

# Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos

## MARCIA DE SOUZA LEITE NEPOMUCENO

Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*E-mail:* marciasouza\_1@hotmail.com

## ANALICE OLIVEIRA FRAGOSO

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*E-mail:* analicefragoso@hotmail.com.br

## ALESSANDRA GOTUZO SEABRA

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*E-mail:* alessandragseabra@gmail.com

## CRISTIANE SILVESTRE DE PAULA

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*E-mail:* csilvestrep09@gmail.com

## Resumo

O presente artigo tem como objetivos: (1) descrever o perfil escolar e de motivação dos estudantes da escola Aeja Mackenzie de Educação de Jovens e Adultos (Aeja-Mack), (2) verificar se o histórico e o perfil escolar atual desses alunos têm associação com seu desempenho acadêmico, e (3) verificar se a motivação para o estudo dos alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem relação com seu desempenho acadêmico, este último considerado de maior relevância para a pesquisa. Por meio de uma abordagem que segue o desenho de estudo transversal descritivo quantitativo, foram avaliados 87 alunos dos Ensinos Fundamental I e II da Aeja-Mack. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se quatro questionários estruturados: (1) a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários (EMA-U), com a função de caracterizar o tipo de motivação dos estudantes da EJA diante da aprendizagem; (2) Questionário Social, com dados sobre o perfil socioeconômico e questões ligadas à experiência escolar pregressa e atual dos alunos do Aeja; (3) Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (Wasi) para medida do Quociente de Inteligência (QI); e

Recebido em: 3.9.2019

Aprovado em: 1º.10.2019

(4) dados fornecidos pela Aeja-Mack sobre desempenho acadêmico e evasão. Os resultados revelam que os motivos para abandonar a escola não estão relacionados à falta de interesse nos estudos, visto que 64,4% deixaram de estudar por necessidade de trabalhar. Quanto aos motivos para retomar os estudos na EJA, houve o predomínio da categoria “desejo em aprender a ler e escrever”, destacado por 47,1% dos entrevistados. Foi observado que as associações não foram estatisticamente significantes entre a motivação como consequência do desempenho acadêmico (computado em 2016;  $p=0,79$ ) nem como preditor deste desempenho (analisado em 2017;  $p=0,37$ ), enquanto o QI mostrou-se um dos principais preditores do desempenho acadêmico.

### Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Motivação. Desempenho acadêmico. Andragogia. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.424/1996, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) é parte integrante da Educação Básica. Desde então, tem-se configurado, muitas vezes, como única forma de inclusão social daqueles que permaneceram por tanto tempo fora do sistema de ensino.

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 2003, p. 16).

A EJA é de alta relevância para o Brasil, já que em 2016 a taxa de analfabetismo no país era de 7,2% (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul (BRASIL, 2017).

Acredita-se ser importante que professores deste segmento conheçam a orientação motivacional de seus alunos e a relação que essa orientação tem com o desempenho acadêmico destes, sendo, assim, capazes de adequar suas estratégias de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, é um desafio para a maioria dos educadores que seus alunos se sintam motivados a aprender de forma comprometida com as tarefas e interessados na aprendizagem, a fim de obter resultados positivos em seu desempenho acadêmico. Gadotti e Romão

(2008, p. 121) dizem que: “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão”. Contudo, sabe-se que existem poucas investigações focadas na motivação para aprendizagem e desempenho entre alunos deste segmento, que, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2016, atende a 3,4 milhões de pessoas na modalidade EJA (BRASIL, 2017).

Para a nossa sociedade, estudar representa, em grande escala, ascender social e financeiramente, pois, geralmente, permite melhor colocação no mercado de trabalho. Assim, a falta de escolaridade é um fator de exclusão que deixa uma parcela populacional brasileira impossibilitada de preparar-se adequadamente para o progresso no trabalho. O público-alvo dos programas de EJA são jovens e adultos desfavorecidos que, não raro, começaram a trabalhar precocemente, muitas vezes ainda crianças, cuja motivação, em sua maioria, no atual momento de suas vidas, é a sobrevivência financeira.

Estudar a motivação entre adultos da EJA poderá fornecer um parâmetro para verificar se o que impulsiona o sujeito a voltar aos estudos está de fato ligado a questões meramente financeiras ou a uma tentativa de regresso aos estudos por reconhecer a importância do saber. Resultados dessa natureza podem ser úteis na ressignificação da EJA como lugar de produção de saber e valorização dos sujeitos, e não somente como ferramenta reparadora educacional, de forma que o desempenho acadêmico destes seja positivamente otimizado.

Diante disso, o trabalho tem como objetivos: descrever o perfil escolar e de motivação dos estudantes da Aeja Mackenzie; verificar se o histórico e o perfil escolar atual desses alunos têm associação com seu desempenho acadêmico; verificar se a motivação para o estudo dos alunos da Aeja tem relação com seu desempenho acadêmico, tanto como preditor quanto como consequência, controlando seu quociente de inteligência.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A história da educação de adultos pode ser dividida em três períodos. O primeiro período vai de 1946 a 1958, quando da realização oficial das grandes campanhas nacionais de iniciativa, chamadas de “cruzadas”, com o objetivo

da erradicação do analfabetismo, considerado como uma espécie de “enfermidade”. Falava-se inclusive em “zonas negras de analfabetismo”. O segundo período histórico é o que compreende os anos de 1958 a 1964. No ano de 1958, a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos contou com a participação de Paulo Freire, momento em que surge a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, culminando no Plano Nacional de Alfabetismo de Adultos, dirigido pelo próprio Freire. O terceiro período tem início na década de 1980 e vem até os dias atuais. Algumas ações do início deste período merecem destaque: o governo militar promoveu campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Na sequência, em 1985, com a “redemocratização” e a implantação da “Nova República”, é extinto o Mobral e, em substituição, cria-se a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos. Gadotti e Romão (2008) ressaltam que a educação de jovens e adultos, neste momento, foi enterrada pela “Nova República”, quando o autodenominado “Brasil Novo” (1990), do primeiro presidente eleito após 1961, cria o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), apresentado com grande destaque publicitário em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

A educação de jovens e adultos volta a ser destaque ainda na década de 1990, momento da elaboração da LDB (Lei nº 9.394/96), ganhando destaque nos artigos 37 e 38, ao assegurar a gratuidade das oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado (GADOTTI; ROMÃO, 2008).

Em síntese, até a década de 1950, essa modalidade de ensino era entendida como projeto de desenvolvimento social. Ao final desta década, duas correntes ou tendências foram mais significativas para a EJA. A primeira corresponde à educação libertadora, entendida como “educação conscientizadora”, proposta por Paulo Freire; a segunda, “educação funcional ou profissional”, baseada em treinamento de mão de obra produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento do país (GADOTTI; ROMÃO, 2008). Não obstante a história da EJA tenha passado por diversas alternativas do Estado, como, por exemplo, a implementação de programas de alfabetização para adultos, o Brasil ainda passa por crises e acumula paradigmas negativos na educação em geral, crise que pode ser exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização que atinge principalmente países de Terceiro Mundo.

Atualmente, mesmo com o apoio da LDB (Lei nº 9.394/96), ainda permanecemos com um alto índice de analfabetismo no país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os indicadores em 2010 apontavam que o índice de analfabetismo de pessoas de 15 a 24 anos era de 44,6%; de 25 a 39 anos, de 17,4%; de 40 a 59 anos, de 35%; de 60 ou mais anos de idade, 42,6%.

Uma questão importante a ser considerada nos programas de educação de EJA é o perfil dos estudantes, visto serem escassas as pesquisas que estudem e tratem das características dessa população, o que pode tornar complexo e equivocado o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade (ANJOS; GOMES; SOUZA, 2012).

## EDUCAÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS

É importante ponderar que o adulto não pode ser tratado como uma criança que está no início da vida, pois possui características diversas no processo de aprendizagem. Segundo Durante (2007, p. 19), é preciso ter consciência de que “os processos de desenvolvimento estão relacionados a três grandes fatores: etapa da vida, circunstâncias culturais, históricas e sociais de sua existência e experiências particulares de cada um, não generalizáveis para outras pessoas”. Jovens e adultos buscam aplicação imediata do aprendizado escolar em sua vida. O adulto, normalmente de início, apresenta-se resistente e temeroso em relação à escola, sente-se de certa forma ameaçado, precisando de motivação e estímulo para desenvolver sua autoestima, pois sua falta de compreensão inicial pode lhe causar tensão, angústia e complexo de inferioridade. De acordo com Furter (1974), por anos, a andragogia tem ensinado que a realidade do adulto é diversa da criança, mas pouco dessa metodologia tem sido incorporada no processo de ensino e aprendizagem deste público.

A andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos na aprendizagem, a partir dos conhecimentos prévios, considerando sua história de vida. Furter (1974) considera a andragogia como um conceito abrangente, e que para orientá-los a aprender, é preciso considerar que as experiências de vida são a fonte mais rica para a aprendizagem. O modelo andragógico baseia-se nos seguintes princípios: necessidade de saber; autoconceito do aprendiz; papel das experiências; prontidão para aprender; orientações para a aprendizagem e motivação.

Segundo Apostólico (2012), pesquisas na área educacional demonstram maior preocupação com as estratégias para o aperfeiçoamento na maneira

como os conteúdos são construídos do que como se dá a apropriação do saber por parte dos alunos. Para a autora, no que diz respeito à aprendizagem, a pedagogia costuma estar relacionada primeiro à forma de aprender das crianças, mas que não só isso, ela também abrange o público adulto. Entretanto, nota-se que a valorização dada ao ensino de adultos tem recebido tratamento secundário.

Para uma aproximação com a pedagogia, o Nottingham Andragogy Group (1983) elabora um breve histórico sobre a andragogia:

O termo andragogia foi formulado originalmente por Alexander Kapp, professor alemão, em 1833; caiu em desuso e reapareceu em 1921, no relatório de Rosenstock, sinalizando que a educação de adulto requer professores, métodos e filosofia diferenciados. Eduard Lindeman, em 1927, adotou o termo de Rosenstock e usou-o poucas vezes nos Estados Unidos. O vocábulo andragogia foi utilizado amplamente, desde a década de 60, na França, Jugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto (NOTTINGHAM, 1983, p. 48).

Eduard C. Lindeman (1926) introduziu os fundamentos para uma teoria da aprendizagem para adultos, denominada corrente artística ou intuitiva, com a publicação de *The meaning of education*. Sua investigação baseou-se na busca de entender o modo como os adultos aprendem, com o propósito de descobrir novos saberes por meio da percepção e análise experimental. Em suas pesquisas, verifica-se que Lindeman estabelece uma dicotomia entre a educação de adultos e a educação formal, ou convencional, e não entre jovens e adultos, como poderíamos inicialmente supor.

Segundo Lindeman (1926), a proposta de ensino para a educação de adultos parte da premissa do uso de situações-problemas, e não de disciplinas. O sistema acadêmico desenvolveu-se de forma inversa: professores e disciplinas como centro do trabalho educacional, e o aluno como fator secundário. Desta feita, na educação convencional, espera-se que o aluno se adapte ao currículo estabelecido; já na educação de adultos, o currículo é construído a partir dos interesses e necessidades dos alunos.

Em 1928, Lindeman propôs a corrente científica para estudos sobre a habilidade de aprendizagem dos adultos, por ocasião da publicação de *Adult Learning*. Essa corrente busca descobrir novos caminhos educacionais por meio de investigação rigorosa. Para isso, dedicou-se a investigar como se dá a habilidade de aprendizagem do adulto e não os processos educacionais. A relevân-

cia de seus estudos é resultado da fundamentação científica para aquilo que, a princípio, se constituía apenas em uma crença: a de que os adultos podiam aprender.

Portanto, é possível afirmar que na década de 1940 foi divulgada a maioria dos elementos conceituais ligada à aprendizagem de adultos, porém ainda de forma muito fragmentada e não articulada a um modelo integrado de aprendizagem. Na década de 1950, áreas como Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia intensificaram pesquisas ligadas à aprendizagem de adultos.

Knowles, Holton III e Swanson (1980) apontam cinco premissas que mudaram a perspectiva de ensino voltado às crianças para o foco em adultos. A primeira premissa é o “autoconceito”, que aponta a distinção entre dependente e autodirigido. A criança tem uma relação de dependência do professor, enquanto o adulto precisa ser mediado, orientado, ele tem papel ativo na decisão e em suas escolhas. A segunda premissa está relacionada às “experiências” vividas. O adulto, evidentemente, possui mais vivências do que a criança, portanto, supostamente, terá mais capacidade de interpretar, transformar e dar sentido às várias situações de aprendizagem. A terceira premissa é a “prontidão a aprender”, centrada nos papéis sociais. De acordo com o autor, a criança habita seu mundo particular e ainda não consegue se situar numa perspectiva de espaço e tempo social. A quarta é a “perspectiva de tempo”: adultos aprendem à medida que conseguem vislumbrar aplicação prática e breve às situações-problemas. A quinta e última premissa é a “motivação”, que no indivíduo amadurecido precisa ser trabalhada com propósitos, em função das quatro premissas iniciais.

A andragogia pode ser entendida, portanto, como um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que se reflete em um somatório de trocas de informações entre o facilitador do conhecimento e o estudante adulto e suas experiências (HAMZE, 2008). Uma questão preponderante na andragogia é a busca por compreender qual a motivação para aprender dos educandos jovens e adultos.

## MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Segundo alguns especialistas, como Murray (1973) e Garrido e Tortosa (1990), a motivação é um fator interno, uma força que tem origem no interior do indivíduo.

De acordo com Mussak e Marins (2010, p. 8):

A motivação é composta pelo conjunto de motivos, das razões de ordem lógica, racional, cartesiana que levam o indivíduo a fazer suas opções na vida. Viver é optar, não é verdade? Se eu não tiver motivos pessoais para agir, sou uma pessoa desmotivada.

Para Burochovitch e Bzuneck (2009, p. 13-15), “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”.

Para Neves (2010, p. 36), a definição de motivação pode ser

[...] um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento. Ser motivado é estar inspirado para uma ação específica, é ter iniciativa. O contrário, aquele que não possui tais características, é considerado desmotivado. No contexto ensino-aprendizagem, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim.

A motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta, além de um elemento fundamental na aplicação dos recursos que o indivíduo emprega para alcançar seus objetivos (BALANCHO; COELHO, 1996 *apud* LOURENÇO; PAIVA; OLIMPIA, 2010).

As teorias de motivação priorizam o estudo das crenças, valores e emoções dos indivíduos por compreendê-las como mediadoras do comportamento, portanto, de forte influência sob o processo motivacional (WEINER, 1985 *apud* MARTINI, 2008). Desta feita, as pesquisas apontam que a relação aprendizagem-motivação vai além dos pré-requisitos estabelecidos, é uma relação mútua, uma vez que a motivação pode produzir efeitos na aprendizagem e vice-versa (LOURENÇO; PAIVA; OLIMPIA, 2010).

