos futuros (HUSMAN; LENS, 1999).

Dividiu-se este trabalho em seis capítulos. No primeiro, é discorrido sobre a teoria e o conceito de Motivação e Metas de vida, descrevendo o que motiva os alunos, o que engaja e os princípios básicos que fundamentam o conceito de Motivação de Metas de Vida. O segundo capítulo focaliza a definição de Perspectiva de Tempo Futuro, sua relação com a motivação e as possíveis diferenças entre os jovens. No terceiro, é dada uma atenção especial para o Conteúdo das Metas futuras, a motivação intrínseca *versus* a extrínseca e o contexto da formação das metas futuras. No quarto capítulo cabe elucidar a revisão de literatura a respeito do constructo abordado e o porquê tratarem as Metas futuras como fonte motivacional para aprender. O delineamento metodológico que traz o percurso do estudo, apresentando os procedimentos, participantes, instrumentos situa-se no quinto capítulo deste trabalho e os resultados e discussões, por fim, estão situados no sexto capítulo.

1. MOTIVAÇÃO E METAS DE VIDA: CONCEITOS E TEORIAS

O primeiro passo que se precisa dar em relação ao constructo Motivação é começar por dizer o que ela é e qual a sua função. Para Schunk, Meece e Pintrich (2014), o processo pelo qual as atividades dirigidas a objetivos são instigadas e sustentadas denomina-se motivação. Por ser um processo, em vez de produto, não é possível observar a motivação diretamente, mas perceber sua presença por meio de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência ou por meio de verbalizações como esta: “Eu realmente quero fazer isso.”

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

Finalmente, as atividades motivacionais são instigadas e sustentadas. Caminhar em direção a um objetivo é muito importante e, muitas vezes, difícil porque envolve assumir um compromisso e ações iniciais. Porém, a motivação é fundamental para a continuidade da atividade. Muitos objetivos importantes são de longo prazo, como a conclusão de um curso, defender uma tese e se formar. Muito do que se conhece sobre a motivação vem da informação sobre como as pessoas respondem às dificuldades, problemas, falhas e contratemplos que encontram enquanto estão em busca dos objetivos de longo prazo propostos. As pessoas superam essas situações nos processos motivacionais com suas estratégias, crenças e emoções, ajudando-as a enfrentarem as dificuldades e se manterem motivados.

Nesse sentido, verifica-se que a motivação é um estado interno que mobiliza comportamentos com os quais se visa buscar objetivos propostos. Ela pode se

manifestar em vários contextos, como em casa, no trabalho, na escola, na pista de atletismo, nas festas. Às vezes, as pessoas motivadas levam muito a sério o seu foco como, por exemplo, sair-se bem em uma avaliação, enquanto outras apenas se divertem. Os objetivos podem ser diferentes, mas a ideia é sempre a mesma, ter um objetivo seguido de atividades direcionadas (SCHUNK et al., 2014).

1.1 O QUE MOTIVA OS ALUNOS

Pais e professores enfrentam uma das tarefas mais difíceis, a saber: envolver os filhos e alunos, mantê-los comprometidos e motivados em atividades de aprendizagem (LEE et al., 2010). Se a motivação é um estado interno que instiga, dirige e mantém o comportamento e o desempenho, é também verdade que os alunos podem ter motivos diferentes para estudar e, em muitos casos, mais de um motivo ao mesmo tempo, sendo multideterminados motivacionalmente (LENS, SIMONS; DEWITTE (2002); PINTRICH (2003)).

Ao examinar a questão sobre o que motiva os alunos, Pintrich (2003) identificou e descreveu cinco constructos sociocognitivos básicos usados em pesquisas recentes sobre motivação do aluno: (a) autoeficácia adaptadora e percepções de competência, (b) atribuições adaptadoras e crenças de controle, (c) altos níveis de interesse e de motivação intrínseca, (d) altos níveis de valorização e (e) metas. Estes constructos são mais específicos de situação e de domínio do que as necessidades estudadas no passado. O mesmo autor observou que esses constructos motivacionais são distintos; porém, existem correlações positivas entre as medidas deles, o que significa que há elementos em comum. Entretanto, não se pode concluir que esses constructos convirjam para um único fator.

Em relação ao último constructo, que são as metas, Pintrich (2003) descreveu sucintamente o papel de quatro tipos de metas que motivam o aluno. O primeiro tipo de metas trata daquelas que a pessoa estabelece para si, como foram desenvolvidas por Locke e Lathan (1994, 2002), por exemplo, Luciana estabelece escrever ao menos duas páginas por dia, Professora Joana corrigir dez cadernos por dia. Um segundo tipo de metas são metas sociais, que as pessoas buscam

atingir; por exemplo, um aluno que vai à escola para fazer amigos, ser líder, ou ser benquisto na turma (WENTZEL, 2000; DOWSON; McINERNEY, 2003). Um terceiro tipo de metas muito trabalhado em pesquisas nas últimas décadas são as metas de realização, que proporcionam um referencial organizador, em que cada meta representa um motivo específico para o envolvimento nas atividades pelo qual é interpretada uma variedade de respostas afetivas e cognitivas a situações de realização (AMES, 1992; HULLEMAN et al., 2010). Esses diferentes tipos de metas passam a representar motivos peculiares para se iniciar uma ação ou nela perseverar.

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

1.2 ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO

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

O primeiro refere-se ao envolvimento nas diferentes atividades relacionadas à vida na escola, inclui tanto comportamentos pró-sociais (ou antissociais) como respeito às regras em sala e na escola, envolvendo-se em propostas de aprendizagem e em atividades extracurriculares. Já o engajamento emocional diz respeito às reações afetivas dos alunos às atividades da escola. Por último, o

engajamento cognitivo é considerado pelos autores como todo investimento nas aprendizagens com qualidade próxima da motivação intrínseca. Entretanto, outros autores, como Greene e Miller (1996); Harris (2011); Ladd e Dinella (2009) limitaram o termo engajamento cognitivo para denominar o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de autorregulação.

O engajamento comportamental nas atividades escolares introduz, segundo muitos autores descritos por Fredricks et al. (2004), o tempo dedicado às tarefas, esforço, atenção, autodirecionamento e persistência. Engajamento comportamental, resumido por Skinner et al. (2008), consiste na participação ativa do aluno nas propostas a serem desenvolvidas em sala de aula. Skinner et al. (2008) utilizaram uma escala com cinco itens relativos a engajamento comportamental, englobando esforço, atenção e persistência nas atividades de aprendizagem. Os autores descobriram relações significativas com variáveis intrapessoais e com percepção de apoio dos professores.

Em síntese, como a motivação é um processo interno e não observável diretamente, os alunos podem estar motivados ou desmotivados na escola o que, por conseguinte, se refletirá em engajamento ou desligamento em relação às propostas de aprendizagem. No presente estudo, foi adotado o constructo engajamento comportamental para atividades de aprendizagem em relação a metas futuras, mas antes, é preciso conceituar perspectiva de tempo futuro.

2. O CONCEITO DE PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

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

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

Portanto, por definição, os objetivos motivacionais positivos (conquistar algo) e negativos (evitar algo) são situados no futuro, mas antecipados agora. Porém, segundo Lens, Simons e Dewitte (2002), a distância temporal de submetas e objetivos finais pode variar, desde muito curto (estudar para uma prova hoje à noite), até há muito tempo. Exemplo deste último caso é o de um aluno que se prepara para o vestibular para ingressar no ensino superior, porque tem a intenção de se tornar um engenheiro químico. Ainda, segundo esses autores, metas futuras podem até mesmo se estender além do tempo de vida individual (por exemplo, poupar dinheiro para o funeral ou se comportar bem para ir para o céu).

Dessa maneira, existem pessoas com uma PTF curta e outras com uma PTF longa. O estabelecimento de objetivos motivacionais distantes e o desenvolvimento de projetos comportamentais para atingir esses objetivos criam uma perspectiva de tempo futuro prolongado. Ao contrário, pessoas com PTF muito curta definem a

maioria de suas metas realistas apenas para um futuro próximo.

A perspectiva de tempo futuro é, portanto, um tipo de pensamento, uma crença ou expectativa (HUSMAN; SHELL, 2006). Com expectativas sobre certo futuro definido, a pessoa não só tem uma meta estabelecida, mas acredita que tem condições de atingi-la.

Cabe aqui um esclarecimento sobre o conceito de perspectiva de tempo futuro, já que Oettingen e Mayer (2002) argumentaram que expectativas ou crenças sobre o futuro devem ser diferenciadas de imagens ou fantasias que retratem eventos futuros. Com crenças ou julgamentos de expectativa as pessoas avaliam a probabilidade de eles acontecerem. Já imagens ou fantasias sobre eventos futuros são pensamentos, mas sem expectativa fundada, ou sem a crença de que eles irão acontecer. Portanto, segundo esses autores, há uma diferença entre imaginar uma coisa e acreditar em sua existência no futuro. Imagens ou fantasias sobre eventos futuros, por si só, não levam a pessoa a agir de modo produtivo. Fantasias são pensamentos, imagens criadas sobre o que se desejaria para o futuro, mas que ficam no mundo subjetivo e não mobilizam o indivíduo a buscar a realização delas por meio de um empenho real.

Um exemplo de pessoa que fica apenas no plano de imagens ou fantasia quanto ao futuro é de quem apostou numa loteria e já sonha ter ganhado o prêmio. Neste sonho estão incluídas decisões sobre o que fará com o dinheiro, a pessoa saboreia em pensamento essa experiência subjetiva. Mas, por suposto, nada faz de concreto para conseguir tanto dinheiro, fixando-se apenas na sorte. Outro exemplo seria de uma jovem que sonha em ser modelo, fica se imaginando nas passarelas, na mídia, sonha, vendo-se desfilar, mas não se mobiliza a fazer curso específico de modelo, não procura cursos de formação, não se cuida com dietas saudáveis. Sua meta de futuro não passa de mera imagem ou fantasia. O que falta a essas pessoas é uma base real para seus sonhos, por isso, não têm expectativas fundadas de conseguirem seus objetivos.

Oettingen e Mayer (2002) argumentaram que só as expectativas fundadas quanto ao futuro têm efeitos motivacionais, favorecendo forte investimento comportamental, porque têm como base experiências passadas, ou seja, o que já realizou serve como base para tal expectativa. Já as fantasias positivas, ao contrário, não passam de belas imagens do que é almejado para o futuro,

independentemente do que já realizou no passado e, assim, não têm base sólida para ações.

Em síntese, segundo Oettingen e Mayer (2002), quem tem em mente apenas fantasias positivas quanto ao futuro, simplesmente desfruta em pensamento o que deseja e não se decide por nenhum esforço, não planeja como superar obstáculos e nem para resistir a tentações de satisfação imediata. Enquanto expectativas positivas possibilitam a predição de ação, de esforço e bom desempenho, as fantasias positivas sobre o futuro predizem apenas uma apreciação mental de resultados futuros, mas sem esforço para ir em direção a esses resultados.

Uma vez esclarecido o conceito de perspectiva de tempo futuro, é necessário agora mostrar em que sentido ela tem relação com motivação. Isto é, deve-se dar uma resposta à questão: por que e como o fato de termos metas de vida influencia nossos comportamentos atuais? No contexto escolar, essa questão é importante porque o adolescente se encontra em um processo de conquista da autonomia, construção e formação da sua identidade, a escola tem um papel fundamental, abrindo espaços para debater e refletir sobre suas metas futuras e isso pode contribuir e ser explorado para a motivação pelos estudos. Por essa razão, é agora exposta a relação que há entre a perspectiva de tempo futuro e a motivação.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO

Os estudos sobre o significado motivacional de metas futuras têm uma longa história com Husman e Shell (2006), mas a partir dos anos de 1980, desenvolveu-se uma teoria específica, cujos autores principais são De Volder e Lens (1982), Husman e Lens (1999), Nuttin, Simons (2004). Esses teóricos apresentaram a explicação da motivação com base no estabelecimento de metas futuras e as condições em que isso acontece.

Uma explicação muito evocada na literatura, por Husman, Shell (2004); De Volder e Lens (1982), consistiu na identificação de dois aspectos na perspectiva de tempo futuro: o dinâmico e o cognitivo. O primeiro é formado pela capacidade de se

atribuir um valor às metas em um futuro distante, o que significa o componente de valência. Por exemplo, um jovem estudante aspira ingressar no projeto *Ciências sem Fronteiras* porque valoriza esse objetivo de vida. O aspecto cognitivo é formado pela disposição de antecipar no presente não apenas os efeitos imediatos de uma ação em potencial, mas compreender as consequências em longo prazo do comportamento atual, refletindo-se no conceito de valor instrumental. Husman e Lens (1999) denominam este aspecto cognitivo da instrumentalidade, o qual envolve a percepção da ligação de ações presentes com o futuro a que se aspira. No exemplo do jovem que visa ingressar no projeto *Ciências sem Fronteiras*, ele faz cursinhos preparatórios de matemática e inglês, a fim de se preparar, compreendendo que essas ações são instrumentais para alcançar seus objetivos futuros. Quando se têm metas futuras, torna-se mais fácil adiar recompensas, gratificações e renunciar a elas como menos importantes. Aí reside o conceito de valor de instrumentalidade ou valor de utilidade de certo comportamento, que inclui o conceito de ligação ou conexão: os comportamentos presentes devem ser vistos como ligados à meta futura, em termos de instrumento para atingi-la. Assim, cada categoria de comportamento, sejam estudos ou contatos sociais, deve aparecer com ligação a uma PTF.

A instrumentalidade é uma das variáveis relacionadas diretamente com a perspectiva de tempo futuro, mas é percebida de maneira diferente em cada situação, de acordo com sua especificidade. Essa percepção dependerá dos objetivos traçados em longo prazo pelos indivíduos, ou seja, o valor que lhes atribuírem, compreendendo as consequências que terá o seu comportamento para o seu futuro.

No contexto acadêmico, Miller e Brickman (2004) propuseram que a percepção de instrumentalidade de uma tarefa de aprendizagem é definida como a percepção que os jovens e adolescentes têm sobre as atividades acadêmicas, considerando-as como fundamentais para o seu futuro. É esta percepção que transfere o valor dos objetivos futuros e das submetas para as tarefas próximas que os alunos enfrentam. Isto acontece com maior probabilidade quando os estudantes entendem que submetas próximas levam a objetivos futuros que são valorizados. Ainda segundo os mesmos autores, é no contexto sociocultural que as pessoas desenvolvem uma PTF e o significado de instrumentalidade de metas próximas, isto

é, por influência da escola e da família. Assim, quando, pela influência de pais, professores e outras pessoas, ocorrer a percepção das tarefas próximas como instrumentais para objetivos de vida, os alunos se engajarão mais facilmente no estudo e na regulação de estratégias no cumprimento de tarefas próximas.

Em síntese, conforme a proposta de De Volder e Lens (1982), a motivação em função da perspectiva de tempo futuro engloba dois componentes: a meta futura valorizada (aspecto dinâmico, ou valência) e a percepção de instrumentalidade das ações presentes (aspecto cognitivo). Malka e Covington (2005) observaram que mais motivação é resultado da combinação de valorização de uma meta futura e da percepção da ligação das tarefas e comportamentos atuais, também valorizados, com essa meta. Além disso, esses mesmos autores argumentaram que valorização de uma tarefa é um conceito muito próximo de instrumentalidade, sem que coincidam. Eles não são um único e mesmo constructo. Segundo a Teoria Expectativa-Valor Wigfield e Eccles (2000), o valor de uma tarefa ou objeto pode basear-se em instrumentalidade-utilidade, mas não exclusivamente. Pode haver valor também por causa da importância ou por interesse. Assim, instrumentalidade percebida e valorização seriam dois constructos distintos fatorialmente, conforme Malka e Covington (2005) comprovaram em seus estudos.

Husman e Shell (2006) acrescentaram mais duas dimensões da PTF, além da valência e da instrumentalidade percebida. As duas dimensões são a extensão e a velocidade. Como extensão, entende-se a distância de uma meta futura que uma pessoa pode conceber. Esses autores propuseram que quanto mais extenso for o horizonte de tempo, as metas de longo prazo serão vistas como mais importantes. Quanto à velocidade, trata-se de quão rápido as pessoas sentem o tempo passar.

2.2 POSSÍVEIS DIFERENÇAS ENTRE JOVENS

Bilde, Vansteenkiste e Lens (2011) observaram que a maioria dos jovens a partir da adolescência começa a desenvolver planos e projeto realistas quanto à sua educação, profissão e vida em geral. Para esses autores, esta é uma das tarefas do desenvolvimento mais importantes. Nos estudos revisados por eles, uma PTF de

longo alcance apresentada por um aluno apareceu associada a excelentes resultados nos estudos, como melhores notas, mais engajamento e comprometimento. Ele gasta mais tempo estudando, utilizando estratégias de profundidade e de ensaio para aprender os conteúdos. Gerencia de forma mais eficiente seu tempo, é persistente naquilo que faz, participa ativamente em sala de aula e adia menos os cumprimentos dos seus deveres e, por fim, mostra maior satisfação nos estudos.

Entretanto, segundo Bilde et al. (2011), apesar da escolaridade ser orientada para o futuro por ter um valor de utilidade, nem todos os alunos estabelecem metas de vida para as quais a escolaridade atual pode contribuir. Alguns conseguem ter uma visão clara do seu futuro e compreendem que é importante se dedicarem, se esforçarem o máximo na escola para, futuramente, alcançarem seus objetivos educacionais ou profissionais. Entretanto, outros não apresentam uma perspectiva ampla de tempo futuro, dando, então, menor valor a seus estudos.

Bilde et al. (2011) esclareceram também porque pessoas são orientadas exclusivamente para o presente, vivendo o aqui e agora, procurando de forma constante novos estímulos e sensações. Ao contrário de pessoas com PTF, aquelas que se atêm ao presente são levadas por hedonismo ou por fatalismo. No primeiro caso, fazem aquilo que querem agora, buscando apenas o prazer, como um adolescente que bebe em um fim de semana, vai às festas e dirige alcoolizado, sem se importar com risco de morte. Pessoas assim querem apenas sentir prazer na atividade atual, mas não são particularmente felizes e, muitas vezes, sentem-se deprimidas. Outra orientação exclusivamente para o presente envolve atitude fatalista. Os fatalistas ficam presos no presente, porque se sentem impotentes e sem esperança, pois não experimentam nenhuma sensação de controle sobre eventos futuros. Também se sentem deprimidos e se desmotivam para exercer qualquer atividade, com uso frequente de adiamentos de tarefas.

Pessoas que vivem apenas o presente buscam prazer imediato sem traçar metas para o futuro, optando por recompensas menores e imediatas. Bembenuity e Karabenick (2004) dedicaram-se por esclarecer como a motivação por metas futuras está relacionada ao adiamento de gratificação, em que uma pessoa mostra preferência por uma recompensa maior e distante no tempo em comparação com uma recompensa menor e imediata. As pessoas que mostram preferência por uma

recompensa maior e distante no tempo têm mais probabilidade de terem sucesso nos estudos. Os autores citam o exemplo de um aluno ideal que, após as aulas, volta para casa, descansa um pouco e logo retoma os estudos, podendo ficar estudando até a hora de ir para cama. O envolvimento em toda esta sequência de atividade direcionada e focada no objetivo mostra uma resistência a uma variedade de atrativos interessantes, como assistir à televisão ou aproveitar a companhia de amigos. Abrir mão de momentos prazerosos faz com que o aluno adie a gratificação do presente, resistindo às tentações. Por isso, ser bem-sucedido na escola depende em grande parte dessa resistência, para que o estudante tenha maior probabilidade de conseguir, no futuro, alcançar metas consideradas mais importantes.

Bembenutty e Karabenick (2004), a partir de diversos estudos com adolescentes e alunos de cursos superiores, concluíram que o adiamento de gratificação tem uma relação com a valorização por utilidade dos resultados atuais nos estudos para alcançarem metas futuras. Isto é, se a pessoa não vir utilidade nas tarefas atuais para alcançar sua meta futura, que é valorizada, será difícil prever que ela adiará a gratificação imediata em tarefas atuais.

Portanto, o adiamento de gratificação está ligado à realização de metas futuras. Tanto o adiamento de gratificação quanto a perspectiva de tempo futuro são dois componentes importantes de que todo aluno deve dispor para enfrentar com êxito as tarefas escolares que são difíceis e, além disso, contam com muitas tentações para fazerem outras coisas, menos estudar.

3. O CONTEÚDO DE METAS FUTURAS

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

Wilding e Andrews (2006) classificaram as metas futuras em cinco categorias, (a) carreira, (b) família, (c) segurança financeira, (d) realização da posição de destaque na sociedade e (e) contribuição para o bem-estar de outras pessoas. Entretanto, autores como Grouzet et al. (2005), Lee et al. (2010), Simons et al. (2004), Vansteekiste, Lens e Deci (2006), Ryan e Deci (2000) e Kasser e Ryan (1996) abordaram dois aspectos do conteúdo das metas futuras. Eles distinguiram metas futuras intrínsecas de extrínsecas e examinaram se elas têm relação com um contexto que favorece a autonomia ou o controle, os quais são fatores mais associados a metas intrínsecas.

3.1 METAS FUTURAS INTRÍNSECAS VERSUS EXTRÍNSECAS

Segundo diversos autores, por exemplo, Vansteekiste, Lens e Deci (2006), metas futuras intrínsecas consistem, comumente, na busca de crescimento pessoal. Neste caso, as pessoas têm por objetivo melhorar no âmbito pessoal, mas junto à preocupação com o bem-estar dos outros, da família, da carreira e de si mesmos,

em vez de almejar adquirir bens materiais. Já com metas futuras extrínsecas as pessoas são focadas em possuir bens materiais como: dinheiro, fazer viagens, ter imagem positiva, prestígio e *status*. Portanto, estes são objetivos ligados ao verbo “ter”. A existência dessas duas diferentes metas de vida foi comprovada numa pesquisa feita em 15 países Grouzet et al. (2005), com pequenas diferenças entre as culturas, a esse respeito também podem ser consultados os estudos de Lee et al. (2010).

Nessa mesma linha, em termos de aspirações das pessoas ou metas de vida, Kasser e Ryan (1996) haviam proposto dois tipos de aspirações: (a) aspirações intrínsecas, que oferecem satisfação direta das necessidades básicas de competência, relacionamento e autonomia; e (b) aspirações extrínsecas, que apresentam um menor grau de satisfação das necessidades básicas, mas se relacionam bem mais com a obtenção de sinais externos. Afiliação, crescimento pessoal e contribuição com a comunidade são exemplos de aspirações intrínsecas. Já fama, imagem e bens materiais são exemplos de aspirações extrínsecas. Entretanto, os autores deixam claro que as aspirações não são necessidades básicas, são nutrientes da motivação e não desejos.

Kasser e Ryan (1996) solicitaram aos participantes, em suas pesquisas, que marcassem o grau de importância para suas vidas de cada conjunto de itens das duas metas. Era avaliado o grau de importância das metas intrínsecas comparado com as aspirações extrínsecas. A relação consistente entre as aspirações e o bem-estar apareceu nos resultados. Concluindo, quando as aspirações extrínsecas prevaleciam sobre as intrínsecas, o grau de bem-estar era mais baixo e surgia mais ansiedade, depressão e sintomas físicos; porém, a busca de metas intrínsecas estava associada a níveis mais elevados de bem-estar.

Em síntese, metas futuras intrínsecas estão ligadas ao crescimento pessoal de cada um. As pessoas buscam melhorar o bem-estar dos outros, da família e se preocupam com sua carreira em vez de almejar adquirir bens materiais como objetivos de vida. Já as metas futuras extrínsecas são focadas em possuir bens materiais como dinheiro, imagem, prestígio ou *status*, portanto, objetivos ligados ao verbo “ter”.

3.2 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE METAS FUTURAS

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

Mais ainda, segundo a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000; 2004), o envolvimento pessoal de qualidade em atividades de aprendizagem é compreendido como dependente da satisfação de três necessidades psicológicas básicas e universais, a saber: competência, autonomia e vínculo. Mobilizadas por estas necessidades em toda a sua vida, as pessoas procuram atividades interessantes e nelas persistem, construindo assim sua identidade, desenvolvendo habilidades, o exercício das capacidades e o estabelecimento de vínculos sociais.

As interações sociais que apoiarem estas três necessidades básicas resultarão em autorregulação autônoma, ou motivação autônoma. Em outras palavras, os ambientes podem facilitar ou criar um obstáculo para o atendimento das três necessidades. À medida que o contexto deixa de atender a essas necessidades, a motivação autodeterminada pela tarefa estará comprometida. Então, os contextos que apresentarem pressões externas fortes, mediante recompensas, imposição de prazos ou controle de linguagem, tendem a produzir o *locus* externo de causalidade e, assim, não favorecem a motivação autônoma. Em contraste, os contextos que permitem escolhas com menos uso de linguagem controladora favorecem *locus* de causalidade interno, promovendo o bom funcionamento psicológico e a motivação autônoma. Esse aspecto da teoria, que mais a fundo é discutido por Guimarães (2010), foi aplicado em estudos sobre a busca de metas futuras intrínsecas ou extrínsecas.

Como amostra, em três estudos experimentais de Vansteenkiste et al. (2004), foi utilizada a linguagem controladora com alguns participantes como: 'você deve', 'você tem que', para as atividades e evitada a linguagem não controladora,

como: 'você podia pensar em'. Neste último caso, verificava-se um contexto que promovia a autonomia. Como previsto na teoria da autodeterminação, os contextos que promoviam a autonomia apresentaram resultados positivos semelhantes ao da promoção da meta intrínseca. Quando se juntou promoção da autonomia e proposição de metas intrínsecas, os efeitos eram mais acentuados sobre a aprendizagem de nível profundo, na motivação autônoma e no desempenho, embora não para a persistência. Os autores concluíram que, quando se deixar claro para os alunos que suas ações levam a grandes benefícios futuros intrínsecos e quando for favorecida a autonomia, eles terão maior probabilidade de apresentarem um melhor desempenho escolar.

Em conclusão, o contexto facilitador da autonomia que os alunos estão inseridos implica diretamente na motivação autônoma, pois, assim, favorece as decisões autodeterminadas para obterem melhores resultados de aprendizagem, desempenho, criatividade dentre outros. Desse modo, contribui para que o adolescente ou jovem estabeleça suas metas intrínsecas com maior liberdade de escolha alinhadas com seus interesses, preferências e necessidades pessoais.

4. PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO: PESQUISAS ATUAIS

Dentre os autores que se voltaram à discussão sobre a perspectiva de tempo futuro, além de Carvalho e Silva (2010) e Massey, Gebbhart e Garnefski (2008), Locatelli, Bzuneck e Rufini (2007), destacam-se Van Calster, Lens e Nuttin (1987), Cretens, Lens e Simons (2001), Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004) cujos resultados das pesquisas são os seguintes.

De maneira geral, observa-se que Van Calster et al. (1987) descobriram que adolescentes que percebem que os estudos atuais conduzem ao sucesso no futuro têm mais motivação do que colegas sem essa percepção. Porém, os autores descobriram que uma atitude positiva sobre o futuro, um constructo que envolve afetividade, é também importante para a percepção de instrumentalidade. Cretens et al. (2001) constataram que a percepção de instrumentalidade no estudo de uma segunda língua é um importante critério, mas não condição suficiente para o entendimento e desenvolvimento da motivação acadêmica, já que questões culturais também são consideradas. Para Husman e Lens (1999), a percepção da instrumentalidade é apenas uma parte integrante da motivação do aluno para aprender.

Por último, foi descoberto, no estudo de Greene et al. (2004), que as tarefas escolares tidas como significativas, relevantes e interessantes são percebidas como instrumentais para seus objetivos futuros. Quando os alunos percebem que as aprendizagens de hoje significam ampliar seus conhecimentos e habilidades importantes para o seu sucesso no futuro, tendem a adotar mais frequentemente a meta domínio, que é um tipo motivacional de melhor qualidade.

Considerando a necessidade de uma atualização da revisão de literatura sobre perspectiva de tempo futuro para o desenvolvimento da presente pesquisa, serão expostos, a seguir, outros estudos mais recentes acerca deste constructo que complementam a revisão de literatura realizada até o ano de 2003, por Locatelli et al. (2007). Optou-se por levantar a bibliografia que contemple a temática perspectiva de tempo futuro, levando em consideração publicações internacionais de 2004 a 2014 e publicações nacionais de 2002 a 2013. Como termos de busca, para os periódicos nacionais, utilizaram-se palavras-chave, tais como, perspectiva de tempo

futuro, motivação, metas futuras e engajamento. Na busca internacional, utilizaram-se termos como: *perspectives of the future, motivation, future goals and engagement*. Na sequência, são apresentados, em ordem cronológica, textos que abordam a perspectiva de tempo futuro em contextos variados, apresentando-se primeiro o panorama internacional e, em seguida, o panorama nacional.

4.1 PANORAMA INTERNACIONAL

Phalet, Andriessens e Lens (2004) revisaram pesquisas realizadas com adolescentes de minorias étnicas dos Estados Unidos e Europa sobre Perspectiva de Tempo Futuro - PTF, concluíram que buscar objetivos de vida ajuda os adolescentes a superarem eventuais fracassos na escola. Assim, um fator poderoso de proteção sobre o fracasso e a evasão escolar é a meta de vida bem definida. Segundo esses autores, porém, nem sempre a PTF influencia a motivação desses estudantes para se envolverem nos estudos, por dois motivos. Primeiro, os alunos podem considerar como ambivalente a instrumentalidade, quando avaliarem que ter êxito nos estudos não necessariamente leva a um futuro radiante, pois podem duvidar que, mesmo sendo qualificados, os empresários, movidos por discriminação racial, não os contratem. Outros adolescentes podem julgar como mais vantajosas as atividades não convencionais, como viver de bicos e até de atividades ilícitas, como traficar. Em segundo lugar, os mesmos autores argumentaram que os adolescentes podem sentir a PTF como algo imposto, controlado de fora, não estabelecido de modo autônomo e, por isso, não seguem essa orientação.