A proposição motivação para a aprendizagem tem recebido grande notoriedade acadêmica devido à pertinência e pelo seu poder prognóstico dos fatos no contexto escolar (SPINATH, 2005). Constata-se um aumento de estudos e pesquisas da temática no âmbito acadêmico, ao longo dos anos, com base em teorias cognitivas e sociocognitivas (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

Para Alcará e Guimarães (2007), educacionalmente, a motivação é um importante desafio, visto ter um envolvimento direto com os interesses do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Fundamentada na revisão da literatura especializada, constata-se que a motivação do aluno está ligada a fatores como: a inteligência, o contexto familiar e a condição socioeconômica. A motivação é uma condicionante considerada relevante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que afeta as aprendizagens e o desenvolvimento do aluno, influenciando o grau de investimento deste no processo (LEMOS; SOARES; ALMEIDA, 2000, p. 42 *apud* DUQUE *et al.*, 2016).

O aluno envolvido e motivado procura oportunidades e novos conhecimentos, demonstrando interesse e entusiasmo na realização das tarefas propostas. Portanto, a motivação do aluno é uma variável relevante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que seu resultado, no que diz respeito ao rendimento escolar – sucesso educacional, não pode ser explicado somente pela variável (LOURENÇO; PAIVA; OLIMPIA, 2010).

O envolvimento no processo de ensino e aprendizagem de forma motivada torna a escolarização um processo mais eficaz. Em estudo realizado por Bastiani (2011) em uma escola no município de Santa Helena, 37 alunos do ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) do segmento jovens e adultos responderam a um questionário com questões a respeito da motivação para aprendizagem, apresentando o seguinte resultado: 78,8% dos alunos alegaram motivação para aprender os conteúdos. Quanto aos demais (21,2%), que alegaram não se sentirem motivados, a autora infere que a ausência de motivação tornará mais difícil sua trajetória escolar e permanência na escola. Outros resultados apontados como relevantes ao estudo no que diz respeito à motivação e à aprendizagem, apontam que 57,6% afirmaram entender que sua aprendizagem é ótima no que diz respeito ao conteúdo, 27,3% boa e 15,1% regular. A autora conclui que a motivação associada ao interesse em aprender é um componente importante no processo educacional de jovens e adultos.

O interesse pelos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente novo, pois as teorias antigas sobre a aprendizagem restringiam a motivação a uma pré-condição importante. Atualmente, as pesquisas realizadas permitem concluir que a relação entre aprendizagem e motivação vai além dessa pré-condição, ela é recíproca. Dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (PFROMM, 1987; SCHUNK, 1991; MITCHELL, 1992 *apud* SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Desta feita, a motivação é tida como um elemento fundamental na aplicação dos recursos que o indivíduo emprega para alcançar seus objetivos. Tais

características justificam a importância que é atribuída à motivação na aprendizagem escolar. Alguns autores destacam que por meio da motivação é possível despertar no aluno as razões para aprender, para descobrir e aprimorar competências (BALANCHO; COELHO, 1996). Assim, a motivação é fundamental para o desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às demandas do ambiente escolar.

## MOTIVAÇÃO, INTELIGÊNCIA E APRENDIZAGEM NA EJA

Os fatores motivacionais para o público de EJA nos remetem aos objetivos dos alunos dessa modalidade, apontados nos diversos artigos ligados ao tema, como, por exemplo, os apresentados por Caetano, Silva e Silva (2010), quais sejam, os educandos veem a EJA como uma oportunidade de reintegração escolar, a fim de recuperar a defasagem série/idade determinada pelo afastamento dos estudos por conta das exigências de um trabalho precoce que resultou na exclusão do sistema escolar ou em reprovações sucessivas.

A motivação é um aspecto importante no processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem. Assim, aprendem pouco, correndo o risco de evadir da escola limitando as suas oportunidades futuras. Ao contrário, um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios (CAVENAGHI, 2009, p. 2).

Além desses fatores, são apontadas as razões ligadas não só a questões educacionais, mas relativas às necessidades socioeconômicas, pois o aluno trabalhador da EJA chega à escola com o objetivo de adquirir o seu diploma para se beneficiar no seu trabalho, recebendo algum aumento ou até mesmo sendo “promovido” (CAETANO; SILVA; SILVA, 2010, p. 11).

Portanto, ao ponderar sobre motivação para a aprendizagem na EJA, é preciso considerar as características do público atendido, quais sejam: heterogeneidade e características educacionais no que diz respeito ao “fracasso escolar” ou “ausência de escolarização”.

Diferenças individuais e diferenças culturais fundem-se em um mesmo fenômeno de geração de heterogeneidade, a partir do envolvimento de indivíduos em diferentes atividades ao longo do seu desenvolvimento psicológico. Pessoas de diferentes membros do mesmo grupo, cultural ou não, pensarão sobre partes idênticas do ambiente de formas diversas; e a mesma pessoa pode pensar de maneiras diferentes, usando diferentes métodos, estratégias e instrumentos conforme a atividade em que esteja envolvida (TULVISTE, 2002, p. 58).

A princípio, é válido pontuar que sempre é possível criar condições adequadas para que as pessoas se sintam acolhidas, reconhecidas e, consequentemente, motivadas a adotarem cada vez mais uma postura participativa, por meio da qual possam produzir conhecimento coletivamente. A importância da motivação é tal que Freire (1996, p. 16) afirma: “O problema da motivação paira sobre as escolas como uma pesada nuvem”. Sendo assim, é preciso reconhecer e especificar claramente quais aspectos ligados à motivação despertam o aluno da EJA no desenvolvimento de suas competências e interesse cognitivo-educacional.

É importante destacar que os alunos de EJA apresentam uma característica motivacional diferente de outros educandos, pois viveram uma história de exclusão educacional. Dessa forma, os motivos que os impulsiona a aprender estão ligados a uma realidade diferente da experimentada por alunos que seguem no ensino regular.

Em síntese, de acordo com Prestes e Catão (2016, p. 156), é possível que não exista um motivo específico para que jovens e adultos procurem aprender, mas, sim, “um conjunto de razões ou motivações relacionadas às suas escolhas de vida, sintetizado na fala de um adulto de 30 anos, quando se perguntou sobre os motivos de querer aprender: só pensei em ser feliz”.

Nesta perspectiva, a sala de aula chega a cumprir funções que vão muito além de ser um espaço no qual se aprende a ler e escrever, e se transforma em espaços alternativos de possibilidades de melhoria de vida para milhares de pessoas excluídas ou em risco de exclusão: pessoas portadoras de baixa ou nenhuma escolaridade, jovens, mulheres, pessoas portadoras de necessidades especiais, desempregados, idosos, negros e detentos, que necessitam de maior escolaridade e qualificação para se colocarem como cidadãos e como trabalhadores, com mais alegria no mundo (PRESTES; CATÃO, 2016, p. 156).

## MÉTODO

O presente estudo está acoplado a um projeto mais amplo intitulado “Educação de Jovens e Adultos: desenvolvimento cognitivo e intervenção fônica”, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob o número CAAE: 56237916.8.0000.0084.

## DESENHO DO ESTUDO

Esta pesquisa segue o desenho de estudo transversal descritivo quantitativo. Esse tipo de estudo tem como objetivo caracterizar uma dada população, sendo que a coleta de dados é realizada num único momento, visando descrever o estado de uma ou muitas variáveis e fazer comparação entre elas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

## LOCAL

A presente pesquisa foi realizada na Escola Aeja-Mack de Educação de Jovens e Adultos (Aeja-Mack), a qual é mantida pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, instituição de natureza confessional e filantrópica e de perfil comunitário, sem fins lucrativos, de finalidade educacional, que desenvolve suas atividades em ambiente de fé cristã evangélica reformada.

O Instituto Presbiteriano Mackenzie, reconhecendo seu papel social e sua responsabilidade na erradicação do analfabetismo, disponibiliza um prédio próprio, designado exclusivamente para a educação de jovens e adultos, doravante conhecido como Aeja-Mack.