Malka e Covington (2005) realizaram três estudos com universitários da Universidade Estadual West Coast, em que o método incluía a mensuração da percepção de instrumentalidade e metas futuras. O principal objetivo era o de investigar o papel motivacional da percepção de instrumentalidade. No estudo 1, os universitários deviam relatar por escrito as razões pelas quais estudavam. Foram identificados três tipos de respostas: estudar é instrumental para conseguir objetivos futuros (27%), para mostrar capacidade e valor (41%) e por interesse, motivação intrínseca (47%). Por outro lado, a preocupação por tirar boas notas também foi

considerada como instrumental para conseguir objetivos futuros (35,1%). Portanto, os alunos da amostra apontaram que não é só por metas de realização que se dedicam aos estudos, mas também por considerarem os estudos e boas notas como instrumentais para atingir objetivos de vida.

No estudo 2, com outra amostra similar, Malka e Covington (2005) descobriram que a percepção de instrumentalidade é um fator distinto de valorização da tarefa e de autoeficácia e que, sobretudo, tem valor de predição sobre o desempenho por notas. Este último resultado foi confirmado no estudo 3, com outra amostra. Isto é, a percepção de instrumentalidade tem influência sobre o desempenho por notas, independentemente da tendência de se ver ligação entre os comportamentos atuais e vantagens futuras e da própria tendência de valorizar as metas futuras. Por último, Malka e Covington (2005) identificaram uma implicação educacional dessas descobertas. Os autores apontaram que, especialmente com alunos de nível socioeconômico inferior, educadores podem intervir para construir neles a crença de que os desempenhos nos estudos atuais contribuem para conseguirem objetivos de vida no futuro, que eles tenham em mente.

Vansteenkiste, Lens, e Deci (2006), em seus estudos, em um contexto de aprendizagem escolar, comprovaram que a diferença de metas de vida, intrínsecas ou extrínsecas, é fundamental para a decisão do aluno, por envolver-se com qualidade nos estudos. Os autores concluíram que os alunos mais voltados às metas futuras intrínsecas apresentavam uma tendência maior em aplicar mais esforços nas tarefas, a perseverarem, a aprenderem melhor os conceitos, a melhorarem o seu desempenho e a terem uma regulação autônoma, em comparação com os alunos envolvidos com metas futuras extrínsecas.

Carvalho (2007) pesquisou a perspectiva temporal de alunos do 9º ano na Ilha da Madeira (Portugal). Especificamente, o autor teve como objetivos estudar (a) a perspectiva temporal de futuro dos estudantes, em quatro categorias; (b) a relação da PTF dos estudantes com o seu sucesso escolar e com as suas características sociais, demográficas e econômicas e (c) compreender o significado que a PTF pode ter nas práticas em contexto educativo, no sentido de favorecer o sucesso dos alunos.

Carvalho (2007) utilizou um paradigma quantitativo, com um questionário em escala *Likert*, bem como entrevistas. O questionário em escala constou de 26 itens

que formavam quatro categorias especificamente: carreira escolar e profissional, relações interpessoais, lazer e desenvolvimento pessoal. Os resultados encontrados por Carvalho (2007) foram: a) surgiu correlação positiva entre perspectiva de tempo futuro, idade e sucesso escolar, mais forte entre os alunos bem-sucedidos; b) a perspectiva de futuro, a definição dos objetivos e o planejamento das ações dos alunos são influenciados pela escola e pelos professores; c) as práticas educativas promotoras da perspectiva de futuro nos alunos são: experiências significativas, relacionando o conteúdo desenvolvido em classe com o futuro; professores capacitados em orientar os alunos na escolha vocacional; cultura de projetos; situações que desenvolvam a reflexão, análise e planejamento com os alunos; atividades extraclasse que oportunizem vivências de crescimento pessoal; parceria de psicóloga, orientadora educacional e professores inseridos no processo de formação acadêmica do aluno.

Horstmansdorf e Zimitat (2007) avaliaram em alunos do primeiro ano do Ensino Superior da Universidade de Griffith, na Austrália, além da perspectiva de tempo futuro, o grau e a qualidade do engajamento nos estudos. O engajamento foi entendido como uma medida de envolvimento dos alunos nos estudos. Representa o quanto eles gastam de energia física e psicológica na sua experiência acadêmica, com várias categorias de itens utilizados nos questionários. Um exemplo de item de orientação acadêmica era: gosto de desafios em minhas matérias. Exemplo de aplicação acadêmica: tenho trabalhado duro neste semestre; e de método de estudo: visa receber notas altas como uma espécie de jogo competitivo.

Segundo os autores, três resultados foram descobertos. Primeiro, que existe uma interrelação significativa entre as dimensões do envolvimento dos estudantes e comportamentos produtivos educacionais, como, por exemplo, investir tempo e utilizar para a aprendizagem uma abordagem significativa, bem como o uso de tempo nas tarefas.

Em segundo lugar, há maior probabilidade dos alunos, com uma orientação para o futuro, adotarem comportamentos produtivos educacionais, relataram altos níveis de aplicação e orientação, em comparação com outros estudantes. A PTF era um elemento chave na previsão do envolvimento mais profundo dos alunos universitários com os seus estudos. Alunos com uma forte orientação acadêmica mostravam-se mais aplicados e utilizavam mais abordagens de aprendizagem mais

profundas. Por último, quanto ao engajamento dos alunos e à orientação temporal para o futuro, surgiram significativas diferenças em função da idade. Os alunos mais velhos estavam mais focados no futuro, apresentaram ser mais capazes de gerenciar múltiplas responsabilidades e tiveram maior ação pessoal do que os estudantes mais jovens.

Nos estudos de Massey, Gebbhart e Garnefski (2008) observaram que os adolescentes traçam metas diferentes dos adultos, pois reflete em suas metas a fase de desenvolvimento que estão de formação de identidade. Massey et al. (2008) concluíram que a percepção de adolescentes, quanto a oportunidades e a recursos para conseguir suas metas, é, em parte, determinada pelo nível socioeconômico. Por exemplo, adolescentes de nível socioeconômico inferior buscam mais objetivos materiais do que os de nível mais elevado. Estes últimos buscam metas de nível educacional mais elevado.

Por razões intrínsecas ou extrínsecas, as orientações de adolescentes em relação às metas futuras profissionais foram o foco da pesquisa de Yeager e Bundick (2009). Os autores investigaram uma amostra de 700 alunos, adolescentes norte-americanos das séries 6^a, 9^a e 12^a do sistema norte-americano. As respostas dadas às perguntas em entrevistas semiestruturadas sobre as razões pelas quais os adolescentes desejavam determinadas metas futuras de trabalho foram organizadas em quatro tipos: (a) razões intrínsecas além do próprio eu; (b) razões intrínsecas orientadas para si; (c) razões extrínsecas além do próprio eu; e (d) razões extrínsecas orientadas para si. Razões intrínsecas significavam as relacionadas diretamente com a própria atividade ou profissão e razões extrínsecas, quando a profissão é meio para conseguir dinheiro ou prestígio.

Como primeiro resultado, Yeager e Bundick (2009) descobriram que, para muitos adolescentes, ganhar dinheiro ou ficar famoso seria importante, assim, verifica-se que eles eram movidos por motivações extrínsecas. Os autores também relataram que 68% dos alunos referiram-se a mais de um dos quatro motivos e 30% relacionaram sua escolha profissional com o objetivo de causar um impacto no mundo, uma razão intrínseca, além de si próprio. Já 52% dos alunos disseram que uma carreira alinhada às suas habilidades e a interesses os motivava (razão intrínseca, orientada a si).

Em segundo lugar, os autores descobriram que o fato de os adolescentes manifestarem razões intrínsecas além de si predizia de forma positiva, pela análise de regressão, escores mais altos em percepção de significado de vida e em participação em atividades escolares, como tarefas de casa. Entretanto, a motivação extrínseca para metas profissionais não estava relacionada com o bem-estar nem com a valorização das aprendizagens escolares.

A busca de metas futuras intrínsecas apareceu associada ao bem-estar psicológico e realização, já a busca de metas futuras extrínsecas, a um grau menor de felicidade, conforme apontaram Lee et al. (2010). Estes autores, em uma grande amostra de adolescentes de Singapura, relacionaram a orientação a metas de realização com a busca de metas futuras, diferenciando entre metas futuras intrínsecas e extrínsecas. A orientação à meta domínio foi positiva e mais fortemente associada a objetivos futuros intrínsecos, como carreira ou bem-estar da família, em detrimento a objetivos futuros extrínsecos, como ganhar dinheiro e ter fama.

Na sequência ao estudo anterior de Yeager, Bundick (2009); Yeager, Bundick e Johnson (2012) realizaram estudo longitudinal de dois anos, buscando avançar na compreensão do papel de metas futuras extrínsecas ou intrínsecas. Neste sentido, os autores tiveram por objetivo descobrir qual seria o impacto no caso de os adolescentes apresentarem, ao mesmo tempo, objetivos profissionais orientados para si e para além de si mesmos, com a suposição da ocorrência eventual desse fenômeno. Além disso, os autores queriam saber se determinadas tarefas escolares de redação e discussão, bem como o apoio de amigos, como fatores de contexto, podem contribuir para o desenvolvimento desses motivos.

Para a realização do estudo, foram também selecionados alunos das séries 6^a, 9^a e 12^a. Os autores usaram entrevistas e questionários em escala *Likert*, aplicados em dois momentos. O primeiro momento foi no início do ano letivo e o segundo, após 18-24 meses. As questões investigadas eram sobre (a) motivos para a profissão futura orientados para si, (b) motivos para além de si, (c) motivos mistos, (d) bem-estar, (e) significado de vida, (f) apoio de amigos para o desenvolvimento de interesses e (g) apoio da escola para o desenvolvimento de propósitos de vida. Neste último caso, apoio da escola para o desenvolvimento de um propósito de vida, tratava-se de tarefas escolares com os quais os alunos deviam refletir e escrever sobre os diversos objetivos de vida e as razões de suas opções.

Entre os resultados, descobriu-se que 36% dos adolescentes relataram que na profissão futura esperam contribuir para algo além de si, pois isso lhes traria satisfação pessoal. Logo, havia uma simultaneidade de motivos. Isso comprova que nesta amostra não é tão real que os adolescentes sejam voltados somente para si. Ao fim de dois anos, os adolescentes que apresentaram ter motivos orientados a si e, ao mesmo tempo, além de si, vivenciaram mais senso de propósito de vida e significado para suas vidas.

Em função do nível de escolaridade, apareceram diferenças. Entre os estudantes da 12ª série (*high school*) havia mais probabilidade de apresentarem escores mais elevados nos motivos intrínsecos do que entre os alunos da 6ª série. Em relação às influências do ambiente, os amigos influenciavam no desenvolvimento de motivos intrínsecos somente para os estudantes do nível mais avançado. Já tarefas escolares que envolviam redação ou discussão sobre propósitos de vida tiveram mais influência sobre o desenvolvimento de motivos intrínsecos somente para os estudantes da 6ª série.

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

No ensino superior, descobriu-se que há maior probabilidade dos alunos com uma orientação para o futuro adotarem comportamentos produtivos educacionais e os alunos mais velhos são mais focados no futuro, apresentaram ser mais capazes de gerenciar múltiplas responsabilidades e tiveram maior ação pessoal do que os estudantes mais jovens; há uma melhor compreensão da relação

entre a busca de metas profissionais futuras e motivação, quando se identificam os motivos pelos quais se escolhem essas metas.

4.2 PANORAMA BRASILEIRO

Tavares (2002) realizou uma pesquisa numa instituição do Rio de Janeiro, com capacidade para 1520 apenados. Participaram da pesquisa 17 detentos do sexo masculino com idade entre 19 a 47 anos de idade, todos cumprindo pena em regime fechado. A maioria dos sujeitos pesquisados pertence a famílias de baixa renda, provenientes dos morros e favelas. Nesse estudo exploratório, e para alcançar os objetivos propostos, foi elaborado um questionário com 22 perguntas abertas, organizadas por categorias, que incluíam dados pessoais sobre o cotidiano na vida carcerária e expectativas de futuro.

Tavares (2002) concluiu que os fatores sociodemográficos e socioeconômicos estão intrinsecamente relacionados com a carreira do crime, o que apareceu mais evidente para os contextos de favelas. Além disso, dentre outras revelações sobre as condições do sistema carcerário, o autor constatou que o aprisionamento provoca alterações nas expectativas de futuro dos encarcerados:

As expectativas de futuro dos encarcerados, agrupadas em dimensões temporais, mostraram sonhos, anseios, metas, crenças e aspirações em termos presentes e futuros. Essas perspectivas em forma de desejos e possibilidades estavam muito mais relacionadas a sonhos pessoais do que coletivos, com expectativas de autorrealização relacionadas à integração na família, no trabalho e no relacionamento afetivo.

Tavares (2002) constatou, em particular, que as marcas do sofrimento causadas pela privação de liberdade causam aumento na crença do recomeço, como reconstruir a vida, no senso de autonomia, em trabalhar como autônomo, no desejo da reconstituição do lar, em dar conforto para a família, nos sonhos e imaginações como ganhar na mega sena, nas propostas de mudança de estilo de vida, isto é, modificar a vida para melhor, no senso de dever cumprido, sair da prisão com a cabeça erguida. Para o autor desse estudo exploratório, os resultados podem

servir como subsídios para as ações futuras de terapeutas, educadores, médicos, assistentes sociais, administradores e religiosos que lutam no dia-a-dia dos detentos, tais resultados fundamentais para a construção de novas ferramentas pedagógicas que auxiliam na ressocialização, eliminando as hostilidades penais e humanizando o sistema carcerário, a fim de transformá-lo em ambiente educativo e de bem-estar pessoal.

Oliveira, Pinto e Souza (2003) tiveram por objetivo identificar as perspectivas de futuro de jovens em torno dos seguintes eixos: (1) sentimentos e concepções em relação ao futuro; (2) ingresso na universidade; (3) relacionamentos afetivos; (4) emprego, profissão e carreira; (5) situação brasileira e tendências atuais; (6) diferenças escola/universidade e escola/trabalho. Os adolescentes escreveriam a respeito de suas perspectivas quanto ao futuro, seus planos, desejos e valores na transição do ensino médio para a universidade ou para o trabalho, o que é um dos indicadores da idade adulta. Participaram do estudo 48 adolescentes, 23 do sexo masculino e 25 do sexo feminino e as idades variavam entre 16 e 21 anos, sendo jovens de diferentes inserções sociais de Brasília que estudavam em escolas públicas e particulares. Foi-lhes aplicado um questionário com informações sociodemográficas e, em seguida, 36 proposições assertivas com um espaço para que o jovem colocasse comentário e apreciações sobre o assunto abordado.

Oliveira et al. (2003) descobriram nos comentários que a maioria dos participantes demonstrou confiança no futuro e motivação para alcançar suas metas de vida. Não se encontrou diferença entre os grupos, mas uma menor frequência de respostas positivas entre os alunos da escola particular. As respostas foram favoráveis como, “gostei dessa iniciativa de querer saber o que pensamos. Nossos “medos e nossas metas”, “achei o questionário bem legal, ele conseguiu abordar vários assuntos, porém sempre relacionados à universidade. Achei legal”.

Os comentários mostraram claramente a orientação educacional e para o trabalho dos participantes. Foram reveladas angústias, dúvidas, incertezas e inseguranças quanto à escolha profissional, o mundo do trabalho e os relacionamentos afetivos. A passagem marcada pelo término do Ensino Médio, enfrentamento do vestibular e a expectativa pela inserção na Universidade exerce forte pressão sobre o jovem, que acompanha tais mudanças com medo do fracasso e das escolhas mal-sucedidas. Os alunos expressaram uma angústia quanto ao

caráter excludente da seleção para o ensino superior, já que o vestibular ocasiona uma pressão muito grande, desfavorecendo muitas vezes pessoas capacitadas.

É notória uma preocupação pelo estudo das metas de vida de adolescentes. Locatelli et al. (2007) realizaram um estudo exploratório em que o principal objetivo foi compreender tanto aspectos motivacionais de adolescentes brasileiros na escola, especificamente em relação à perspectiva de tempo futuro ou à escolha profissional. A amostra foi formada por 206 alunos do 3º ano do ensino médio, sendo 88 do sexo masculino (42,71%) e 118, do feminino (57,28%). Desse total, 82 estudavam em uma escola particular e os outros 124, em uma escola pública estadual em Londrina. O instrumento utilizado para esta pesquisa foi um questionário de autorrelato com escala tipo *Likert*.

O objetivo principal de investigação foi o de perceber naqueles alunos o grau de motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção de instrumentalidade, e se elas têm relações significativas com metas futuras. De modo especial, os autores buscaram verificar se a perspectiva de tempo futuro seria preditiva da motivação, do uso de estratégias e de percepção de instrumentalidade. Neste caso, foram considerados os dois grupos, dos definidos e dos não definidos vocacionalmente.

Os resultados revelaram que pouco menos de um terço da amostra total se declarou definida vocacionalmente e com segurança de sua escolha. A proporção dos indefinidos é bem maior entre os alunos da escola pública. Aliás, mais de dois terços de cada grupo da amostra total mostraram-se inclinados a prestar vestibular. Além disso, a maioria dos adolescentes do ensino regular não vê utilidade em determinados conteúdos de aprendizagem para profissões futuras, portanto, não os animariam a estudar.

Em cada variável houve uma tendência de médias mais altas no grupo dos definidos que, porém, não foi significativa. Foi significativamente mais alta a média na variável percepção de instrumentalidade. Isto é, os alunos desse grupo percebem claramente que os estudos atuais são meios para alcançarem seus objetivos futuros. Por último, pelas análises de regressão, a decisão quanto à meta vocacional foi preditiva do uso de estratégias, enquanto que a percepção da importância da meta futura apareceu com o valor da predição sobre o uso de estratégias e a percepção de instrumentalidade. Em síntese, os dados da presente pesquisa sugerem a

relevância dos alunos terem uma definição vocacional como forma de perspectiva de tempo futuro.

Souza (2008) pesquisou a perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de Pedagogia, com o objetivo de avaliar se as metas colocadas no futuro pelos estudantes influenciam a valorização das atividades exigidas no curso, o tipo de motivação e o envolvimento aplicado no presente. A amostra foi formada por 347 alunos, sendo 339 deles do sexo feminino e 31 rapazes. A autora avaliou nos alunos, além das metas de vida, a percepção do valor de instrumentalidade das atividades do seu curso, bem como a percepção de desempenho e a intenção de permanecer no curso. De modo especial, buscou relacionar essas variáveis com a motivação qualitativa, medida pelo *continuum* da autodeterminação, segundo a teoria de Deci e Ryan (2004).

Dentre outros resultados, Souza (2008) descobriu que os da presente amostra estabelecem e valorizam metas de longo prazo. Além disso, apareceu correlação positiva entre os tipos de motivação, percepção de desempenho, adoção de metas futuras e percepção de instrumentalidade. A percepção de tempo futuro tem valor de predição para a motivação autônoma e para a valorização em termos de instrumentalidade das atividades presentes. Finalmente, a maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão.

Oliveira e Saldanha (2010) realizaram um estudo comparativo em Paraíba, no Rio Grande do Norte, sobre a perspectiva de futuro de estudantes de escolas públicas e privadas. Para tanto, executaram um estudo exploratório quantitativo e qualitativo com 296 estudantes do ensino fundamental e médio de duas instituições, sendo 55,7% do sexo feminino, e todos com idades variadas entre 13 e 21 anos com prevalência da faixa-etária dos 16 aos 18 anos. As autoras utilizaram o instrumento 'Como você vê seu futuro?', contendo um questionário em escala *Likert* com 11 itens, com 5 opções de resposta sobre as chances que os alunos acreditavam ter de terminar o ensino médio, ingressar em uma universidade e conseguir um emprego que trouxesse qualidade de vida.

Foi acrescida ao questionário uma questão aberta, sob o enunciado 'Agora, de forma discursiva, descreva como você imagina o seu futuro'. A interpretação dessas respostas foi realizada por meio de análise de conteúdo temática e

categorização. Além dos dados demográficos, os adolescentes foram solicitados a informar as profissões que seus pais exerciam e qual carreira gostariam de seguir.

Dentre os resultados, a categoria mais forte nas escolas públicas foi a área de saúde, com 25% dos alunos e, em segundo lugar, segurança pública, com 12%. Enquanto que na escola particular, as carreiras mais pontuadas foram área de saúde com 26,4% e, em segundo lugar a carreira jurídica/direito/magistratura com 13,8%. Comparando as carreiras que eles desejariam seguir com o tipo de escola que frequentavam, percebeu-se uma associação significativa entre ser da escola particular e querer seguir carreira na área de exatas e ser da escola pública e querer ser educador ou não saber ainda qual carreira seguir.

Em relação à questão aberta, 'como você imagina o seu futuro?', nas respostas entre os alunos da escola pública, a categoria 'Feliz/Próspero' apareceu como a mais forte (22%), contra 15% na particular, ficando em terceiro lugar neste grupo. Como segunda categoria, 'Bom Emprego' foi mais frequente na escola particular, com 25% e, na escola pública, ficou com 21%, ocupando assim o segundo lugar neste grupo. Por último, a categoria 'Com família constituída' apareceu em segundo lugar com 18% entre os alunos da escola particular, e 16% na pública, assumindo o terceiro lugar. Entre as profissões mais desejadas dos adolescentes, seja na escola pública ou privada, foram as de mais *status* social. Em particular, algumas categorias surgiram somente em um tipo de instituição. Para os alunos da escola pública, surgiram os objetivos 'ajudar o próximo' e 'ascender socialmente'. Já nas escolas particulares, encontrou-se a categoria viajar ou morar no exterior, justificada pela falta de valorização do país, mas a frequência das respostas não foi alta.

No questionário em escala *Likert*, os alunos das escolas particulares, em relação aos alunos das escolas públicas, têm mais expectativas em ingressar em uma universidade. Quanto à aquisição de uma casa, as expectativas dos adolescentes de escolas particulares são mais altas que a dos das públicas. Já em relação a conseguir um emprego que seja satisfatório, os alunos das escolas particulares apresentaram uma maior média de expectativa. Por último, sobre a variável 'apoio dos amigos', na escola particular, os índices foram mais altos que nas públicas.

Oliveira e Saldanha (2010) ressaltaram que conhecer como acontece a manifestação da perspectiva de tempo futuro oportuniza que conteúdos focados no mercado de trabalho sejam explorados em sala de aula. Por fim, as respostas analisadas mostraram que, apesar de em alguns itens as expectativas dos alunos das escolas privadas serem mais altas, os alunos das escolas públicas não apresentaram expectativas baixas, ou diferenças relevantes. Entretanto, na questão aberta, as semelhanças ficaram mais ressaltadas do que as diferenças, demonstrando mais uma aproximação entre a perspectiva de futuro dos alunos. Tais contribuições podem trazer dados relevantes para a intervenção psicológica no contexto educativo e a elaboração de ações para a orientação vocacional dos alunos.

Em uma pesquisa que examinou conteúdos de metas futuras, Ramos, Seidl-de-Moura e Pessôa (2013) investigaram uma amostra de 160 jovens, sendo 80 universitários e outros 40, da favela da Rocinha (Rio de Janeiro). Este estudo teve como objetivo investigar as perspectivas de futuro dos jovens naqueles diferentes contextos sociodemográficos. As categorias das respostas aos questionários foram: (a) Metas de realização, termo genérico entendido aqui como meta futura; e, como metas específicas, (b) Meta profissional; (c) Meta acadêmica; (d) Meta material/financeira; e (e) Meta familiar e (f) Meta social. Foi feita uma análise considerando a ordem de valorização em que os participantes descreveram suas metas. As autoras encontraram uma significativa diferença entre os dois grupos em relação às categorias de metas apontadas pela ordem de prioridade

Assim, Ramos et al. (2013) relataram que para toda a amostra apareceu como objetivo futuro, em primeiro lugar, a categoria 'Metas Profissionais' com respostas que indicavam relações com a vida profissional como um aumento salarial, uma promoção, dentre outras respostas com conteúdos semelhantes. Esta categoria correspondia a 50,9% das respostas dos estudantes universitários e 32,4% das respostas dos moradores de favelas, o que representa a categoria mais forte nos dois grupos. Em segundo lugar, foram citados pelos participantes os 'Objetivos Acadêmicos', relacionados à formação acadêmica, o que correspondeu a 10,9% dos estudantes universitários e 23,5% das respostas dos jovens moradores de favelas. Em terceiro lugar, apareceram os 'Objetivos de Família' para 9,1% dos estudantes universitários e 13,2% dos moradores de favelas e, por último, com bem

menos frequência, foram apontados objetivos das categorias 'Aquisições materiais/Compras', 'autorrealização' e 'metas sociais/ prestar ajuda'.

Os jovens responderam à pergunta 'O que você considera que está fazendo em sua vida que você considera ser muito importante?', e foi sugerido a eles expressarem sua esperança de alcançar metas declaradas. Esta categoria, chamada Esperança de realização, correspondeu à resposta à pergunta: 'Você acha que você vai ser capaz de conseguir isso?'. As alternativas de resposta eram: 'Sim', 'Não', 'Eu não sei' ou 'eu não quero responder'. No grupo universitário, 89% responderam que acreditavam que eles iriam atingir a meta pretendida, enquanto 11% responderam 'Eu não sei'. No grupo de jovens moradores de favelas, 73% responderam 'sim', 24%, 'Eu não sei' e 2,5% não quiseram responder à pergunta.

Portanto, nenhum dos participantes declarou que não acreditava no cumprimento de suas metas; porém, os moradores jovens da favela eram mais incertos sobre a esperança de realização de seus planos para o futuro. Quando esses jovens da favela foram solicitados a justificarem a resposta a essa questão, predominaram respostas motivadoras entre suas justificativas (36,8%, por exemplo: "Vou administrar, porque eu realmente quero isso", "eu tenho fé e eu acredito em Deus"), ou "eu não sei as respostas" (38,2%). As respostas relacionadas aos esforços no curso corresponderam a 23,5%. Ao contrário, a maioria dos estudantes universitários acreditava na realização de seus objetivos, porque eles já estão aplicando esforços para alcançá-los (por exemplo: "Eu vou conseguir porque as minhas notas são boas e eu estou tendo um curso preparatório" ou "Eu já estou estudando para passar no teste de admissão"). Estas justificativas corresponderam a 47,4% de todas as respostas. As outras categorias, tanto as motivacionais como 'não sabe', tiveram marcações mais baixas, com 29,8% e 21,1%, respectivamente.

Logo, nesta pesquisa, observou-se a preocupação de todos aqueles jovens com a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho. No entanto, os jovens de favelas apresentaram dúvidas quanto à realização das metas, a justificativas e à esperança de realização. Em outras palavras, em ambientes mais precários, os projetos futuros são construídos com certo grau de incerteza dos riscos presentes. Embora os jovens moradores de favelas tenham revelado uma pontuação mais baixa em relação a metas futuras, eles demonstraram motivação para alcançar

suas metas e, apesar do grau de incerteza que alguns deles apresentaram em suas justificativas, a maioria tem a crença positiva no cumprimento das suas metas.

Ramos et al. (2013) mostraram que estes resultados são contrários aos de uma pesquisa anterior, realizada por Mendonça (1998) com adolescentes de 13 a 18 anos, no Rio de Janeiro, na qual apareceu pouca preocupação com o planejamento de projetos para o futuro, uma grande necessidade de aproveitar a vida, focando apenas no presente, evitando responsabilidades e compromissos.

Ao contrário, os jovens que participaram do presente estudo de Ramos et al. (2013), embora também manifestassem indecisão, estão mais interessados na elaboração de metas, planos e mais confiantes na possibilidade de alcançá-los. Além disso, as proporções semelhantes de preocupações com as metas de família observadas nos dois grupos, para os moradores de favelas, relacionaram com a sua origem de família, enquanto, para os estudantes universitários, os objetivos da família se relacionam com o desejo de ter sua própria família e o de se casar. Este resultado está de acordo com o fato de que os moradores jovens de favelas contribuem mais para a renda familiar do que os estudantes universitários, apesar do fato de que eles fazem parte de famílias grandes. Ademais dessa diferença de significado, os jovens, em ambos os grupos de metas familiares listados, possuem diferentes proporções e posições em meio a suas outras metas. Isso demonstra as estratégias de vida distintas para os jovens de diferentes contextos sociais.

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

Tecidas tais considerações, enfatiza-se que a presente pesquisa se propôs a contribuir com as pesquisas nacionais no que se refere a descobrir se as metas futuras são uma fonte motivacional para os jovens e adolescentes se engajarem nos estudos. Os objetivos deste estudo foram: (1) buscar evidências de propriedades psicométricas de um questionário de avaliação de metas futuras e de engajamento; (2) identificar aspectos motivacionais de adolescentes e jovens, em termos de suas metas futuras e qual a relação existente entre elas com a percepção de instrumentalidade e o engajamento nos estudos (3) identificar os conteúdos de metas futuras de adolescentes e jovens, bem como em que grau essas metas são visadas; (4) relacionar perspectivas de metas futuras com o envolvimento comportamental, indicativo de motivação atual para aprender; (5) perceber suas expectativas quanto a atingir suas metas futuras; (6) verificar sua percepção de valor de utilidade (valor instrumental) dos estudos para alcançar suas metas futuras; e, por último, (7) verificar o grau em que os jovens e adolescentes desvalorizam as metas futuras. Com vistas a alcançar tais objetivos, definiu-se o delineamento metodológico, conforme exposto a seguir.