Em consonância com as finalidades da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e seus princípios institucionais, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é destinada aos alunos que não tiveram acesso ou não concluíram na idade adequada os níveis do ensino fundamental ao ensino médio. A escola está voltada à formação integral do educando, de modo a assegurar-lhe uma base cultural comum indispensável ao exercício da cidadania, ao progresso no trabalho e em estudos posteriores.

O Curso de Educação de Jovens e Adultos é estruturado semestralmente para os níveis de ensino fundamental I, II e ensino médio, com oferta nos períodos manhã, tarde e noite.

## PARTICIPANTES

Participaram 87 alunos do ensino fundamental I e II, 57 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, com idades entre 18 e 75 anos ( $M=48$ ), das séries do ensino fundamental I e II de uma escola em São Paulo (previamente avaliados por Fragoso (2019)).

Critério de inclusão: ser aluno do Aeja-Mackenzie no período pesquisado.

Critério de exclusão: terem sido submetidos a uma intervenção previamente realizada na escola durante o projeto mais amplo, com o método fônico de alfabetização, dado que tais alunos sofreram influência com a intervenção do método, o que comprometeria o resultado dos testes deste estudo.

## INSTRUMENTOS

Foram utilizados quatro questionários estruturados: (1) a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários (EMA-U), com a função de caracterizar o tipo de motivação dos estudantes da EJA perante a aprendizagem; (2) Questionário Social, com dados sobre o perfil socioeconômico e questões ligadas à experiência escolar pregressa e atual dos alunos do EJA; (3) Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (Wasi), para medida do quociente de inteligência; e (4) dados fornecidos pelo Aeja-Mackenzie sobre desempenho acadêmico e evasão. A seguir, o detalhamento desses dados.

Escala de Avaliação EMA-U – Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários “EMA-U” (BORUCHOVITCH; BZUNECK; NEVES, 2005).

Esta escala foi escolhida por ser uma das raras sobre motivação já validadas em população brasileira de estudantes. Como originalmente a EMA-U foi desenhada para universitários, no presente estudo foi necessária a modificação da terminologia “universidade” para “EJA” nas questões: 2, 12 e 26. A escala de avaliação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir de outro instrumento brasileiro intitulado Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental “EMA” da escola regular. Esse instrumento diferencia-se do EMA-U por trabalhar com um conjunto de 12 pranchas com histórias de personagens e ilustrações coloridas, em que aos alunos é solicitado concordar ou discordar dos personagens da história e, em seguida, justificar suas respostas a fim de precisar o tipo predominante de motivação para aprender dos estudantes. Já a escala EMA-U consta de 32 itens estruturados em forma de escala Likert (variando entre Concordo Totalmente a Discordo Totalmente), sendo 16 itens de conteúdo

intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco (BORUCHOVITCH; BZUNECK; NEVES, 2005). No entanto, para este estudo, dada a necessidade de adaptação para EJA, foram utilizados 26 itens, dos quais 13 de conteúdo intrínseco e 13 de conteúdo extrínseco. A pontuação da Escala EMA-U é feita segundo uma somatória total de seus itens: conteúdo intrínseco e o conteúdo extrínseco, de forma que quanto maior for o escore obtido, maior será sua motivação intrínseca. A pontuação total do instrumento para este estudo pode variar de 26 a 104 pontos.

## Questionário social

Questionário elaborado pela pesquisadora para coleta de dados socioeducacionais deste estudo, composto por 14 questões ligadas à experiência escolar pregressa dos alunos e dez questões adicionais do projeto “Educação de Jovens e Adultos: desenvolvimento cognitivo e intervenção fônica”.

## Avaliação de inteligência

A Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (Wasi) é um instrumento que avalia de forma breve e confiável a habilidade intelectual por meio de medidas de Quociente de Inteligência QI verbal, QI de execução e QI total. É composta por quatro subtestes: vocabulário, semelhanças, cubos e raciocínio matricial. Esses quatro subtestes avaliam domínios cognitivos como conhecimento verbal, processamento de informação visual, raciocínio espacial e não verbal, inteligência fluida e cristalizada, e pode ser utilizado com pessoas entre 6 e 89 anos (TRENTINI; YATES; HECK, 2014). Para este estudo, foram utilizados somente os pontos obtidos no QI Total. O instrumento foi aplicado por psicólogas habilitadas para a realização da avaliação.

## Desempenho acadêmico dos alunos

Para averiguação do desempenho acadêmico (desfecho do estudo) foram utilizados os dados dos alunos da amostra fornecidos pela escola. No ano de 2016, anterior à coleta de dados sobre motivação, definiu-se desempenho acadêmico como aprovação ou reprovação (neste caso, tendo em vista a motivação como consequência do desempenho acadêmico).

Em 2017, após a coleta de dados sobre motivação, definiu-se desempenho acadêmico como aprovação *versus* reprovação ou abandono escolar (neste caso, tendo em vista a motivação como preditor do desempenho acadêmico).

## PROCEDIMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS

Os questionários foram aplicados no formato de entrevistas individuais. A coleta de dados foi realizada por um grupo de professoras da escola que havia sido devidamente treinado de acordo com as instruções que acompanham e padronizam sua aplicação. O tempo gasto para o preenchimento dos instrumentos variou de 15 a 20 minutos. O projeto seguiu todos os aspectos éticos recomendados pelo Comitê de Ética Institucional. A aplicação do teste Wasi foi realizada por uma equipe de psicólogos.

## ANÁLISE ESTATÍSTICA

Inicialmente foram realizadas as análises descritivas das variáveis de interesse para o estudo. Para as variáveis categóricas serão exibidas as frequências absolutas e relativas e para as variáveis numéricas, medidas-resumo (média, mediana e desvio padrão). Medidas de assimetria e testes para normalidade foram utilizados e testes estatísticos foram escolhidos com base nessas análises (paramétricos vs. não paramétricos).

As comparações de medidas foram realizadas utilizando-se o teste *t* de Student, em que é comprovada a normalidade das variáveis envolvidas (segundo a distribuição avaliada pelos testes de Assimetria e Curtose). Para as variáveis que não cumpriram os pressupostos à normalidade dos dados, empregou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov.

A análise dos dados foi realizada no Programa SPSS versão 20.0, e para todos os testes estatísticos adotou-se nível de significância de 5%. Valores de  $p > 0,5$  e  $\leq 0,10$  foram considerados marginalmente significantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa 87 alunos com média de 48 anos de idade ( $DP \pm 12,9$ ), sendo 67% mulheres. No que concerne ao semestre do curso, a amostra se distribuiu da seguinte forma: 54% encontram-se no Fundamental 1 ( $N = 47$ ) e 46% no Fundamental 2 ( $N = 40$ ). Do total da amostra, menos da metade havia tido a oportunidade de ler e escrever quando criança (44,8%) e 64,3% estão frequentando os ciclos iniciais do ensino fundamental, sendo que daqueles que frequentaram escola na infância, 43,7% o fizeram em escolas rurais e o restante na área urbana.

Para tratar desses dados, foi preciso retomar o perfil dos alunos de EJA, considerando que são sujeitos que apresentam uma trajetória de vida e de saberes acumulados ao longo de sua vida, tendo cada aluno um baú repleto de histórias e perspectivas que se misturam ao complexo mundo da sala de aula. Em muitos casos, eles estudaram quando crianças por alguns meses ou até alguns anos, mas tiveram que abandonar a escola por diferentes motivos: porque era longe, porque tinham que trabalhar, entre outros.

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos por meio do questionário socioeducacional a fim de caracterizar o perfil dos alunos referente ao perfil escolar e de motivação dos estudantes da EJA.