5. MÉTODO

A pesquisa deste constructo, perspectiva de tempo futuro, bem como o problema que a originou direcionaram a opção por um estudo do tipo exploratório com delineamento correlacional, apoiado na abordagem quantitativa.

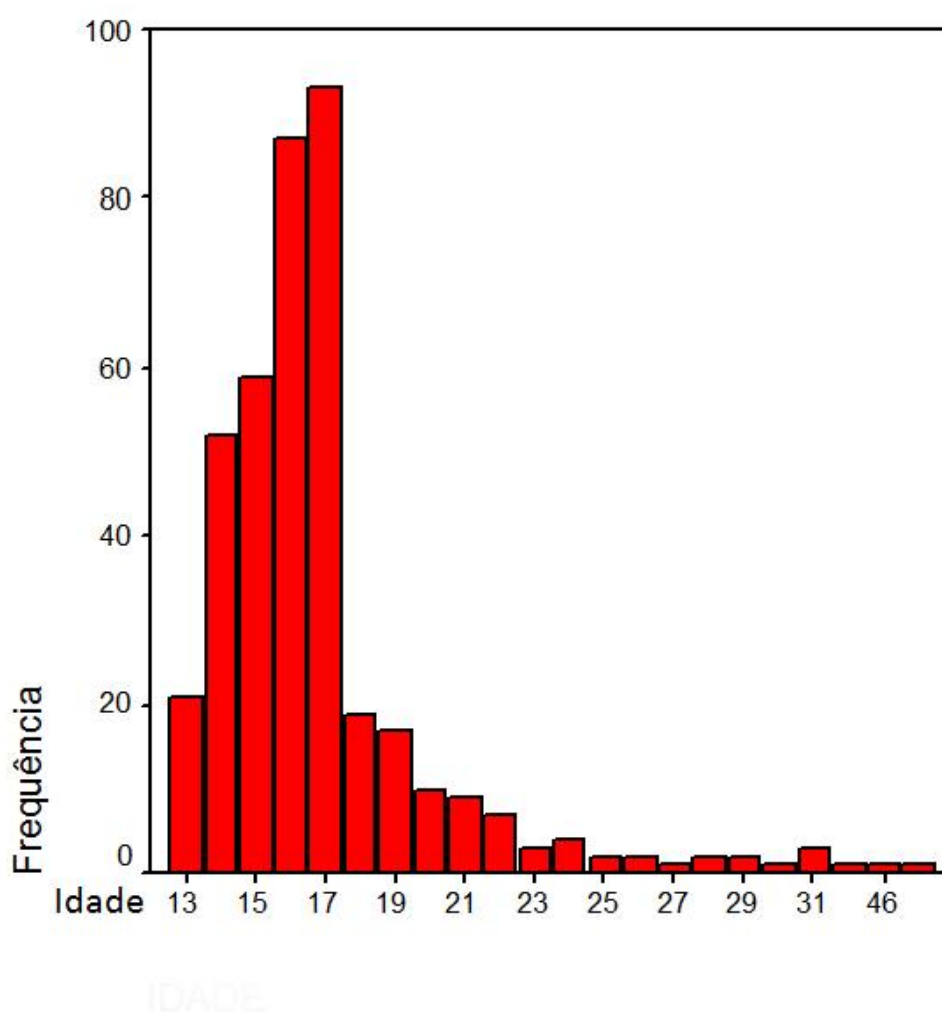
5.1 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com uma amostra total de 399 adolescentes e jovens, sendo retirados 339 alunos do ensino regular, que frequentavam a 9ª série do Ensino Fundamental e alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e o restante pertencia a grupos especiais, sendo 34 do Programa Pró-jovem, cujo objetivo é ampliar o atendimento a um número maior de jovens, assegurando-lhes a reintegração à escola e a qualificação profissional, além de inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer e 26 adolescentes assistidos pelo programa Programa Patronato – programa de municipalização da execução penal em meio aberto, cuja proposta de atuação é focada na corresponsabilidade entre os Poderes Públicos: Estadual e Municipal, Poder Judiciário e Ministério Público, Estadual e Federal, de maneira educativa e ressocializadora, pautada no respeito aos direitos humanos e na correlação entre direitos e deveres, inerentes à condição de cidadania.

Desta forma, o *corpus* do trabalho é formado por 399 adolescentes e jovens de escolas públicas de Londrina, programa Projovem e Programa de municipalização do acompanhamento das penas e medidas alternativas em meio aberto. Desse total, 85% (n=339) do Ensino Regular, 8,5% (n=34) do Programa Projovem, e 6,5% (n= 26) do Programa de municipalização do acompanhamento das penas e medidas alternativas em meio aberto.

Em relação ao gênero, (n=190) 47,6% eram do sexo masculino e (n=207) 51,9% do sexo feminino. Os participantes tinham idade que variavam de 13 anos (5,3%) até 60 anos, sendo 1 participante com esta idade (0,3%). A média de idade

dos participantes foi 16,97 (DP=4,07). Para esta pesquisa, seguiu-se a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de âmbito nacional, segundo a qual a adolescência acontece entre os doze e dezoito anos incompletos e os jovens acima de dezoito anos completos até que se ganhe a autonomia laboral. A distribuição aparece na Figura 1.



Fonte: A Autora, 2015.

FIGURA 1 - Distribuição dos alunos por idade

5.2 PROCEDIMENTOS

Foi encaminhado às escolas envolvidas na pesquisa o pedido de autorização, assim como a declaração de responsabilidade do pesquisador. A investigação se amparou na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, respeitando os procedimentos éticos. Desta forma, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina – CEP/UEL – e aprovado sob o parecer 162/2014. Os procedimentos de coleta de dados ocorreram após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os alunos envolvidos na coleta declararam responder de forma espontânea ao questionário por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

A coleta foi realizada pela pesquisadora seguindo algumas etapas. A primeira envolveu a seleção das escolas participantes, atendendo-se ao critério da faixa-etária da adolescência em diante. Após seleção, foi realizado o primeiro contato com as instituições. Pessoalmente, a pesquisadora apresentou ao responsável da escola os objetivos do estudo, procedimentos e voluntariedade da participação, solicitando a autorização e a declaração de instituição coparticipante da pesquisa. Nesta etapa, a pesquisadora foi bem recebida pelos gestores que apresentaram interesse pelo tema.

Após o contato inicial com os gestores das escolas, foi entregue o TCLE para encaminhamento aos responsáveis, iniciou-se a aplicação dos questionários assim que todas as autorizações foram devolvidas. A coleta ocorreu respeitando os dias e horários disponibilizados pelos gestores, como por exemplo, utilizar o momento da avaliação para que os alunos estivessem presentes e concentrados. Nenhuma situação difícil ocorreu durante a aplicação do questionário, pelo contrário, os adolescentes e jovens se interessaram pelo assunto querendo expor opiniões pessoais sobre o seu futuro.

5.3 INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS

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

A utilização de questionário em escala *Likert*, nesta pesquisa, justificou-se por ser um instrumento econômico, de rápida aplicação e por se tratar de um instrumento similar a outros, muito utilizados em pesquisas semelhantes a esta. Os itens foram formulados a partir do conjunto de características associadas ao conceito de PTF e divididos em cinco categorias que avaliassem as metas futuras dos adolescentes e jovens, como aparecem com exemplos, no Quadro 1.

QUADRO 1 - Categorias e exemplos de itens presentes no questionário

Categorias	Exemplos de itens
Conteúdos de metas futuras	Traçar metas para o futuro é perda de tempo
Valor das metas futuras	O motivo pelo qual eu me dedico aos estudos é porque eu vou precisar do que aprendi
Expectativas das metas futuras	Eu espero cursar e concluir o ensino superior
Percepção da Instrumentalidade	Vejo utilidade nos estudos para alcançar as metas que estou planejando para o futuro
Engajamento e motivação atuais	participo da aula perguntando ou respondendo

Fonte: A Autora, 2015.

No instrumento inicial elaborado, usou-se uma escala de cinco pontos, sendo cada item seguido de cinco opções de respostas desde nada verdadeiro (1), um pouco verdadeiro, (2) meio verdadeiro, (3) bastante verdadeiro e (4) totalmente verdadeiro (5). Em seguida, foi realizado um estudo piloto em que o questionário original foi aplicado em três alunos do 9º ano do ensino fundamental, um aluno do 1º ano do ensino superior e três alunos do ensino médio. Os alunos responderam sem apresentar nenhuma dúvida, apenas questionaram a quantidade de itens. O aluno do ensino superior argumentou que o instrumento não atende alunos do ensino superior, sendo direcionado a alunos dos níveis inferiores de escolaridade. Sugeriram eliminar algumas questões parecidas e destacaram algumas palavras desconhecidas, solicitando a troca por um termo mais usual como, por exemplo, 'remunerado' por 'dinheiro'. No instrumento final, das 49 afirmativas originais, conservaram-se 30 (Apêndice B), com a exclusão de 19 itens, valorizando-se questões que avaliavam mais a percepção de instrumentalidade e o engajamento dos alunos nos estudos para aprender.

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

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise da escala denominada “Questionário de Metas futuras e de engajamento” foi realizada da seguinte forma: para se obter o escore médio dos fatores avaliados, foram somados os valores (notas) dos respondentes nos itens de cada fator e dividida a somatória pelo número de itens de cada fator. Como a escala vai de 1 (nada verdadeiro) e 5 (totalmente verdadeiro), os valores dessa somatória ficavam entre 1 e 5. Em 30 itens da escala, 26 são positivos e por ser um escala tipo *Likert*, quanto maior a média obtida na somatória dos fatores, maior se dá a frequência com que eles são percebidos pelo aluno. Assim, valores entre 1 e 2 indicam pouca frequência de motivação em relação as metas futuras, e entre 4 e 5, indica alta motivação. Já 4 itens foram elaborados de forma invertida para verificar a desvalorização das metas futuras. A análise desses dados permitiu identificar que as metas futuras são fonte motivacional para o participante.

Na realização da análise dos dados, foi verificada a amostra total e, para a validação do instrumento utilizado, o primeiro passo, durante a implementação de uma análise fatorial exploratória, foi observar se a matriz de dados é passível de fatoração, isto é, analisar se os dados podem ser submetidos ao processo de análise fatorial. Para tanto, dois métodos de avaliação foram utilizados, a saber: o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); e o Teste de Esfericidade de Bartlett. Por meio do programa SPSS, foi feita a análise fatorial exploratória, valendo-se do método da extração dos componentes principais com a rotação Varimax.

Também foram levantadas as correlações entre as diversas medidas da amostra total e aplicada uma análise de regressão linear univariada, além das correlações entre as medidas constantes e foi possível perceber que a variável engajamento comportamental é dependente, em termos de predição, da variável percepção de instrumentalidade e, por outro lado, da variável conteúdo das metas futuras.

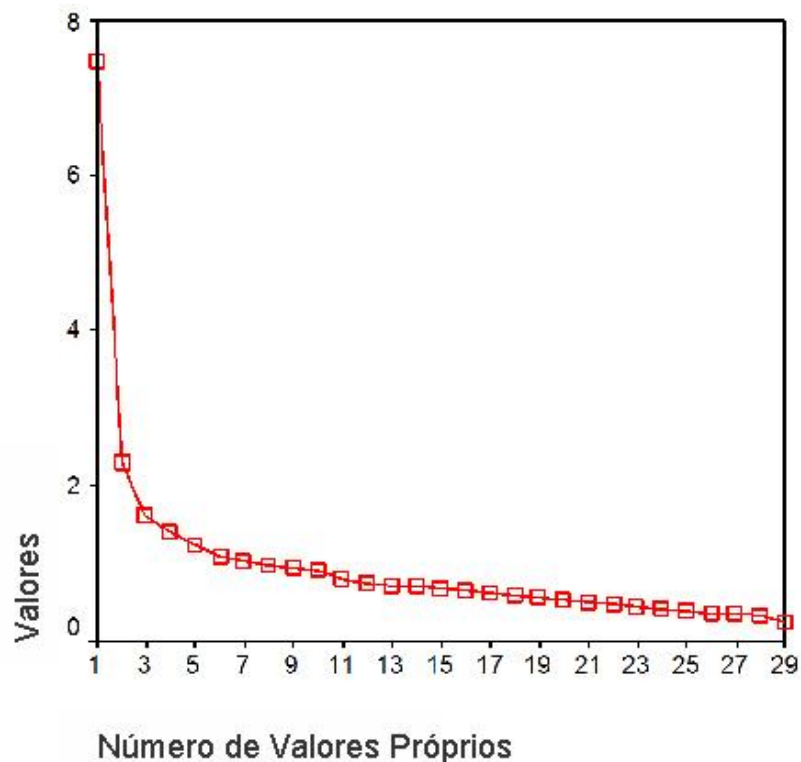
Os alunos foram divididos em três grupos (1 a 3), sendo um do programa Projovem, outro do Programa de municipalização do acompanhamento das penas e medidas alternativas em meio aberto e por fim um grupo do Ensino Regular. Caso

surjam diferenças significativas entre os grupos, será utilizado o teste HSD de Tukey.

E, por fim, com vistas a verificar um detalhe relacionado com o significado de instrumentalidade dos estudos presentes, como meio de atingir metas futuras, foi levantada a estatística de quantos alunos valorizam o diploma em comparação com a posse de conhecimentos e habilidades.

6. RESULTADOS

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



Fonte: A Autora, 2015.

FIGURA 2 - Distribuição dos valores próprios da escala total

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

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

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

Fonte: A Autora, 2015.

Faz-se importante ressaltar que, da escala original, os itens 1,4,5,13,14,18,23,24,27,28,29 e 30 foram excluídos do questionário porque carregaram em grau semelhante em mais de um fator. Quanto à consistência interna dos itens dentro de cada fator, o *alpha* de Cronbach foi satisfatório nas três primeiras subescalas. No entanto, no Fator 4, o *alpha* = 0,50 ficou abaixo do valor mínimo exigido (sobre isso, ver, por exemplo, Maroco e Garcia-Marques, 2006). Mesmo com a exclusão de um ou outro item dessa subescala, não melhorava o *alpha*, assim como não tinha efeito a inversão das marcações, já que as frases estavam em sentido de desvalorização. Entretanto, mesmo com esse valor de *alpha* = 0,50, optou-se por manter, nas análises seguintes, os itens relativos à desvalorização das metas futuras, dada a sua relevância teórica, por trazer melhor compreensão do valor de instrumentalidade (fator 2) e por fim por se tratar de um instrumento novo elaborado para esta pesquisa.

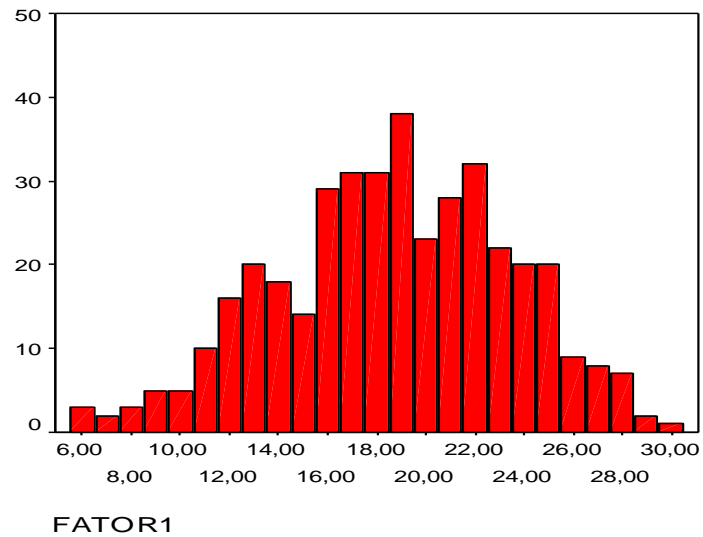
Em relação ao segundo objetivo, identificar aspectos motivacionais de adolescentes e jovens, em termos de suas metas futuras e qual a relação existente entre elas com a percepção de instrumentalidade e o engajamento nos estudos, foram levantadas as pontuações nas subescalas. A Tabela 2 apresenta médias,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

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

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

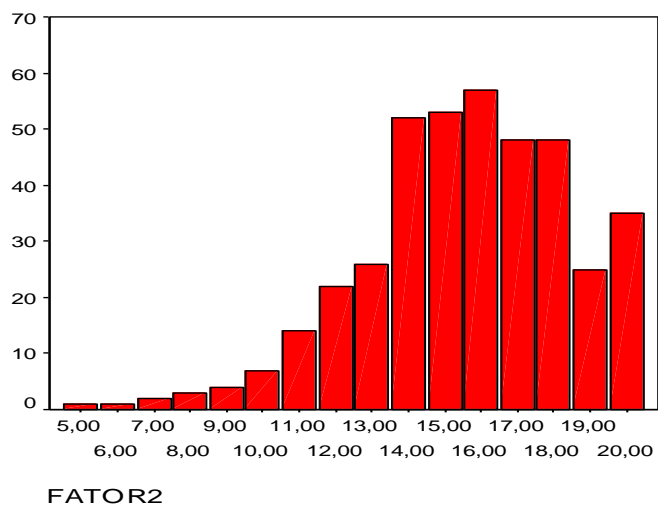
Fonte: A Autora, 2015.

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



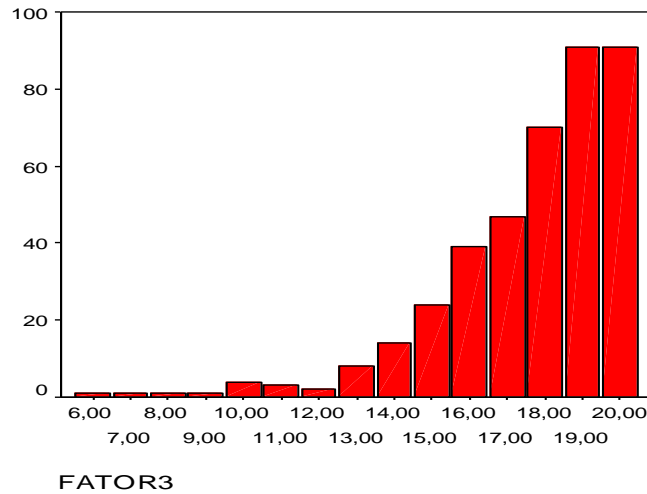
Fonte: A Autora, 2015.

FIGURA 3 - Distribuição dos escores da variável



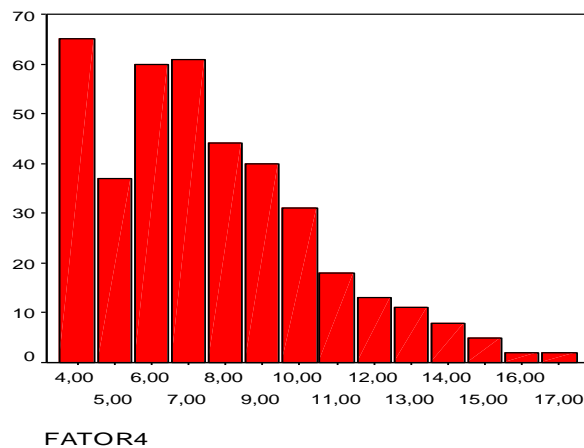
Fonte: A Autora, 2015.

FIGURA 4 - Fator 1 Engajamento comportamental



Fonte: A Autora, 2015.

Figura 5 - Fator 2 Percepção de instrumentalidade



Fonte: A Autora, 2015.

Figura 6 - Fator 3 Conteúdo de metas futuras

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

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

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

**p=0,01 (bicaudal)

*p=0,05 (bicaudal)

Fonte: A Autora, 2015.

Na Tabela 3 é possível verificar em que medida a variável engajamento comportamental é dependente, em termos de predição, da variável percepção de instrumentalidade e, por outro lado, da variável conteúdo das metas futuras. Assim, a variável engajamento seria função (1) da percepção de instrumentalidade e (2), por outro lado, dos conteúdos das metas futuras.

A análise para o primeiro conjunto teve como resultado os valores $R^2 = 0,20$ e, para g.l.= 1, $F = 99,80$ ($p=0,001$), o que indica que há uma variância comum entre percepção de instrumentalidade e engajamento comportamental, sendo que a primeira prediz significativamente o nível de engajamento.

Já em relação ao segundo conjunto, apareceram relações similares: o conteúdo das metas futuras prediz em grau significativo o engajamento: $R^2 = 0,80$ e, para g.l.= 1, $F = 33,98$ ($p= 0,001$). Todos esses resultados significam que o nível de engajamento sofre variação em função tanto da percepção de instrumentalidade como das metas futuras que os alunos tenham estabelecido.

Dois itens foram selecionados do questionário: o item 8 (No final das contas, para o meu futuro, o diploma vale mais do que ter conhecimentos e habilidades) e o item 26 (No final das contas, para o meu futuro, ter conhecimentos e habilidades vale mais do que o diploma). Os resultados obtidos apontam que 78 alunos (20%) marcaram “bastante” ou “totalmente verdadeiro” para a frase do item 8, ou seja, para eles vale mais o diploma do que ter conhecimentos e habilidades. Por outro lado, 321 alunos (80%) marcaram a mesma opção para o item de valorização de conhecimentos e habilidades.

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

A análise de variância aplicada aos três grupos de alunos (n=42; n=34; n=26, respectivamente), na medida de engajamento, trouxe um $F=0,93$ e $p=0,39$ para 2 graus de liberdade. Em relação à variável percepção de instrumentalidade, $F=0,35$ e $p=0,70$ para 2 graus de liberdade; porém, em conteúdo de metas futuras $F=14,13$ e $p=0,001$ para 2 graus de liberdade e desvalorização das metas futuras $F=8,27$ e $p=0,001$ para 2 graus de liberdade.

Portanto, pelo fato de não haver diferença significativa, podem considerar-se equivalentes as médias dos três grupos de alunos nas variáveis engajamento comportamental e percepção de instrumentalidade. Tomando como base o fato de ter sido significativa a diferença entre os três grupos nas outras duas variáveis - conteúdos de metas futuras e desvalorização das metas -, surgiu a necessidade de se buscar a diferença entre os pares de grupos. Pelo teste HSD de Tukey, apareceu que os alunos do grupo dos adolescentes que cumpre regime socioeducativo (N=26) apresentaram escores significativamente mais baixos ($p=0,05$) comparado com os outros dois grupos na variável conteúdo de metas futuras. Na medida de desvalorização das metas futuras, fator 4, o mesmo teste de Turkey revelou que o grupo de adolescentes que cumpre regime socioeducativo tem escores mais baixos que os outros dois grupos e, por outro lado, o grupo projovem (N=34) tem os escores mais altos que os outros dois grupos ($p=0,05$) na variável desvalorização das metas futuras.

7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas desenvolvidas acerca da perspectiva de tempo futuro quanto à importância deste construto e sua influência para o contexto educacional, justificando, assim, a relevância desta pesquisa para a análise das metas futuras como fonte motivacional para aprender.

Ressalta-se que esta pesquisa objetivou responder a questões referentes à motivação de adolescentes e jovens para aprender e sobre a relação com a perspectiva de tempo futuro. Neste momento da vida, os adolescentes e jovens estão definindo sua identidade, nesse sentido, os estudos seriam um meio para alcançarem objetivos futuros na vida.

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

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

Para responder ao segundo objetivo, questões para avaliar o engajamento comportamental foram criadas e incluídas no questionário, já que os questionários pesquisados não apresentavam essa abordagem, tais como: se o aluno caprichava nas tarefas solicitadas, se ele contribuía e participava das propostas realizadas em grupo e se ele participava perguntando ou respondendo nas aulas. Para fazer uma

análise sobre a desvalorização das metas futuras, foram extraídas duas questões novas, elaboradas para este instrumento, uma investigava se o diploma valia mais que o conhecimento e, a outra, se o conhecimento era mais importante que o diploma.

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

Assim, a primeira questão indagava se os jovens e adolescentes da presente amostra pensavam no futuro, um segundo questionamento era se tiver uma boa profissão era importante, a próxima pergunta era se esperavam cursar o Ensino Superior e, por fim, se tinham esperança de adquirir bens no futuro. Nas médias grupais das variáveis desta pesquisa, o conteúdo das metas futuras concentrou-se mais acima da média, demonstrou que os jovens e adolescentes estão motivados em relação ao futuro, em estudar, ter uma profissão e, por conseguinte, adquirir bens.

O mesmo aconteceu ao se comparar os resultados deste estudo com o de Ramos, Seidl-de-Moura e Pessôa (2013), que examinaram conteúdos de metas futuras em uma amostra de 160 jovens, sendo 80 universitários e outros 40, da favela da Rocinha (Rio de Janeiro). As autoras relataram que, para toda a amostra, apareceu como objetivo futuro, em primeiro lugar, as metas profissionais, relacionando-as com aumento salarial. Concluíram que, embora os jovens de favelas apresentassem uma pontuação mais baixa em relação a metas futuras, eles demonstraram motivação para alcançar suas metas e, apesar do grau de incerteza que alguns deles demonstraram em suas justificativas, a maioria tem a crença positiva no que tange ao cumprimento das suas metas.

O engajamento comportamental também foi um fator investigado e está descrito no quarto objetivo, que consiste na participação ativa do aluno nas propostas a serem desenvolvidas em sala de aula (SKINNER et al., 2008). E em relação a esta variável, os dados do presente estudo indicam que o conteúdo das metas futuras prediz em grau significativo o engajamento. Esse dado fornece evidências de que é preciso que os jovens e adolescentes tenham aspirações

quanto ao futuro para que possam se envolver, dedicar-se e se esforçar nas estratégias planejadas para alcançarem suas metas. Em síntese, o nível de engajamento sofre variação em função tanto da percepção de instrumentalidade como das metas futuras que os alunos tenham estabelecido. Em outras palavras, tem-se que dependerá de quanto os alunos estabeleceram as atividades atuais como importantes e se valorizam as metas futuras para se envolverem nas atividades. Estes dados confirmam o que De Volder e Lens (1982) e Malka e Covington (2005), dentre outros autores, descrevem em suas pesquisas, ou seja, a motivação em função da perspectiva de tempo futuro engloba dois componentes: a meta futura valorizada e a percepção de instrumentalidade das ações presentes. Quanto mais o adolescente e/ou jovem valorizar e ver suas metas futuras como significativas para a sua vida, mais perceberá que suas ações realizadas no presente são fundamentais para alcançar seus objetivos propostos e, conseqüentemente, estará mais motivado.

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

Cabe ressaltar, no entanto, que as semelhanças encontradas nas questões abertas ficaram mais em evidências do que as diferenças, demonstrando uma aproximação maior entre a perspectiva de futuro dos alunos. Tais contribuições podem trazer dados relevantes para a intervenção psicológica no contexto educativo, assim como a elaboração de ações para a orientação vocacional dos alunos.

Quanto ao sexto objetivo, avaliar a percepção de instrumentalidade dos estudos para alcançar as metas futuras, ao ser analisado, verificou-se um dado importante, o engajamento comportamental e a percepção de instrumentalidade

estão relacionados positivamente. No presente estudo, o engajamento comportamental foi relacionado com conteúdo das metas futuras e com percepção de instrumentalidade. A percepção de instrumentalidade prediz significativamente o nível de engajamento. Por meio da análise de regressão, surgiu uma variância comum entre percepção de instrumentalidade e engajamento comportamental. Ou seja, a percepção de instrumentalidade, entendida como o valor de utilidade das ações atuais, apareceu positivamente relacionada com o engajamento nos estudos e, por conseguinte, com a motivação. Só as expectativas fundadas quanto ao futuro têm efeitos motivacionais, favorecendo forte investimento comportamental, porque têm como base experiências passadas, ou seja, o que já se realizou serve como base para tal expectativa (OETINGEN E MAYER, 2002). Segundo os autores, as expectativas positivas possibilitam a predição de ação, de esforço e bom desempenho.

O presente dado converge para a mesma direção da pesquisa realizada em Brasília pelas autoras Oliveira et al. (2003), da qual participaram 48 adolescentes, 23 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, com idade que variava entre 16 e 21 anos, sendo jovens de diferentes inserções sociais que estudavam em escolas públicas e particulares. As autoras constataram que os alunos não vivem focados no presente. Eles demonstraram expectativas coerentes quanto ao futuro pessoal e profissional, almejam entrar na Universidade e ingressar no mercado profissional por meio de vivências que oportunizem satisfação pessoal.

A pesquisa de Malka e Covington (2005) também constatou que, quando os alunos percebem que o seu desempenho numa disciplina os ajudará (valor instrumental) a obter benefícios futuros, essa percepção influencia o desempenho real, além e acima da própria valorização das metas futuras. Portanto, a percepção de instrumentalidade é um constructo útil para se compreender a motivação e seus efeitos.

Esse resultado apoia também os dados levantados na pesquisa de Locatelli et al. (2007), cuja amostra foi formada por 206 alunos do 3º ano do ensino médio, sendo 88 do sexo masculino (42,71%) e 118, do feminino (57,28%). Desse total, 82 estudavam em uma escola particular e os outros 124, em uma escola pública estadual em Londrina. O referido estudo teve por objetivo compreender os aspectos motivacionais de adolescentes brasileiros na escola, em relação à perspectiva de

tempo futuro ou à escolha profissional. As amostras foram divididas em dois grupos, o primeiro vocacionalmente definido e, o segundo, não. As descobertas de Locatelli et al. (2007) apresentaram os mesmos dados desta pesquisa, ou seja, a média na variável percepção de instrumentalidade foi significativamente mais alta. Isto é, os alunos do primeiro grupo percebem claramente que os estudos atuais são meios para alcançarem seus objetivos futuros.