**Tabela 1** ■ Perfil escolar e motivação dos alunos Aeja Mack

	<b>Categorias</b>	<b>%</b>
Motivos alegados para abandonar a escola na infância	Necessidade de trabalhar	64,4
	Falta de incentivo dos pais	58,6
	Escolha pessoal	26,4
	Dificuldade em aprender	16,1
Motivos alegados para matricular-se na EJA	Aprender a ler e escrever	47,1
	Fazer futuramente uma faculdade	28,7
	Completar os estudos básicos	14,9
Dificuldades de aprendizagem na EJA	Adquirir novos conhecimentos	9,2
	Compreende os conteúdos de matemática desta etapa escolar	70,1
	Tem dificuldade em realizar atividades em sala de aula	54,0
Postura do aluno perante dificuldades	Ao ler textos sozinho, compreende já na primeira leitura	19,5
	Pergunta ao professor	72,4
	Tenta descobrir sozinho	17,2
	Pergunta aos colegas	9,2
	Pergunta a outras pessoas fora da escola	1,1

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como observado na Tabela 1, o principal motivo para o abandono escolar estava relacionado à necessidade de trabalhar (64,4%), seguido pela falta de incentivo dos pais (58,6%). Quanto às razões de os estudantes se matricularem na EJA, verificou-se que a expectativa declarada em 47,1% dos participantes da pesquisa era de alfabetizar-se. Em contrapartida a esse dado, observamos que quase um terço deles almeja fazer faculdade.

Nas questões ligadas a dificuldades de aprendizagem no contexto atual e recursos despendidos pelos alunos a fim de superá-las, 54,0% dos estudantes da EJA relatam dificuldades em aprender, particularmente na área de leitura, enquanto 70,1% declararam ter apreendido bem os conteúdos de Matemática.

De forma geral, os participantes deste estudo demonstraram estratégia adequada para resolver suas dificuldades de compreensão em sala de aula, já que a maioria (72,4%) se direciona ao professor para pedir ajuda. Entretanto, 17,2% ainda preferem tentar resolver suas dificuldades sozinhos. O perfil dos estudantes da amostra vai ao encontro do que é defendido por outros autores, como Hernández (1998), que ressalta o grau de importância do professor, cujo papel é de mediador do processo ensino-aprendizagem e facilitador de novas experiências, levando os alunos a outras situações e problemas.

Em uma pesquisa desenvolvida a fim de verificar o perfil e desafios de aprendizagem de 37 alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries de uma escola de Proeja no Município de Santa Helena, Bastiani (2011) descreve, no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem, que 69,7% dos alunos entrevistados afirmam ser difícil ler, escrever, calcular, e, por conta de apresentarem baixa visão, não conseguem realizar com facilidade a leitura ou escrita dos textos, interferindo na sua atenção às aulas. Em relação à motivação, 78% gostam e se sentem motivados a aprender. No que diz respeito às aspirações acadêmicas, 52,9% pretendem concluir o ensino fundamental; 11,8%, concluir o ensino médio; 11,8%, fazer um curso técnico; 11,8%, fazer faculdade e 11,8%, se pós-graduar. Quanto ao papel do professor, 37% afirmam ser o de facilitador da aprendizagem; 26,9%, de transmissor de conhecimento; 14,8%, um amigo e 7,4%, uma “pessoa comum”.

O trabalho com público de EJA demanda que o professor tenha um perfil versátil, em que o diálogo seja um instrumento facilitador e constante para bom entendimento entre todos em sala de aula, estando atento às dificuldades de cada aluno. Para Gomes (2011), o professor de EJA necessita dominar técnicas e metodologias capazes de não somente adentrar o universo dos educandos, como também de fazê-los compreender que sua busca por concluir

os estudos vale a pena. Nesse sentido, o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que tem capacidade para ser.

Dois dos cinco aspectos do histórico escolar dos participantes do estudo, no que se refere ao histórico escolar na infância, se mostraram associados ao desempenho atual dos adultos do EJA. Assim, apresentaram melhor desempenho acadêmico aqueles que aprenderam a ler e escrever quando criança (RC: 3,57; IC 95%: 1,47 – 8,68) e aqueles cujos pais incentivaram os estudos durante a infância (RC: 3,24; IC 95%:1,33 -7,90). A Tabela 2 apresenta os resultados da análise referente ao histórico escolar da infância desses alunos.

**Tabela 2** | Histórico escolar na infância e desempenho acadêmico em duas categorias: aprovado e reprovado

Potenciais fatores associados	Aprovado	Reprovado/Evasão	p	RC (IC 95%)
	N (%)	N (%)		
<b>Aprendeu a ler e escrever durante a infância</b>				
Sim	25 (64,1)	14 (35,9)	0,004	3,57 (1,47-8,68)
Não	16 (33,3)	32 (66,7)		
<b>Pais incentivavam estudar</b>				
Sim	23 (63,9)	13 (36,1)	0,008	3,24 (1,33 -7,90)
Não	18 (35,3)	33 (64,7)		
<b>Deixou de estudar por escolha pessoal</b>				
Sim	11 (47,8)	12 (52,2)	0,938	1,04 (0,40 -2,70)
Não	30 (46,9)	34 (53,1)		
<b>Deixou de estudar para trabalhar</b>				
Sim	26 (46,4)	30 (53,6)	0,861	0,92 (0,38 -2,23)
Não	15 (48,4)	16 (51,6)		
<b>Deixou de estudar por dificuldade de aprendizagem</b>				
Sim	4 (28,6)	10 (71,4)	0,129	0,39 (0,11 -1,35)
Não	37 (50,5)	36 (49,3)		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os resultados apresentados na Tabela 2 corroboram as conclusões do estudo bibliográfico realizado por Vieira Neta e Silva (2014) ao tratarem sobre a relevância da participação da família na vida escolar da criança, inferindo que os pais contribuem para o sucesso ou fracasso escolar de seus filhos, dependendo da sua ação colaborativa e interação na vida escolar desde a infância ao demonstrar interesse para com a aprendizagem por meio de estímulos e afetividade, com os quais a criança adquire autoestima e interesse para o aprendizado. De acordo com as autoras, os pais são fundamentais no apoio e estímulo a seus filhos, independentemente do desempenho apresentado por eles, pois propiciam o bom desenvolvimento e formação do educando.

Para as autoras, a escola, em parceria com a família, pode desenvolver uma boa aprendizagem das crianças, refletindo na construção de uma sociedade mais democrática e pluralista. Ambas desempenham funções muito importantes, favorecendo a confiança e a competência na atuação e desenvolvimento da criança e da alfabetização. A boa relação entre a escola e a família é fundamental para obter e garantir resultados que favoreçam o desempenho dos trabalhos pedagógicos, métodos e procedimentos educacionais (VIEIRA NETA; SILVA, 2014).

A alfabetização é um processo contínuo, que tem início nos primeiros anos de vida com a linguagem e a partir daí tudo que a pessoa aprende serve como base para uma aprendizagem eficaz. Ferreiro (2005, p. 19) alega que as crianças que crescem em famílias em que há pessoas alfabetizadas e nas quais ler e escrever são atividades cotidianas recebem essa informação por meio da participação em atos sociais em que a língua escrita cumpre funções precisas.

Retomando os resultados da pesquisa de Bastiani (2011, p. 45), segundo a maioria dos alunos, o motivo pelo qual pararam de estudar foi por terem sido obrigados pelos pais, que antigamente viam o estudo como algo sem tanta importância. A Tabela 3 apresenta os resultados do desempenho acadêmico atual dos estudantes.

**Tabela 3** Desempenho acadêmico e situação atual em duas categorias: aprovado e reprovado

Potenciais fatores associados		Aprovado	Reprovado/Evasão	p	RC* (IC** 95%)
		N (%)	N (%)		
Dificuldade em realizar atividade em sala de aula	Sim	19 (40,4)	28 (59,6)	0,175	0,55 (0,24 – 0,30)
	Não	22 (55,0)	18 (45,0)		
Compreende texto na primeira leitura	Sim	11 (64,7)	6 (35,3)	0,105	2,44 (0,81 – 7,35)
	Não	18 (35,3)	33 (64,7)		
Compreensão dos conteúdos de Matemática	Sim	29 (47,5)	32 (52,5)	0,906	1,06 (0,42 – 2,65)
	Não	12 (46,2)	14 (53,8)		
Amizade com professores resulta em melhora na aprendizagem	Sim	36 (44,4)	45 (55,6)	0,096	0,16 (0,2 – 1,43)
	Não	5 (83,3)	(16,7)		

\* RC: Razão de chances ou risco crítico do teste.

\*\* IC: Índice de confiança adotado que deve conter 95% do intervalo.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Dentre os quatro fatores relacionados ao perfil escolar atual dos adultos da EJA, apenas uma variável mostrou tendência à associação com o desempenho acadêmico, ou seja, os estudantes que declararam que a amizade com os professores não teria relação com a melhora em sua aprendizagem tendem a ter melhor desempenho acadêmico que seus colegas ( $p = 0,096$ ). Esta tendência corrobora o princípio da andragogia que se refere ao autoconceito do aprendiz quanto à responsabilidade de suas ações e decisões. A autoaprendizagem é uma maneira de aprender em que o aluno, por meio de iniciativa própria, responsabiliza-se pela sua aprendizagem, em vez de esperar que terceiros determinem o que e como ele irá aprender (MOURA, 2016). Alguns autores justificam que o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente a enfrentar o início do labirinto da vida, mesmo porque muitos alunos são mais velhos que os próprios professores; ele é livre, responsável, quer ser tratado como pessoa inteligente e capaz de acertar na vida. Assim, esses alunos preferem os desafios, querem ser compreendidos e têm mais interesse em aulas concretas e com didáticas mais ativas e relevantes para seu cotidiano, buscando temas que tenham utilidade prática

e ajudem no seu crescimento pessoal e como ser produtivo, fazendo a diferença e mudando efetivamente sua vida (PERISSÉ, 2004).

Conforme Burochovitch e Bzuneck (2009), ao professor cabe o equilíbrio e a intencionalidade em motivar os alunos, pois as implicações do elogio e da censura, em alguns casos, podem resultar em efeitos contrários ao esperado. As autoras argumentam ainda que tanto o excesso de motivação quanto a falta dela são prejudiciais, pois podem ocasionar alta ansiedade ou fadiga, resultando em prejuízo ao raciocínio, memória e desempenho acadêmico. Inferem que, qualitativamente, no contexto das tarefas escolares, a motivação deve ser contrabalançada, nem tão intensa, nem fraca, devendo o aluno orientar-se para a meta de realização para aprender, ou seja, desenvolver motivação para o domínio de conteúdos e em seus esforços educacionais. A Tabela 4 apresenta a comparação entre as médias de motivação em relação ao desempenho acadêmico dos alunos em dois anos letivos.

**Tabela 4** | Comparação entre as médias de motivação em relação ao desempenho acadêmico em dois anos letivos: como preditor ou consequência (N=87)

Desempenho acadêmico em dois anos letivos	Média de motivação (DP)*		p	IC 95%**
	Aprovado	Reprovado		
Em 2016	84,35 (9,76)	84,93 (8,22)	0,79	-4,87; -3,72
Em 2017	85,49 (9,21)	83,67 (9,33)	0,37	-2,15; -5,77

\*DP: Desvio padrão.

\*\* IC 95%: Intervalo de Confiança de 95%.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Pelos dados apresentados na Tabela 4, a hipótese principal do estudo não foi comprovada, já que não foram observadas associações estatisticamente significantes entre a motivação dos estudantes do EJA como consequência do desempenho acadêmico (computado em 2016;  $p = 0,79$ ), nem como preditor do desempenho (analisado em 2017;  $p = 0,37$ ). Entretanto, observa-se uma tendência da motivação como preditora do desempenho acadêmico, já que a média na EMA-U dos estudantes aprovados em 2017 foi mais alta do que entre os reprovados (85,49 *versus* 83,67).

Algumas hipóteses elucidativas podem ser levantadas para explicar esses resultados. A primeira delas é que o período de tempo entre a medida de motivação e a das avaliações acadêmicas não tenha sido suficiente para identificar as associações esperadas. Além disso, a amostra pequena tem pouco poder estatístico,

podendo não ter sido capaz de alcançar significância estatística, particularmente em relação à motivação como preditora do melhor desempenho acadêmico.

Uma pesquisa envolvendo a relação entre desempenho acadêmico e motivação, desenvolvida por Martinelli e Genari (2009), foi realizada em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, tendo como objetivo verificar possíveis relações entre a motivação e o desempenho escolar de alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e averiguar se níveis diferentes de desempenho escolar se relacionavam a padrões motivacionais diferentes em função do desempenho no teste do Saresp (2004). De acordo com as análises dos autores, semelhantemente aos nossos resultados, houve algumas associações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar, contudo o resultado não foi constante, não permitindo estabelecer uma relação de causa e efeito.

Devido à escassez de estudos sobre motivação e desempenho acadêmico entre estudantes de EJA, somadas às limitações do presente estudo, entendemos que esses resultados não podem ser tomados como definitivos para afirmar que essa relação realmente não exista. Assim, apesar de nossos resultados não permitirem afirmar, é importante destacar os apontamentos de Martinelli (2014), que demonstram que os estudos realizados nas últimas décadas argumentam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos por realçar o comportamento de aprendizagem e de realização dos indivíduos, tais como escolher tarefas, prestar atenção, despender esforços e demonstrar persistência. Apesar da importância atribuída a essa variável, os estudos realizados sobre a temática da motivação escolar têm revelado que a sua compreensão no funcionamento individual não é tão simples quanto possa parecer e as relações com o desempenho escolar de estudantes não são conclusivas. A Tabela 5 apresenta a comparação entre as médias de QI em relação ao desempenho acadêmico em dois anos letivos.

**Tabela 5** | Comparação entre as médias de QI em relação ao desempenho acadêmico em dois anos letivos: como preditor ou consequência (N=87)

Desempenho acadêmico em dois anos letivos	Média de motivação (DP)*		p	IC 95%**
	Aprovado	Reprovado		
Em 2016	66,60 (8,60)	58,44 (8,66)	<0,01	-4,19; -12,13
Em 2017	68,44 (7,90)	60,17 (8,91)	<0,01	-4,66; -11,87

\* DP: Desvio padrão.

\*\* IC 95%: Intervalo de Confiança de 95%.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como esperado, verificou-se uma clara associação entre QI e desempenho acadêmico dos participantes da amostra nos dois momentos de avaliação ( $p < 0,01$ ) (Tabela 5).

De acordo com nossos dados, base para o início do desenvolvimento desta pesquisa, dos 87 participantes do estudo, no que diz respeito ao desempenho, os resultados dos testes de inteligência foram abaixo da média esperada quando comparados à amostra de padronização-média geral e  $QI\ total = 67,0$ ;  $Dp = 8,78$  (resultados detalhados já publicados em FRAGOSO, 2019).

Em outro estudo, Valentini e Laros (2014) concluem que as relações entre inteligência e desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, já foram analisadas em diversas pesquisas e na maioria delas foi encontrada associação positiva com efeito forte. No entanto, embora essas relações estejam razoavelmente bem constituídas na literatura científica, ainda é preciso aprofundamento no conhecimento especializado a propósito de quais variáveis influenciam a associação entre a inteligência e o desempenho de estudantes.