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

Neste contexto, chama-se a atenção para uma descoberta relevante desta pesquisa. Muitos alunos estudam para desenvolver habilidades e ampliar seus conhecimentos. Por outro lado, identificaram-se alunos que valorizam mais o diploma do que os conhecimentos. Eles podem não sustentar sua motivação para se envolverem mais nos estudos, pois para alcançarem suas metas futuras não veem utilidade nos estudos atuais, estão focados apenas em adquirir uma titulação.

Por fim, respondendo ao sétimo e último objetivo, nos dados referentes ao grau em que os jovens e adolescentes desvalorizam as metas futuras, foi possível observar que as correlações das três primeiras variáveis com a desvalorização das metas foram negativas. No levantamento das médias grupais, observou-se que a média grupal também ficou bem mais baixa.

Constatou-se que não há correlação positiva entre a desvalorização das metas futuras com as outras três variáveis: engajamento comportamental, percepção de instrumentalidade e conteúdo das metas futuras. Isto significa que quando o jovem e/ou adolescente desvalorizam as metas futuras, não veem as ações presentes como importantes para alcançar seus objetivos, acabam não se envolvendo nas tarefas ou atividades propostas.

Resultado semelhante ao que se encontrou foi observado na pesquisa de Mendonça (1998) com adolescentes de 13 a 18 anos, no Rio de Janeiro, na qual apareceu pouca preocupação com o planejamento de projetos para o futuro, uma grande necessidade de aproveitar a vida, focando apenas no presente, a evitar responsabilidades e compromissos.

Em suma, se o jovem ou adolescente tiver definido suas metas futuras, poderá contribuir se forem estas exploradas para a motivação pelos estudos. Assim, compreenderá a relação entre o que se faz agora com o que se aspira no futuro. Tem-se, então, o conceito de valor instrumental das ações no presente, conforme destacaram Husman e Lens (1999).

É importante destacar que, segundo Miller e Brickman (2004), é no contexto sociocultural que as pessoas desenvolvem tanto suas metas futuras como o significado de instrumentalidade de metas próximas, isto é, por influência da escola e de outras pessoas. Nesse sentido, influenciados pelos pais, professores ou outras pessoas significativas e até pelo ambiente social mais amplo, desenvolve-se a percepção das tarefas próximas como instrumentais para objetivos de vida, os alunos se engajarão mais facilmente nos estudos e na regulação de estratégias no cumprimento de tarefas próximas.

Nos estudos revisados por Bilde, Vansteenkiste e Lens (2011), uma PTF de longo alcance, abraçada por alunos, apareceu relacionada a excelentes resultados nos estudos, como melhores notas e mais engajamento e comprometimento. Eles gastam mais tempo estudando, utilizando estratégias de profundidade e de ensaio para aprender os conteúdos. Gerenciam de forma mais eficiente seu tempo, são persistentes naquilo que fazem, participam ativamente em sala de aula e adiam menos os cumprimentos dos seus deveres e, por fim, mostram maior satisfação nos estudos.

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

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

Este resultado é justificável, tendo em vista que este grupo é especial, encontra-se em uma realidade bem diferente dos outros grupos analisados. O grupo é formado por infratores que cometeram algum delito e estão cumprindo pena em regime aberto e sendo acompanhados por uma equipe multidisciplinar.

Por outro lado, o grupo projovem tem os escores mais altos que os outros dois grupos. Este grupo é formado por jovens desempregados com idade entre 19 e 29 anos que estão inseridos em um programa, cujo objetivo é a qualificação profissional. Esse grupo desvaloriza as metas futuras, são jovens sem perspectiva de tempo futuro e podem ser provavelmente identificados, no Brasil, no fenômeno atual que, na mídia, tem sido relatado como jovens “nem nem”, isto é, nem estudam nem trabalham, conforme dados do IBGE (Brasil, 2012).

Foi constatado, na pesquisa de Tavares (2002), um resultado semelhante, os detentos pesquisados cumpriam pena em regime fechado. Descobriu-se que as expectativas de futuro dos encarcerados agrupados em dimensões temporais mostraram sonhos, anseios, metas, crenças e aspirações em termos presentes e futuros. Cabe lembrar que essas perspectivas em forma de desejos e possibilidades estão muito mais relacionadas a sonhos pessoais do que coletivos. São movidas pelas expectativas de autorrealização relacionadas à integração na família, no trabalho e no relacionamento afetivo. Tavares (2002) constatou que o sofrimento causado pela privação de liberdade provoca o aumento na crença do recomeço, como reconstruir minha vida, no senso de autonomia, em trabalhar como autônomo, no desejo da reconstituição do lar, em dar conforto para a família, nos sonhos e imaginações como ganhar em algum jogo com prêmio milionário, nas propostas de mudança de estilo de vida, isto é, transformar a vida para melhor, no senso de dever cumprido, sair da prisão sem vergonha, ou como se diz na linguagem coloquial, com a cabeça erguida.

É possível observar que muitos adolescentes que cumprem sua pena em regime socioeducativo valorizam as metas futuras, é um grupo que se sente motivado e apresenta expectativas de futuro, sonhando com um recomeço fora do sistema carcerário. Concluindo, as pesquisas sobre motivação têm avançado, entretanto, o progresso só é possível se houver instrumentos de mensuração fidedignos. Assim, acredita-se que este estudo representa um avanço significativo para a educação.

7.1 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO

Sabe-se que as limitações fazem parte do trabalho do pesquisador. Neste estudo, elas também foram perceptíveis e, por isso, serão destacadas aqui, com vistas a serem consideradas em pesquisas futuras. A primeira delas refere a um aspecto frágil que envolveu uma variável na investigação da desvalorização das metas futuras. Para esta pesquisa, considerou-se esta variável mesmo o *alpha* com valor abaixo do critério estabelecido por se tratar de um instrumento novo construído pelos pesquisadores. A importância de superar essa limitação em pesquisas posteriores consiste no fato de que a o *Questionário de Avaliação de Metas Futuras e Engajamento* seja reavaliado de forma que os itens que avaliavam esta variável sejam reelaborados, melhorando, assim, a interpretação dos dados pesquisados.

Outra limitação aqui encontrada refere-se aos itens que estavam na negativa, os quais precisam ser melhores estruturados para, assim, terem uma melhor assertiva no momento da pesquisa. O grupo pesquisado também foi uma limitação, pois foi um grupo heterogêneo. Um grupo homogêneo pode facilitar as pesquisas.

7.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Acredita-se que as descobertas deste estudo oferecem contribuições educacionais importantes. Schunk, Meece e Pintrich (2014) conceituam motivação como o processo pelo qual as atividades dirigidas a objetivos são instigadas e sustentadas. Os objetivos podem ser diferentes, mas a ideia é sempre a mesma, ter um objetivo seguido de atividades direcionadas (SCHUNK et al., 2014). Cinco constructos foram identificados dentro da motivação e as metas futuras é um deles. Muitos estudos sobre motivação têm relacionado o conceito de perspectiva do tempo futuro com escolaridade. Para compreender como as metas futuras motivam os alunos é importante saber como isso ocorre. A motivação é um estado interno que busca alcançar um objetivo, fazendo com que os jovens se mobilizem para alcançar o que almejam. A relação entre a motivação, engajamento e as metas futuras aponta para a importância da escola, como um todo, criar estratégias e ambiente que sejam favoráveis à aprendizagem do aluno.

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

Muitos questionamentos surgem nesta fase: Quem eu sou? O que é importante para mim? O que eu valorizo? Qual caminho quero escolher para minha vida? O que quero ser? Qual profissão escolher? Esses adolescentes e jovens estão inseridos em um mundo capitalista e globalizado, cheio de incertezas, fato que dificulta traçar planos para o futuro, pois sua construção mental é de curto prazo. Segundo Mussen, Conger e Kagan (1975), os adolescentes passam por mudanças físicas e mentais, devem desenvolver uma filosofia de vida e crenças para que possam tornar-se adultos responsáveis. São esses jovens e adolescentes que chegam, à sala de aula, confusos e inseguros, mas com o propósito de aprender para conseguir enfrentar mais uma pressão que está pela frente, o vestibular. Dentro deste processo, a perspectiva de tempo futuro é fonte de motivação para que os alunos possam estudar e, por conseguinte, adquirir as competências necessárias. A escola, a equipe pedagógica e, por fim, os professores precisam cumprir cronogramas, currículos, horários, avaliações e notas. Há um encontro de duas realidades, cujos envolvidos estão com expectativas diferentes, os professores

prontos e preparados para ensinar e os alunos, angustiados, buscando conquistar sua independência e autonomia.

Muitas vezes, em virtude dessa realidade, os adolescentes e jovens deixam de estudar e os que ficam nem sempre conseguem ver importância ou utilidade nos estudos. Saber se o futuro motiva esses alunos, para se envolverem nas atividades escolares, ajudará os professores nesta grande missão que é ensinar. Confirma-se, dessa maneira, por meio deste estudo, e ancorado em pesquisas anteriores, que há uma relação entre motivação e perspectiva de tempo futuro. Husman e Lens (1999) denominam o aspecto cognitivo da instrumentalidade, o qual envolve a percepção da ligação de ações presentes com o futuro a que se aspira. De Volder e Lens (1982), descrevem que a motivação em função da perspectiva de tempo futuro engloba dois componentes: a meta futura valorizada (aspecto dinâmico, ou valência) e a percepção de instrumentalidade das ações presentes (aspecto cognitivo).

Os jovens e adolescentes com Perspectiva de Tempo Futuro de longo alcance, como verificado nas literaturas inerentes ao tema, contam com excelentes resultados nos estudos. São alunos que apresentam melhores notas, envolvem-se muito mais com as tarefas que precisam realizar, são mais persistentes, organizam melhor o tempo e participam ativamente das propostas de sala de aula. Diante destes resultados, vale a pena insistir na importância da escola com o futuro dos jovens e adolescentes, pois a escola pode levá-los a perceber que se dedicar aos estudos é fundamental para o seu sucesso futuro. Quando os professores deixam claro para os alunos que suas ações levam a grandes benefícios futuros intrínsecos e, junto a isso, for favorecida a autonomia, eles terão maior probabilidade de apresentar um melhor desempenho escolar. Phalet, Andriessem e Lens (2004) concluíram que buscar objetivos de vida ajuda os adolescentes a superar eventuais fracassos na escola.

Uma segunda implicação descreve que o engajamento é um conceito dentro da motivação. Os alunos podem envolver-se na escola emocionalmente, causando reações afetivas em relação às atividades escolares; ou cognitivamente, ou seja, investir nas aprendizagens e, por fim, por meio do comportamento, dedicando-se, esforçando-se e persistindo. Alunos que apresentam objetivos futuros percebem que a escolaridade atual pode contribuir para o seu futuro. São capazes de adiar gratificações imediatas para dar valor e utilidade ao que estão fazendo hoje.

Especificamente quanto à influência da escola, a pesquisa de Carvalho (2007) concluiu que as atividades escolares podem ter uma contribuição importante em uma orientação de tempo futuro. Uma característica de uma personalidade adaptada é a orientação futura bem estruturada que é associada a atividades como adiamento de gratificação, planejamento ou resolução de problemas, dentre outras.

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

Os alunos podem estar motivados ou desmotivados na escola o que, por conseguinte, se refletirá em engajamento ou desligamento em relação às propostas de aprendizagem. A perspectiva de tempo futuro é, portanto, um tipo de pensamento, uma crença ou expectativa (HUSMAN; SHELL, 2006). Com expectativas sobre certo futuro definido, a pessoa não só tem uma meta estabelecida, mas se acredita que tem condições de atingi-la.

Então, se os alunos tiverem uma crença sobre o futuro, estarão motivados e, conseqüentemente, engajarão nos estudos. Além das metas futuras, a motivação intrínseca, por exemplo, o envolvimento nas atividades por prazer e por escolha pessoal, a percepção de instrumentalidade, ou seja, perceber que as ações atuais são importantes para alcançar seus objetivos e, por fim, o engajamento comportamental, se envolver nas atividades e exercícios oportunizados pelos professores são fatores importantes.

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

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

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

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

Já que os professores são pessoas significativas para alunos, a contribuição e o apoio desses durante os anos escolares serão muito eficazes no sentido de aproveitar momentos da aula para argumentar sobre as atitudes dos alunos. Primeiro, que façam planos reais para suas vidas, pois ter objetivos de longo alcance contribui para prevenir a mesmice e a acomodação e, conseqüentemente, evitar a evasão escolar.

Em segundo lugar, e mais importante, o professor deve usar seu poder de argumentação para mostrar aos alunos que a instrumentalidade percebida, ou seja, as estratégias de estudos atuais têm relação com as metas de vida. Ainda é possível encontrar jovens que vivem no mundo das fantasias, pois, como Oettingen e Mayer

(2002) argumentaram, expectativas ou crenças sobre o futuro devem ser diferenciadas de imagens ou fantasias que retratem eventos futuros. Com crenças ou julgamentos de expectativa as pessoas avaliam a probabilidade dos fatos acontecerem. Já imagens ou fantasias sobre eventos futuros são pensamentos, mas sem expectativa fundada ou sem a crença de que eles irão acontecer. Esses jovens sonham, mas não planejam estratégias ou ações para alcançar o que desejam. Muitos deles ainda se iludem em querer viver apenas um dia de cada vez, buscando prazeres imediatos, vivendo o aqui e o agora.

A motivação requer atividades físicas ou mentais. As atividades físicas exigem esforços, persistência e, muitas vezes, exigem sacrifícios e renúncias a gratificações. As atividades mentais envolvem planejamento; projetos; organização; acompanhamento; tomar decisões; resolver problemas e avaliação das etapas vencidas. É possível que nem todos os jovens e adolescentes tenham clara uma perspectiva de tempo futuro, sobretudo em relação a metas de vida.

Entretanto, outros podem até traçar metas quanto ao futuro, mas não têm consciência do quanto as atividades, a persistência, o envolvimento, são meios para a concretização dos seus sonhos, seus objetivos e, assim, dão menos valor aos estudos. Horstmansdorf e Zimitat (2007) concluíram se as Universidades investissem em intervenções que melhorassem a consciência de todos os alunos, fazendo-os compreender suas orientações no tempo, em conjunto com outras estratégias para incrementar o engajamento, poderia ajudá-los a formular planos mais claros que liguem os estudos com um dos seus objetivos em longo prazo. A busca pelo prazer imediato pode, em muitos momentos na vida dos jovens, prejudicar a percepção e a valorização da instrumentalidade que as teorias têm como os projetos de vida.

A escola tem um papel fundamental, abrindo espaços para debater e refletir sobre suas metas futuras e isso podem contribuir e ser explorado para a motivação pelos estudos. A argumentação deve ser constante, levando-os a compreender o quanto os comportamentos atuais, o envolvimento nas atividades, o desenvolvimento de habilidades, a administração do tempo, a participação ativa nas tarefas promoverão um futuro mais promissor, oportunizando uma melhor qualidade de vida, dessa forma, permitindo realização no âmbito pessoal e profissional.