Por exemplo, um professor, que leciona com alta proficiência de conteúdo, pode contribuir para o aumento no desempenho acadêmico de um estudante com habilidades cognitivas abaixo da média? Tais discussões poderiam ampliar a compreensão teórica sobre o fenômeno, bem como subsidiar políticas públicas eficientes (VALENTINI; LAROS, 2014, p. 286).

Outro estudo, realizado por Lemos *et al.* (2008), analisou a relação entre inteligência e rendimento acadêmico. Esses autores procuraram estudar a relação entre as habilidades cognitivas, avaliadas por meio de testes psicológicos, e o rendimento escolar de alunos. O estudo teve como amostra 4.899 alunos portugueses provindos das regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Sul, das zonas rurais e urbanas, entre o 5º e o 12º ano de escolaridade. O estudo levou em conta o ano de escolaridade, o gênero, opções escolares/agrupamentos de estudo, nos anos do ensino secundário (cursos gerais de índole científico-tecnológica, aqui apelidados ciências) e cursos gerais de índole social-humanística e socioeconômica, designadas humanidades. A avaliação cognitiva aplicada foi da Bateria de Provas de Raciocínio nas versões: BPR5/6, BPR7/9 e BPR10/12. As provas avaliaram a capacidade de inferir e aplicar relações, recorrendo a tarefas de conteúdo diferenciado (figurativo-abstrato, numérico, verbal, mecânico e espacial). O rendimento escolar foi medido por

meio das notas dos alunos no final do primeiro período letivo. Na ausência de provas aferidas, optou-se por utilizar as notas das avaliações de desempenho acadêmico atribuídas pelos professores. Nos resultados, os coeficientes de correlação sugeriram maior associação entre as habilidades cognitivas e o rendimento escolar nas disciplinas cujo conteúdo curricular mais se aproximava dos itens das provas. Observou-se também uma diminuição nos coeficientes de correlação à medida que se avançava na escolaridade, apontando para menor importância das variáveis cognitivas na predição do rendimento acadêmico nos anos escolares mais avançados.

Crestani (2015) realizou um estudo que teve por objetivo verificar a relação entre inteligência, inteligência emocional e motivação, com o desempenho acadêmico, no qual participaram 70 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no ensino integrado (médio e técnico) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, e obteve, como resultado de suas análises, a motivação como preditora do bom desempenho acadêmico, com predomínio da meta *aprender*. A autora conclui que o aluno desmotivado fica com sua aprendizagem prejudicada e salientou que o resultado da pesquisa apresenta como fundamental o envolvimento de todos os responsáveis pelo processo educacional escolar, atentando sobre a importância em entender os alunos além de seu aspecto cognitivo, considerando suas questões motivacionais, visto que existem diversas variáveis motivacionais no processo educacional dos alunos ligadas à própria necessidade de sobrevivência e outras que surgem de acordo com a necessidade particular de cada indivíduo. Refere, ainda, que os alunos não são capazes de se “automotivar”, necessitando ser estimulados (CRESTANI, 2015, p. 100).

De acordo com Apostólico (2012), sem conceber que o homem também aprende socialmente a partir do meio em que está inserido, não é possível transcender equívocos. O conceito de plasticidade cerebral necessita ser considerado, visto que o homem tem condições de aprender, independentemente de sua idade. Dito isso, é preciso considerar os aspectos biológicos baseados em conclusões da neurociência:

Atualmente com o avanço dos estudos dos neurocientistas, descobriu-se que o conceito de inteligência como algo imutável não condiz com a realidade humana. Dessa forma, esse conceito foi reformulado, pois se acredita que é na vivência que o homem vai se constituindo e se transformando, podendo mudar não só o meio sociocultural em que vive, mas também o biológico (plasticidade

cerebral). Assim, a inteligência é compreendida atualmente como um processo dinâmico, construído na interação do sujeito com a cultura, e pode ser desenvolvida independentemente da idade da pessoa (NOGUEIRA, 2009, p. 65).

A partir dos resultados das pesquisas supracitadas, é possível inferir que, de maneira geral, a inteligência representa importante variável para compreender o desempenho acadêmico, mas não pode ser utilizada como condição definitiva no que diz respeito aos resultados do desempenho acadêmico ao longo da escolarização e aprendizagem.

Por não terem sido identificadas associações estatisticamente significantes entre motivação e desempenho acadêmico, como descrito na Tabela 4, decidiu-se por não realizar a análise multivariada na qual seria incluído o QI como variável de controle neste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que fosse possível iniciar uma análise sobre a motivação e o desempenho acadêmico dos estudantes, escolhemos como primeiro objetivo a caracterização do perfil dos educandos da escola de EJA pesquisada no que diz respeito aos anseios educacionais desses alunos e entender os motivos do abandono da escolarização por parte desses sujeitos no período considerado regular na educação. Isto posto, verificamos que os motivos alegados para abandonar a escola não estão ligados à falta de interesse nos estudos, visto que 64,4% afirmaram ter deixado de estudar por necessidade de trabalhar. Dos motivos para o retorno aos estudos na EJA, houve o predomínio da opção “desejo em aprender a ler e escrever”, escolhida por 47,1% dos entrevistados, seguida da opção “dar continuidade aos estudos”, em que 28,7% referiram o desejo de prosseguir até a graduação e 14,9%, de finalizar o ensino médio. Dados esses resultados, é possível inferir que o público estava motivado para estudar.

Em seguida, propôs-se a investigação de quais fatores poderiam interferir na aprendizagem e desempenho acadêmico, especificamente ligados à motivação em estudantes da EJA. Apesar de a hipótese dessa relação não ter sido confirmada, considera-se importante que outros estudos sejam realizados, com amostras maiores e com seguimento mais longo, com o objetivo de confirmar ou refutar os achados do presente estudo, já que ficou evidente a necessidade de novas pesquisas empíricas na EJA. Considera-se pertinente também que se aprofundem cada vez mais, e sob novas perspectivas, os diversos aspectos que,

de forma direta ou indireta, podem influenciar o desempenho acadêmico. A literatura também revela que o ensino de EJA não tem sido o foco das pesquisas motivacionais, sendo essas essencialmente realizadas com amostras de alunos universitários e dos ensinos fundamental e médio regular, não considerando as especificidades educacionais ligadas ao perfil dos alunos jovens e adultos da EJA.

Assim, um dos pontos fortes do presente estudo foi o de iniciar a discussão sobre o perfil motivacional dos estudantes de EJA e sua relação com o desempenho acadêmico deste público. Entretanto, algumas limitações emergiram na realização desta pesquisa e devem ser relatadas aqui: (1) pequeno tamanho da amostra; (2) pouco tempo de seguimento na coleta e aplicação dos instrumentos; (3) escala EMA-U utilizada pela primeira vez com público da EJA, o que pode ter comprometido os resultados obtidos.

Para concluir, espera-se que o presente trabalho inspire novas investigações com a recomendação de que as novas pesquisas sejam conduzidas em amostras mais extensas, com maior tempo de seguimento e com outros instrumentos que sejam capazes de mensurar de forma mais refinada os resultados coletados, a fim de obter maior compreensão dos efeitos da motivação sobre o desempenho acadêmico do público de EJA.

## Motivation and academic performance between first young and adult education cycle students

### Abstract

The goals of the present are: (1) describe the motivation profile of AEJA Mackenzie School of Youth and Adult Education (AEJA-MACK) students, (2) verify whether the students' history and current school profile are associated with their academic performance, and (3) to verify if the students motivation of the EJA is related to their academic performance, which is considered as a factor of greater relevance for the study. Using an approach that follows the descriptive quantitative cross-sectional study design, 87 students from Elementary School I and II of the AEJA-MACK were evaluated. For data collection instruments, four structured questionnaires were used: (1) the Student Motivation to Learn Assessment Scale (EMA-U) to characterize the type of motivation of the students of the EJA to learn; (2) Social Questionnaire regarding socioeconomic profile and issues related to previous and current school experience of EJA students; (3) Abbreviated

Wechsler Intelligence Scale (WASI) to measure Intelligence Quotient (IQ); and (4) AEJA-MACK data on academic achievement and dropout. The results show that the reasons for dropping out of school are not related to lack of interest in studies, as 64.4% left school due to the need to work. Regarding the reasons for resuming studies at AEJA, there was a predominance of the category “desire to learn to read and write”, highlighted by 47.1% of respondents. It was observed that associations were not statistically significant between motivation as a consequence of academic performance (computed in 2016;  $p = 0.79$ ) or as a predictor of this performance (analyzed in 2017;  $p = 0.37$ ), while IQ was one of the main predictors of academic performance.

### Keywords

EJA. Motivation. Academic achievement. Andragogy. Learning.

## Motivación y desempeño académico entre los primeros estudiantes del ciclo de educación joven y adulta

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo: (1) describir el perfil escolar y de motivación de los estudiantes de la Escuela de Educación de Jóvenes y Adultos AEJA Mackenzie (AEJA), (2) verificar si la historia y el perfil escolar actual de estos estudiantes están asociados con su rendimiento académico, y (3) verificar la motivación para el estudio de los estudiantes de EJA está relacionado con su rendimiento académico, este último considerado para la investigación como el factor más relevante. Mediante un enfoque que sigue el diseño de estudio transversal cuantitativo descriptivo, se evaluaron 87 estudiantes de las escuelas primarias I y II de la Escuela de Educación de Jóvenes y AEJA. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron cuatro cuestionarios estructurados: (1) la Escala de Evaluación de Motivación para Aprender del Estudiante (EMA-U) con la función de caracterizar el tipo de motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; (2) cuestionario social con datos sobre el perfil socioeconómico y cuestiones relacionadas con la experiencia escolar previa y actual de los estudiantes de AEJA; (3) la Escala de Inteligencia Abreviada de Wechsler (WASI) para medir el cociente de inteligencia; y (4) datos de AEJA sobre logros académicos y abandono escolar. Los resultados revelan que las razones para abandonar la escuela no están relacionadas con la falta de interés en los estudios, ya que el 64.4% abandonó la escuela debido a la necesidad

de trabalhar. En cuanto a las razones para reanudar los estudios en la AEJA, predominaba la categoría “deseo de aprender a leer y escribir” con el 47,1% de los encuestados. Como resultado, se observó que las asociaciones no eran estadísticamente significativas entre la motivación como consecuencia del rendimiento académico (calculado en 2016;  $p = 0,79$ ) o como un predictor de este rendimiento (analizado en 2017;  $p = 0,37$ ), mientras que IQ demostró ser un importante predictor de rendimiento académico.

### Palabras clave

EJA. Motivación. Rendimiento académico. Andragogia. Aprendiendo.

## REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Revista Psicologia Escolar Educacional*, v. 1, n. 1, p. 177-178, 2007.
- ANJOS, L. A.; GOMES, G. P.; SOUZA, J. B. A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos. *Anais da Semana de Pedagogia*, Jequié, v. 1, n. 1, 2012.
- APOSTÓLICO, C. Andragogia: um olhar para o aluno adulto. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, n. 9, p. 121-130, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22287/ag.v1i9.31>.
- BALANCHO, M. J.; COELHO, F. *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora, 1996.
- BASTIANI, D. M. *Perfil e desafios dos alunos da educação de jovens e adultos do município de Santa Helena*. 2011. 52 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; NEVES, E. R. C. A construção da escala de avaliação de motivação para aprender de alunos universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24., 2005, Curitiba. *Anais Eletrônicos* [...]. Curitiba: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2005. p. 127-134.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). PNAD Continua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais no Brasil possuíam apenas o Ensino Fundamental completo. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 1º fev. 2017.

CAETANO, A. L.; SILVA, E. C.; SILVA, S. E. de L. *Práticas e ensino para despertar a motivação e a criatividade na EJA*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: [www.bnd.unb.br/bitstream/10483/6412/1/2010\\_AndressaCaetano\\_EdileusaSilva\\_SandraSilva.pdf](http://www.bnd.unb.br/bitstream/10483/6412/1/2010_AndressaCaetano_EdileusaSilva_SandraSilva.pdf). Acesso em: 1º fev. 2017.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender línguas estrangeiras no contexto escolar. *Ciências Cognitivas*, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009.

CRESTANI, R. L. *Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

DUQUE, E. *et al.* Motivação para a aprendizagem: construção e validação de uma escala de avaliação. *Holos*, v. 4, p. 231-244, 2016. DOI 10.15628/holos.2016.4208.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes, retradução e cotejo de texto Sandra Trabucco Valenzuela. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRAGOSO, A. O. *Desempenho cognitivo e impacto da alfabetização fônica no contexto de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo*. 2019. Tese (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTER, P. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARRIDO, M. L.; TORTOSA, F. Motivación, emoción y acción educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (ed.). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1990. p. 284-343.

GOMES, S. J. S. *Formação docente: o professor de EJA no contexto da educação especial*. 2011. Disponível em: <http://www.clickartigos.com.br/educacao/formacao-docenteo-professor-de-eja-no-contexto-da-educacao-especial.html>. Acesso em: 9 abr. 2018.

HAMZE, A. *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos*. 2008. Disponível em <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>. Acesso em: 9 abr. 2018.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KNOWLES M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON R. A. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Association Press, 1980.

LEMOS, G.; ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; PRIMI, R. Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 12, n. 1, p. 83-99, 2008.

LINDEMAN, E. C. *The meaning of adult education*. New York: New Republic, Inc., 1926. Disponível em: [www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php). Acesso em: 13 out. 2017.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M.; OLIMPIA, A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/13.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000100003>.

MARTINI, M. L. Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 479-480, 2008.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. São Paulo: Alínea, 2004.

MOURA, A. A. *Fatores condicionantes da aprendizagem de adultos: estudo realizado na Escola de Ensino Fundamental Antenor Napolini*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, 2016.

MURRAY, E. J. *Motivação e emoção*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MUSSAK, E.; MARINS, L. *Motivação: do querer ao fazer*. Campinas: Papirus, 2010.

NEVES, E. R. C. *As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos do Ensino Fundamental*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NOGUEIRA, M. O. G. *Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no ensino superior*. Curitiba: Ibpex, 2009.

NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP. *Towards a developmental theory of andragogy*. Nottingham, Malaysia: University of Nottingham Department of Adult Education, 1983. 48 p.

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PERISSÉ, G. *Andragogia*. 2004. Disponível em: [www.correiocidadania.com.br/ed340/cultura.htm](http://www.correiocidadania.com.br/ed340/cultura.htm). Acesso em: 11 maio 2018.

PRESTES, E. M. da T.; CATÃO, M. de F. F. M. Aprendizagem de jovens e adultos e exclusão/inclusão, *Olh@res*, v. 4, n. 1, p. 142-160, 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006.

SPINATH, B. Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: introduction to the special issue. *Learning and Instruction*, v. 15, n. 2, p. 85-178, 2005.

TRENTINI, C. M.; YATES, D. B.; HECK, V. S. *Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI): manual profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

TULVISTE, P. *Cultural historical development of verbal thinking: a psychological study*. Nova York: Nova Science Publishers, Inc., 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_perfil.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_perfil.pdf). Acesso em: 12 abr. 2018.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 285-299, dez. 2014.

VIEIRA NETA, E. S.; SILVA, D. R. M. Importância da família na alfabetização da criança. *Revista Interação*, n. 2, ano X, 2014.