O envolvimento do aluno em toda uma sequência de atividade direcionada e focada no objetivo como, por exemplo, o aluno, assim que chega da aula, descansa e, logo depois, volta a estudar, mostra uma resistência a uma variedade de atrativos interessantes, como assistir à televisão ou aproveitar a companhia de amigos. Abrir mão de momentos prazerosos faz com que o aluno adie a gratificação do presente, resistindo às tentações. Por isso, ter sucesso na escola depende muito dessa resistência, para que o estudante tenha uma probabilidade maior de conseguir, no futuro, alcançar metas consideradas mais importantes.

Em síntese, a perspectiva de futuro, a definição das metas e o planejamento das ações dos alunos são influenciados pela escola e pelos professores. As estratégias pedagógicas que promovem a perspectiva de futuro nos alunos são: vivências significativas, relacionando o conteúdo desenvolvido em sala com o futuro dos alunos; professores preparados em direcionar e apoiar os alunos em sua escolha vocacional, desenvolver projetos, atividades que provoquem a reflexão, análise e planejamento com os alunos, atividades fora da sala de aula que oportunizem experiências para auxiliá-los no crescimento pessoal; contar com o apoio da equipe multidisciplinar da escola como psicóloga, coordenadora, orientadora educacional envolvida no processo de formação educacional do aluno. Trabalhar esses aspectos, provavelmente, propiciará equipes mais engajadas, motivadas e cientes de sua responsabilidade. Os conhecimentos apreendidos da teoria perspectiva de tempo futuro oferecem uma importante fundamentação teórica, a qual oportuniza estratégias pedagógicas para intervenções em sala de aula.

Diante do exposto, conhecer acerca das metas futuras se torna necessário e urgente já que investigar as metas futuras como fonte motivacional no contexto brasileiro tem implicações educacionais importantes ao se considerar que escolas apresentam são fundamentais neste processo e creem que os alunos possuem capacidades para se envolverem nos estudos. Os professores também são uma fonte de pesquisa inesgotável para mensurar sua importância na construção dos valores referente às metas futuras. Entretanto, o progresso de pesquisas só é possível se houver instrumentos de mensuração fidedignos. Assim, acredita-se que este estudo representa um avanço significativo para as pesquisas nacionais por apresentar dados e validação de um instrumento novo brasileiro disponível para a mensuração da motivação baseada em metas futuras.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 261-271, 1992..
- ANDRIESSEN, I.; PHALET, K.; LENS, W. Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. In: **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, iss. 4, p. 827-850, 2006.
- BEMBENUTTY H.; KARABENICK, S. A.; Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. In: **Educational Psychology Review**, v. 16, p. 35-57, 2004.
- BILDE, J.; VANSTEENKISTE, M.; LEANS, W. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. In: **Learning and Instruction**, v. 21, p. 332-344, 2011.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; SALDANHA, M. O. Educating young adolescents in Brazil. In: MERTENS, S. B.; ANFARA, V. A.; KATHLEEN, R. (Eds.) **An International Look at Educating Young Adolescents**. (p. 313-344). Carlotte, N.C.: Information Age Publishing, 2009.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.;
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-69.
- CARVALHO, R. G. G. **Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo: Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira**. 320 p. Dissertação (Mestrado em Educação-Supervisão). Universidade aberta. Lisboa: Madera, 2007.
- CARVALHO, R. G.; POCINHO, M.; SILVA, C. **Comportamento Adaptativo e Perspectivação do Futuro: Algumas Evidências nos Contextos da Educação e da Saúde**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 554-561, 2010.
- CRETENS, H.; LENS, W.; SIMONS, J. The role of perceived instrumentality instudent motivation. In: EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M. (eds), **Trends and prospects in motivation research, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic**, 2001, p. 37-45.
- DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, p. 213-228, 2012.

DAVIS, L. E.; AJZEN, I.; WILLIAMS, J. S. T. The Decision of African American Students to Complete High School: An Application of the Theory of Planned Behavior. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 810–819, 2002.

DE VOLDER, M. L.; LENS, W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. **Journal of Educational Psychology**, v. 42, 566-571, 1982.

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

_____. For all those individuals who have been interested in and engagement with work on Self-Determination Theory. In: **Handbook of Self-Determination Research**. Rochester, NY: The University Rochester Press, p. 171-196, 2004.

DOWSON, M.; MCINERNEY, D. M. What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. In: **Contemporary Educational Psychology**, v.28, p. 91-113, 2003.

ECCLES, J. Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. In: **Educational Psychologist**, v. 44, n. 2, p. 78-89, 2009.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational Beliefs, Values, and Goals: Learning and Performance in Educational Settings. In: **Annual Review of Psychology**, 53, p. 109-132, 2002.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. In: **Review of Educational Research**, v. 74, 59-109, 2004.

GONIDA, E. N.; VOULALA, K.; KIOSSEOGLU, G. Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Coexamining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. In: **Learning and Individual Differences**, v. 19, n.1, p. 53-60, 2009.

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

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

GROUZET, F. M. et al. The structure of goal contents across 15 cultures. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 89, p. 800–816, 2005.

HARRIS, L. Secondary teachers' conceptions of student engagement: engagement in learning or in schooling? In: **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 376-380, 2011.

HORSTMANSHOF, L.; ZIMITAT, C. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students'. In: **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 3, p. 703-718, 2007.

HUGHES, J. N. et al. Teacher–Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. In: **Journal of Educational Psychology**, vol. 100, n. 1, p. 1–14, 2008.

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

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

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**: informações demográfica e socioeconômica, n. 29. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**: informações demográfica e socioeconômica, n. 32, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf. Acesso em: 20 out. 2014.

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

JUVENTUDE, S. N. (SNJ/SG/PR). **Programa nacional de Inclusão de Jovens – Projovem**. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/guia/outrosprogramas/programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-projovem>. Acesso em: 01 set. 2014.

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

_____. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. In: **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 22, p. 280-287, 1996.

LADD, G. W.; DINELLA, L. M. Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? In: **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, 190–206, 2009.

LEE, J. Q.; MCINERNEY, D. M.; LIEM, G. A. D.; ORTIGA, Y. P. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. In: **Contemporary Educational Psychology**, v. 35, p. 264–279, 2010.

LENS, W.; SIMONS, J.; DEWITTE, S. From Duty to Desire: The Role of Students' Future Time Perspective and Instrumentality, Perceptions for Study Motivation and Self-Regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. C. (Eds.) In: **Academic Motivation of Adolescents**. Greenwich, Conn.: Information Age Publ, 2002, p. 221-245, v 2.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; RUFINI, S. É. A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, pg. 268-276, 2007.

LOCKE, E.A.; LATHAN, G.P. Goal setting theory. In: O'NEIL Jr., H.F.; DRILLINGS, M. (Eds.) **Motivation: Theory and Research**. Hillsdale, NJ: Earlbaum, p. 13-29, 1994.

_____. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. In: **American Psychologist**, v. 57, n. 9, p. 705-719, 2002.

MAIA, M.; MANCEBO, D.; RAVASCO, A. A.; Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**. v. 30, p. 376-389, 2010.

MALKA, A.; COVINGTON, M. V. Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. In: **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, p. 60-80, 2005.

MARKUS, H.; NURIUS P. Possible Selves. **American Psychological Association**, v. 41, n. 9, p. 954-969, 1986.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? In: **Laboratório de Psicologia**, v.4, n.1, p.65-90, 2006.

MASSEY, E. K.; GEBHARDT, W. A., GARNEFSKI, N. Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. In: **Developmental Review**, 28, p. 421–460, 2008.

MENDONÇA, V. M. **Adolescentes urbanos e o mundo atual**: Descrição fenomenológica de vivências. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 1998.

MILLER, R. B.; BRICKMAN, S. J. A model of future-oriented motivation and self-regulation. In: **Educational Psychology Review**, v. 16, p. 9-33, 2004.

MUSSEN P, H.; CONGER, J. J.; KAGAN J. **Desarrollo de La Personalidad En El Niño**. México: Trillas, 1975.

NASCIMENTO, I. M. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Programa patronato – programa de municipalização do acompanhamento das penas e medidas alternativas em meio aberto**. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=217>>. Acesso em: 07 de set. 2014.

NURMI, J. E. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. In: **Developmental Review**, v. 11, p. 1-59, 1991.

OETTINGEN, G.; MAYER, D. The Motivating Function of Thinking About the Future: Expectations Versus Fantasies. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 83, No. 5, p. 1198–1212, 2002.

OLIVEIRA, I. C. V.; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. In: **Paideia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 47-55, 2010.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S.; Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. In: **Temas em psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, 16-27, 2003.

PHALET, K.; ANDRIESSEN, I.; LENS, W. How future goals enhance motivation and leaning in multicultural classrooms. In: **Educational Psychology Review**, v. 16, p. 59-89, 2004.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 95, p. 667-686, 2003.

PINTRICH, P. R.; MEECE, J. L.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education: Theory, Research, end Applications**, Pearson, 2014.

RAMOS, D. O.; SEIDL-DE-MOU, M. L.; PESSÔA L. F. Achievement goals of youngsters in Rio de Janeiro in different contexts. In: **Paidéia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, Brazil. v. 23, n. 56, p. 321-328, 2013.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de estado da Justiça e da defesa da cidadania, Conselho Estadual dos direitos da criança e do adolescente. **Eca, Estatuto da criança e do adolescente**. p. 31, São Paulo, 2012.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Boston: Pearson Education, 4th ed., 2014.

SIMONS, J. et al. Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal. In: **Perspective Educational Psychology Review**, v. 16, n. 2, p.121-139, 2004.

SKINNER, E. A.; FURRER C.; MARCHAND G.; KINDERMANN T. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational Dynamic? In: **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 4, p. 765-781, 2008.

SOUZA, I. C. **A Perspectiva de Tempo Futuro e a motivação de estudantes de Pedagogia**. Dissertação Mestrado (em Educação) - Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós Graduação em Educação, Londrina, 2008.

TAVARES, T. E., **Perspectiva de Tempo Futuro em Sistema Carcerário**. 64 f. Tese Doutorado (em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2002.

THOMÉ L. D.; TELMO, A. Q.; KOLLER, S. H.. Inserção laboral juvenil: contexto e opinião sobre definições de trabalho. In: DELL' AGLIO, D. D. e KOLLER, S. H. (orgs.) **Adolescência e Juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 17-45.

VAN CALSTER, K.; LENS, W.; NUTTIN, J. R. Affective attitude toward the personal future: impact on motivation in high school boys. In: **American Journal of Psychology**, v.100, n.1, 1-13, 1987.

VANSTEENKISTE, M. et al. Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 87, n. 2, p. 246–260, 2004.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. In: **Educational Psychologist**, v. 4, n. 1, p. 19-31, 2006.

WENTZEL, K. R. What is it I'm trying to achieve? Classroom Goals from a Content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 105-115, 2000

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: **Contemporary Educational Psychology**, 25, 68-81, 2000.

WILDING J.; ANDREWS B.; Life goals, approaches to study and performance in an undergraduate cohort. In: **British Journal of Educational Psychology**, v.76, 171-182, 2006.

YEAGER, D. S.; BUNDICK, M. J. The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork During Adolescence. In: **Journal of Adolescent Research**. v. 24, n. 4, p. 423-452, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

“Metas futuras como fonte motivacional de jovens e adolescentes para aprender”

Prezado(a) Responsável:

Gostaríamos de convidar seu(a) filho(a) a participar da pesquisa “Metas futuras como fonte motivacional de jovens e adolescentes para aprender”. O objetivo geral da pesquisa é compreender os aspectos motivacionais dos adolescentes e jovens, como suas metas futuras para aprender e a relação que há entre elas com a percepção de instrumentalidade. .”A participação dele (a) muito importante e ela se daria da seguinte forma: (a) assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (b) resposta ao questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.

Os benefícios esperados são investigar se as metas futuras são fontes motivacionais de jovens e adolescentes para aprender.

Informamos que ele não pagará e nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Michelle Brambilla. Rua Voltaire n 50 ap. 03 – PR. (43) 3334-3050 (43) 9612-0603 mi-brambilla@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br.

Londrina, ____ de _____ de 2014.

Michelle Brambilla
Pesquisador Responsável
RG. 4.698.635-0

Eu, _____ tendo sido esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, autorizo meu (minha) filho(a) _____ a participar voluntariamente da pesquisa acima descrita.

Assinatura do

Responsável: _____

Assinatura do

aluno: _____

Data: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE METAS FUTURAS E DE ENGAJAMENTO

Prezado aluno, aqui estão 30 afirmativas sobre o que você sente sobre estudar. Após cada frase, marque com X na alternativa que você acha ser o seu caso. Seja sincero, marque todas.

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

1. O futuro não me preocupa hoje.

1	2	3	4	5
Não mesmo muito	Só um pouco	Meio	Me preocupa bastante	Me preocupa

2. Sou capaz de abrir mão de assistir TV e outras diversões para dar conta dos estudos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

3. Traçar metas para o futuro é perda de tempo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

4. Estou bem esperançoso em ter bom emprego no futuro e ser um excelente profissional

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

5. Os estudos de hoje vão me abrir oportunidades de sucesso no futuro.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

6. Nas aulas, contribuo e participo nos trabalhos em grupo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

7. Faço com capricho as tarefas que os professores me passam.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

8. No final das contas, para o meu futuro, o diploma vale mais do que ter conhecimentos e habilidades.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

9. A maioria das atividades que pratico em sala de aula é importante para meu futuro.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

10. Me dedico nas tarefas que os professores me dão para fazer.

1	2	3	4	5
Nunca me dedico	me dedico só um pouco	Me dedico metade das vezes	em geral me dedico	me dedico sempre

11. Ter uma boa profissão, mais tarde, é importante para mim.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

12. É importante pra mim pensar hoje no que quero ser no futuro.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

13. O motivo pelo qual eu me dedico aos estudos é porque, no futuro, eu vou precisar do que aprendi.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

14. É melhor ter sucesso na vida adulta do que ter bons resultados somente agora.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

15. A razão pelo qual estou na escola é porque me ajuda a me preparar para uma profissão no futuro.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

16. Eu espero cursar e concluir o Ensino Superior.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

17. Deixo de sair com os amigos para me dedicar aos estudos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Verdadeiro

28. Presto atenção nas aulas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

29. Eu me esforço nas aulas porque os conteúdos desenvolvidos me ajudarão a outras coisas que eu quero para o futuro (ex. dinheiro, curso superior, bom trabalho)

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco Verdadeiro	Meio verdadeiro	Bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

30. Os deveres de casa eu faço na última hora.

1	2	3	4	5
Sempre na última hora	A maioria das vezes	metade das vezes	poucas vezes	Nunca na última hora

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 Universidade Estadual de Londrina
 Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	162/2014
CAAE:	34221614.1.0000.5231
Data da Relatoria:	11/08/2014
Pesquisador(a):	Michelle Brambila de Oliveira Kozuki
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 436/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"Metas futuras como fonte motivacional de jovens e adolescentes para aprender."

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 11 de agosto de 2014.


Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini
 Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina

