

ENTRE O PERTENCIMENTO E O ENGAJAMENTO: RELAÇÕES SOCIAIS E MOTIVAÇÃO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA

BETWEEN BELONGING AND ENGAGEMENT: SOCIAL RELATIONSHIPS AND
SCHOOL MOTIVATION IN ADOLESCENCE

Ciências Humanas • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787460490](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787460490)

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Luciana Oczinski Vieira²

Jéssica Hiara Oczinski Zanatta³

Marcos Aurélio Chagas Cardoso⁴

RESUMO

Este artigo analisa como as relações sociais construídas na sala de aula interferem na motivação escolar de adolescentes, com ênfase no apoio do professor, no acolhimento entre pares, no sentimento de pertencimento e nas metas que orientam o envolvimento acadêmico. O estudo parte do entendimento de que a motivação não constitui uma característica fixa do estudante, mas um processo sensível à organização do ambiente de aprendizagem, às experiências de reconhecimento e às oportunidades de participação. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e analítico-interpretativa, fundamentada na dissertação de Barbosa (2006) e em autores mobilizados por essa investigação, entre eles Ames, Anderman e Maehr, Bzuneck, Boruchovitch, Brophy, Eccles e Midgley, Guimarães, Kaplan e Maehr, Ryan e Patrick, Vygotsky e Wolters. A discussão evidencia que ambientes marcados por apoio docente, relações cooperativas, tarefas desafiadoras e possibilidade de escolha tendem a favorecer a meta aprender, enquanto contextos excessivamente competitivos, impessoais ou centrados apenas em notas podem ampliar comportamentos de evitação. Os resultados analisados por Barbosa mostram associação expressiva entre a percepção de apoio do professor e a orientação para aprender, indicando que a dimensão relacional da docência participa da qualidade do engajamento. Conclui-se que promover motivação na adolescência requer práticas pedagógicas que articulem desafio cognitivo, pertencimento, mediação, autonomia progressiva e reconhecimento dos percursos individuais.

Palavras-chave: Motivação escolar; Adolescência; Pertencimento; Apoio docente; Engajamento acadêmico.

ABSTRACT

This article analyzes how social relationships built in the classroom

influence adolescents' school motivation, emphasizing teacher support, peer acceptance, sense of belonging, and the goals that guide academic engagement. Motivation is understood not as a fixed student trait but as a process that is sensitive to the organization of the learning environment, experiences of recognition, and opportunities for participation. This qualitative bibliographic study adopts an analytical-interpretative approach and is grounded in Barbosa's dissertation (2006) and in authors cited in that study, including Ames, Anderman and Maehr, Bzuneck, Boruchovitch, Brophy, Eccles and Midgley, Guimarães, Kaplan and Maehr, Ryan and Patrick, Vygotsky, and Wolters. The discussion indicates that environments characterized by teacher support, cooperative relationships, challenging tasks, and opportunities for choice tend to foster mastery goals, while excessively competitive, impersonal, or grade-centered settings may increase avoidance behaviors. Barbosa's findings show a strong association between perceived teacher support and learning-oriented goals, suggesting that the relational dimension of teaching plays a relevant role in the quality of academic engagement. The study concludes that promoting motivation during adolescence requires pedagogical practices that combine cognitive challenge, belonging, mediation, progressive autonomy, and recognition of individual learning trajectories.

Keywords: School motivation; Adolescence; Belonging; Teacher support; Academic engagement.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre motivação escolar na adolescência costuma aparecer quando professores identificam queda de participação, resistência às tarefas, desinteresse por determinados componentes

curriculares ou dificuldade de manter o estudante envolvido por períodos mais longos. Essas manifestações, contudo, não podem ser explicadas apenas por disposições individuais. A literatura reunida por Barbosa (2006) mostra que o envolvimento acadêmico é produzido na interação entre características do estudante e condições concretas do contexto escolar.

Bzuneck (2004a) entende a motivação escolar como relacionada às razões que levam o estudante a escolher uma atividade, investir esforço e persistir diante das exigências da aprendizagem. Essa definição desloca a atenção do simples desejo de obter notas para a qualidade do envolvimento com o conhecimento. Um aluno pode cumprir tarefas por obrigação e, ainda assim, apresentar baixa implicação cognitiva; em sentido diferente, pode envolver-se porque reconhece valor na atividade e deseja ampliar a própria compreensão.

A adolescência torna essa discussão particularmente relevante. Anderman e Maehr (1994), Ryan e Patrick (2001) e Roeser e Galloway (2002) observam que esse período é acompanhado por mudanças cognitivas, sociais e afetivas que alteram interesses, formas de participação e expectativas em relação à escola. Ao mesmo tempo em que o jovem busca maior independência, cresce a importância do grupo de pares e da percepção de reconhecimento. Se a organização escolar não considera essas transformações, pode ocorrer um desajuste entre as necessidades de desenvolvimento e as práticas pedagógicas.

Eccles e Midgley (1989) propõem a ideia de ajuste entre estágio de desenvolvimento e ambiente. Em termos educacionais, essa perspectiva sugere que a escola precisa reorganizar práticas,

relações e oportunidades de participação conforme os estudantes avançam em idade e complexidade cognitiva. Quando a transição para os anos finais amplia o número de professores, intensifica a comparação entre desempenhos e reduz a proximidade relacional, o adolescente pode interpretar o ambiente como menos acolhedor e menos conectado às suas necessidades.

Kaplan e Maehr (2002) destacam que os estudantes constroem interpretações sobre os propósitos das atividades escolares a partir da dinâmica da sala de aula. A maneira como o professor apresenta as tarefas, reage aos erros, valoriza o esforço e organiza a avaliação transmite mensagens sobre o que significa ter sucesso naquele espaço. Assim, o contexto não funciona como simples cenário; ele participa da constituição das metas e dos padrões de engajamento.

Barbosa (2006), ao investigar 320 adolescentes matriculados em escolas públicas urbanas e rurais, examinou as relações entre meta aprender, meta evitação do trabalho, apoio do professor, ajuda e acolhimento dos colegas. Os resultados mostraram relação positiva entre a meta aprender e a percepção de apoio docente, enquanto a evitação do trabalho apresentou associação negativa com as mesmas variáveis de apoio. Esse achado sustenta a necessidade de analisar a motivação como fenômeno relacional.

A partir desse problema, o presente artigo tem como objetivo analisar como o pertencimento, o apoio docente e as relações sociais de sala de aula interferem na motivação para aprender durante a adolescência. A questão que orienta a discussão é: de que modo as experiências relacionais e a organização do ambiente escolar favorecem ou dificultam metas acadêmicas orientadas à aprendizagem?

Para responder a essa questão, articula-se a Teoria de Metas de Realização com contribuições socioculturais e estudos sobre o contexto social da sala de aula. O enfoque adotado busca evitar uma leitura individualizante da desmotivação e compreender o adolescente como sujeito que interpreta as práticas escolares, responde às expectativas construídas coletivamente e regula seu envolvimento conforme os significados atribuídos às experiências educativas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Adolescência, Mudanças Escolares e Declínio Motivacional

Roeser e Galloway (2002) discutem a queda da motivação durante o início da adolescência a partir de uma perspectiva ampla, considerando tanto transformações pessoais quanto experiências vividas na escola. Para os autores, maturação pubertal, novas relações sociais, formação da identidade e mudanças nas demandas acadêmicas podem se combinar, alterando a forma como o jovem se posiciona diante das tarefas escolares.

Anderman e Maehr (1994) argumentam que a motivação nos anos intermediários precisa ser compreendida em conexão com a estrutura da escola. A passagem para contextos mais fragmentados, com diferentes docentes, regras mais rígidas e maior peso das avaliações pode ocorrer justamente quando o adolescente passa a desejar maior autonomia e relações interpessoais significativas. Quando o ambiente responde a essa busca com controle excessivo, distanciamento ou ênfase comparativa, surgem condições pouco favoráveis ao envolvimento.

Eccles e Midgley (1989) chamam atenção para a necessidade de salas de aula apropriadas ao estágio de desenvolvimento. A proposta de ajuste estágio-ambiente não sugere adaptar o ensino a preferências imediatas, mas reconhecer que práticas adequadas a crianças menores podem tornar-se insuficientes para adolescentes que já desenvolveram maior capacidade de argumentação, necessidade de participação e desejo de compreender a relevância social do que estudam.

Hargreaves, Earl e Ryan (2001) também analisam a escola voltada a adolescentes como instituição que precisa acompanhar mudanças sociais e subjetivas. Para esses autores, não basta reformar currículos ou introduzir novos materiais se as relações pedagógicas permanecem distantes das necessidades dos estudantes. A transformação envolve modos de ensinar, de escutar e de organizar a participação.

Boruchovitch (1999), ao tratar das estratégias de aprendizagem e do desempenho escolar, contribui para superar interpretações que associam baixo rendimento exclusivamente a incapacidade cognitiva. Dificuldades acadêmicas podem resultar de formas pouco eficientes de estudar, de expectativas reduzidas sobre o próprio desempenho, de pouco investimento ou de ausência de estratégias adequadas. Nesse sentido, motivação e aprendizagem se aproximam porque o modo como o aluno se envolve interfere na qualidade do processamento cognitivo.

Bzuneck (2001) ressalta que o esforço escolar não deve ser analisado como simples disposição moral do aluno. O investimento em uma tarefa depende do valor percebido, da expectativa de sucesso e das mensagens presentes no contexto. Um estudante que não identifica

sentido, não percebe possibilidade de avanço ou teme exposição pública pode reduzir deliberadamente o esforço como forma de proteção.

Essa perspectiva é importante porque impede que a adolescência seja definida como sinônimo de desinteresse. O que aparece como falta de vontade pode expressar desajuste entre estudante e ambiente, dificuldade de perceber utilidade, relações pouco acolhedoras ou experiências reiteradas de fracasso. A análise pedagógica precisa, portanto, observar em quais situações a participação diminui e quais características do contexto acompanham essa mudança.

2.2. Metas de Realização e Significados Atribuídos Ao Sucesso Escolar

A Teoria de Metas de Realização oferece uma chave para compreender por que estudantes enfrentam as mesmas tarefas de maneiras distintas. Ames (1992) mostra que as estruturas da sala de aula comunicam aos alunos o que é valorizado naquele ambiente e quais critérios definem sucesso. Essas mensagens contribuem para orientar metas, estratégias e interpretações sobre o próprio desempenho.

A meta aprender está relacionada ao desenvolvimento de competência, à compreensão e ao aprimoramento progressivo. Em contextos que valorizam essa orientação, o erro tende a ser interpretado como informação sobre o processo, e o esforço aparece como parte legítima da aprendizagem. Bzuneck (2004b) destaca que estudantes orientados à aprendizagem tendem a investir em estratégias mais profundas e a persistir diante de desafios.

Em contraste, a meta de evitação do trabalho caracteriza-se pela intenção de concluir tarefas com o menor esforço possível. Seifert e O'Keefe (2001) relacionam esse padrão a percepções de competência, significado e externalidade. O estudante pode escolher atividades simples ou reduzir o investimento quando entende que o custo da participação é alto em relação ao benefício percebido.

Turner et al. (2002) demonstram que estratégias de evitação não se explicam apenas por características pessoais. O ambiente da sala, as mensagens do professor e a maneira como o erro é tratado interferem na disposição para persistir. Quando há ênfase excessiva na comparação e no julgamento, os estudantes podem desenvolver comportamentos de autoproteção que diminuem o risco de exposição, mas também reduzem oportunidades de aprendizagem.

Pintrich (2000) ressalta que múltiplas metas podem coexistir e que seus efeitos dependem da forma como se combinam. Essa observação é relevante porque impede uma classificação rígida dos estudantes. Um adolescente pode desejar aprender, obter reconhecimento e evitar fracasso ao mesmo tempo; o contexto contribui para determinar qual dessas orientações se torna predominante.

Wolters (2004) aprofunda a relação entre estruturas de metas, cognição e desempenho ao mostrar que o modo como os estudantes percebem a sala de aula está associado às metas que adotam. Isso significa que alterar apenas o discurso motivacional, sem modificar tarefas, avaliação e relações, tende a produzir efeitos limitados. A coerência entre mensagem e prática é condição importante para sustentar uma cultura orientada à aprendizagem.

A pesquisa de Barbosa (2006) confirma empiricamente essa relação ao encontrar forte correlação positiva entre apoio do professor e meta aprender. Além disso, a autora verificou associação negativa entre apoio docente e meta evitação do trabalho. Esses dados não autorizam afirmar causalidade, mas reforçam a interpretação de que a estrutura relacional do ambiente participa das orientações motivacionais.

2.3. Apoio Docente, Reconhecimento e Pertencimento

O apoio do professor não se limita à disponibilidade para explicar conteúdos. Ele inclui percepção de interesse pelo aprendizado do estudante, abertura para dúvidas, respeito às dificuldades, clareza nas orientações e reconhecimento do esforço. Brophy (1999) associa a valorização das atividades escolares à capacidade do professor de criar condições para que o aluno perceba sentido e possibilidade de sucesso.

Ryan e Patrick (2001) investigaram mudanças na motivação e no engajamento durante os anos intermediários e mostraram que o ambiente social da sala de aula está relacionado ao modo como os adolescentes participam. Percepções de apoio, respeito mútuo e incentivo à compreensão podem proteger o envolvimento mesmo em uma etapa marcada por mudanças pessoais e escolares.

Guimarães (2004a) destaca que a organização da escola e da sala influencia a motivação intrínseca e a meta aprender. A autora chama atenção para práticas que oferecem desafios adequados, oportunidades de escolha e feedback informativo. Esses elementos ajudam a construir percepção de competência sem reduzir a aprendizagem a recompensas externas.

O pertencimento também possui função motivacional. Osterman (2000) mostra que a necessidade de pertencer à comunidade escolar está associada à qualidade da participação e às experiências emocionais do estudante. Sentir-se reconhecido como membro legítimo do grupo cria condições para que o jovem se exponha intelectualmente, faça perguntas e aceite desafios sem interpretar cada erro como ameaça à própria imagem.

Guimarães (2004b) trata a necessidade de pertencer como motivo humano fundamental. No contexto da adolescência, essa dimensão torna-se particularmente sensível porque as relações entre pares ganham relevância. A escola que organiza experiências coletivas de cooperação, em vez de promover apenas competição e comparação, pode transformar o grupo em recurso de aprendizagem.

Na investigação de Barbosa (2006), a ajuda e o acolhimento dos colegas apresentaram correlações positivas, embora mais discretas, com a meta aprender. O apoio docente, entretanto, apareceu como variável mais fortemente associada à orientação para aprender. Esse resultado sugere que os pares importam, mas o professor permanece como referência decisiva na definição do clima pedagógico.

É possível compreender esse achado considerando que o professor possui poder institucional para organizar tarefas, distribuir oportunidades de fala, definir critérios de avaliação e responder a comportamentos de respeito ou exclusão. Assim, sua atuação interfere não apenas na relação individual com cada aluno, mas também na qualidade das relações construídas entre os estudantes.

2.4. Mediação, Cooperação e Perspectiva Sociocultural

A perspectiva sociocultural amplia a análise da motivação ao considerar que aprender é participar de práticas sociais mediadas por linguagem, instrumentos e relações. Vygotsky (1989) explica que funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das interações sociais, o que coloca a mediação no centro do processo educativo.

Moll (2002) destaca que a aprendizagem escolar precisa ser compreendida em sua inserção histórica e cultural. O conhecimento não é produzido isoladamente pelo indivíduo, mas em interação com outras pessoas e com os significados disponíveis no meio social. Desse ponto de vista, a motivação também se constitui na participação: interessar-se por aprender envolve reconhecer-se como alguém capaz de atuar naquele espaço e de apropriar-se dos conhecimentos ali valorizados.

Blumenfeld (1992) aproxima a Teoria de Metas do socioconstrutivismo ao defender que tarefas, significados e apoio precisam ser analisados conjuntamente. A estrutura de metas ajuda a compreender o direcionamento do comportamento, enquanto a perspectiva sociocultural evidencia que esse direcionamento é construído em atividades compartilhadas.

Patrick, Anderman e Ryan (2002) reforçam essa aproximação ao discutir a motivação social e o ambiente de sala. As interações não são apenas pano de fundo para metas individuais; elas produzem expectativas, normas e possibilidades de participação. O estudante aprende o que é valorizado observando a forma como colegas e professores respondem às tentativas, dúvidas e erros.

A aprendizagem cooperativa constitui uma possibilidade concreta de organização das relações. Slavin (1996) mostra que estruturas cooperativas podem favorecer desempenho quando objetivos coletivos e responsabilidade individual são combinados. A cooperação, contudo, não se resume a colocar estudantes em grupos; requer tarefas que demandem interdependência, divisão de responsabilidades e comunicação efetiva.

Barbosa e Jófili (2004) também discutem a aprendizagem cooperativa como parceria capaz de favorecer a construção do conhecimento. Em contextos adolescentes, essa organização pode atender simultaneamente à necessidade de interação social e ao desenvolvimento de competências acadêmicas, desde que o trabalho não se transforme em simples divisão mecânica de tarefas.

Tudge (2002), ao analisar a colaboração entre pares a partir da zona de desenvolvimento proximal, ressalta que a interação pode gerar avanços quando existe diferença produtiva entre formas de compreensão e quando o diálogo possibilita reorganização do pensamento. Assim, a relação entre colegas pode ser entendida como recurso cognitivo e motivacional.

A mediação docente continua essencial nesse processo. O professor precisa acompanhar a qualidade das interações, evitar que alguns estudantes sejam sistematicamente silenciados e criar condições para que a ajuda circule de maneira respeitosa. Cooperação sem intencionalidade pedagógica pode reproduzir desigualdades; com mediação, pode fortalecer pertencimento e responsabilidade coletiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus central foi constituído pela dissertação de Barbosa (2006), intitulada *A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula*, especialmente pelos capítulos dedicados à adolescência, às metas de realização, ao socioconstrutivismo, às formas de interação em sala de aula e à discussão dos resultados.

A opção por trabalhar com a dissertação como fonte estruturante decorre de sua pertinência para a problemática deste artigo e da amplitude do diálogo teórico apresentado pela autora. Em vez de reproduzir a organização original do estudo, foram selecionados conceitos e resultados capazes de sustentar um novo recorte: a relação entre pertencimento, apoio social e engajamento acadêmico.

Além de Barbosa (2006), foram mobilizadas obras citadas na própria dissertação e listadas em suas referências. Entre elas encontram-se Ames (1992), Anderman e Maehr (1994), Boruchovitch (1999), Brophy (1999), Bzuneck (2001; 2004a; 2004b), Eccles e Midgley (1989), Guimarães (2004a; 2004b), Hargreaves, Earl e Ryan (2001), Kaplan e Maehr (2002), Osterman (2000), Patrick, Anderman e Ryan (2002), Pintrich (2000), Roeser e Galloway (2002), Ryan e Patrick (2001), Turner et al. (2002), Vygotsky (1989) e Wolters (2004).

O procedimento de análise foi organizado em quatro eixos: mudanças motivacionais na adolescência; metas de realização; apoio e pertencimento; e mediação sociocultural. Em cada eixo buscou-se identificar convergências entre os autores e relacioná-las aos resultados encontrados por Barbosa (2006).

Por se tratar de estudo bibliográfico, não foram coletados novos dados com participantes. Os resultados quantitativos apresentados ao longo da discussão pertencem à investigação original de Barbosa (2006) e são utilizados aqui como evidências para uma análise teórica secundária. Esse cuidado é necessário para preservar a autoria dos dados e distinguir o estudo empírico de origem da interpretação desenvolvida neste artigo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. O Apoio do Professor Como Organizador do Clima Motivacional

Entre os resultados de Barbosa (2006), destaca-se a associação entre apoio do professor e meta aprender. A correlação encontrada foi positiva e elevada, e a análise de regressão indicou o apoio docente como principal variável preditora dessa orientação. Ainda que dados correlacionais não permitam afirmar causalidade, a magnitude da relação sustenta a importância da experiência relacional para compreender o envolvimento acadêmico.

Esse achado dialoga diretamente com Ryan e Patrick (2001), para quem o ambiente social da sala influencia mudanças na motivação e no engajamento ao longo dos anos intermediários. O adolescente observa se o professor demonstra interesse por sua compreensão, se oferece ajuda quando há dificuldade e se trata os estudantes com respeito. Essas percepções formam uma leitura global do ambiente e afetam a disposição para participar.

Brophy (1999) acrescenta que a valorização das atividades não nasce apenas do conteúdo em si. O professor pode contribuir para que os estudantes construam apreciação por determinados domínios

quando explicita propósitos, conecta tarefas a objetivos compreensíveis e oferece experiências de sucesso progressivo. Desse modo, motivar não significa entreter, mas ajudar a perceber valor, competência e possibilidade de avanço.

Ames (1992) permite compreender por que o apoio docente produz efeitos para além da relação afetiva. O professor também organiza a estrutura de metas. Se reconhece progresso, incentiva estratégias, possibilita revisão e trata o erro como parte do processo, comunica que aprender é mais importante do que aparentar competência. Se, ao contrário, enfatiza comparação pública e desempenho relativo, comunica que o valor do aluno depende de superar os colegas.

Na prática pedagógica, portanto, apoio e exigência não são opostos. O estudante pode ser desafiado intelectualmente e, ao mesmo tempo, perceber que dispõe de suporte para enfrentar o desafio. A ausência de exigência pode transmitir baixa expectativa; a exigência sem apoio pode produzir ansiedade e evitação. O equilíbrio entre desafio, orientação e feedback cria condições mais favoráveis à meta aprender.

4.2. Pertencimento e Segurança para Assumir Riscos Intelectuais

O pertencimento é uma dimensão menos visível do currículo, mas interfere diretamente na participação. Osterman (2000) demonstra que sentir-se membro da comunidade escolar está associado à qualidade da experiência educativa. Quando o estudante teme humilhação ou exclusão, evita situações nas quais possa expor dúvida, erro ou incompreensão.

Na adolescência, essa preocupação tende a ganhar intensidade porque a avaliação dos pares ocupa lugar importante na construção

da identidade. Nesse contexto, uma resposta inadequada do professor diante de um erro pode ter efeito ampliado, pois não é recebida apenas como correção acadêmica, mas também como exposição social. O manejo pedagógico do erro torna-se, assim, questão motivacional.

Guimarães (2004b) ajuda a compreender o pertencimento como necessidade humana fundamental. Quando o adolescente percebe que sua presença é reconhecida e que suas contribuições possuem valor, cresce a possibilidade de envolver-se de forma mais autêntica. A participação deixa de ser apenas cumprimento de uma ordem e passa a representar inserção em uma comunidade de aprendizagem.

Os resultados de Barbosa (2006) sobre ajuda e acolhimento dos colegas apontam nessa direção. Embora as correlações com a meta aprender tenham sido menores do que a observada para o apoio docente, elas foram significativas. A relação entre pares, portanto, não pode ser ignorada na organização da sala.

Práticas cooperativas podem transformar esse potencial em experiência acadêmica. Slavin (1996) mostra que a cooperação tende a produzir melhores resultados quando combina responsabilidade individual com objetivos coletivos. Isso impede que o grupo se torne espaço de dependência ou invisibilidade e estimula cada participante a contribuir.

A mediação docente precisa garantir que a colaboração não reproduza rótulos de 'fortes' e 'fracos'. Em grupos rigidamente hierarquizados, alguns estudantes assumem permanentemente o papel de ensinar e outros o de apenas receber ajuda. Uma

organização mais cuidadosa alterna funções, distribui responsabilidades e reconhece diferentes formas de contribuição.

4.3. Da Comparação Ao Progresso: Redefinindo o Que Conta Como Sucesso

A forma como a escola define sucesso interfere nas metas adotadas pelos alunos. Em contextos nos quais notas e comparação constituem o principal critério de valor, estudantes que não se percebem entre os melhores podem concluir que o esforço não altera significativamente sua posição. Nesse cenário, reduzir o investimento pode funcionar como estratégia de proteção da autoestima.

Ames (1992) propõe que estruturas orientadas à aprendizagem valorizem progresso, domínio, esforço estratégico e compreensão. Essa mudança não elimina a avaliação, mas altera sua função. A nota deixa de ser o único indicador e passa a coexistir com devolutivas que mostram o que foi aprendido, o que precisa ser revisto e quais caminhos podem favorecer avanço.

Turner et al. (2002) encontraram relação entre ambiente de sala e estratégias de evitação. Esse resultado é coerente com a pesquisa de Barbosa (2006), na qual a meta evitação do trabalho se correlacionou negativamente com apoio do professor, ajuda e acolhimento. Quanto mais o estudante percebia suporte, menor a orientação para evitar tarefas.

Wolters (2004) reforça que estruturas de metas influenciam motivação e cognição. Assim, práticas de avaliação, feedback e organização de tarefas devem ser analisadas em conjunto. Não adianta afirmar que o importante é aprender se a rotina escolar

recompensa apenas velocidade, acerto imediato e comparação entre colegas.

Uma cultura de progresso exige tempo para revisão. Se o estudante recebe uma devolutiva, mas não possui oportunidade de utilizá-la para melhorar a produção, o feedback perde parte de seu potencial formativo. Valorizar aprendizagem implica permitir retorno ao conteúdo, correção, reescrita e elaboração de novas estratégias.

Essa perspectiva também aproxima motivação e autorregulação. O estudante que acompanha o próprio progresso tende a construir percepção mais realista de competência e a relacionar resultados às estratégias utilizadas. Em vez de concluir 'não sou bom nisso', pode aprender a perguntar 'o que ainda não compreendi e o que preciso fazer diferente?'.

4.4. Implicações para o Trabalho Pedagógico com Adolescentes

Os estudos analisados permitem delinear algumas implicações para a prática. A primeira é a necessidade de reconhecer que motivação não se resolve por meio de incentivos isolados. Recompensas, elogios genéricos ou atividades consideradas divertidas podem gerar participação momentânea, mas não substituem a construção de sentido e competência.

A segunda implicação consiste em oferecer escolhas reais e progressivas. Eccles e Midgley (1989) e Anderman e Maehr (1994) mostram que a adolescência amplia a necessidade de autonomia. Isso pode ser atendido por decisões sobre temas, formatos de apresentação, estratégias de estudo ou organização de etapas, sem abandonar objetivos curriculares.

A terceira refere-se ao vínculo entre desafio e suporte. Tarefas muito simples podem transmitir baixa expectativa, enquanto tarefas excessivamente difíceis produzem sensação de incapacidade. O professor precisa conhecer o ponto de partida dos estudantes e criar apoios temporários que permitam enfrentar atividades cognitivamente exigentes.

A quarta é a organização do diálogo. Vygotsky (1989) e Tudge (2002) mostram que a interação social participa do desenvolvimento das funções psicológicas. Debates, explicações entre pares, resolução coletiva de problemas e perguntas abertas podem funcionar como espaços de elaboração, desde que o professor acompanhe a qualidade das trocas.

A quinta implicação é a formação docente. Hargreaves, Earl e Ryan (2001) destacam que transformações escolares dependem da maneira como os professores ensinam e se relacionam com os adolescentes. Conhecimentos sobre motivação, desenvolvimento e gestão do clima de sala devem integrar a formação inicial e continuada.

Por fim, a escola precisa observar os estudantes que se afastam progressivamente das atividades. A evitação raramente surge de um único episódio. Ela pode ser resultado de experiências acumuladas de fracasso, falta de sentido, ausência de reconhecimento ou medo de exposição. Intervenções precoces e individualizadas podem impedir que o distanciamento se consolide.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar como pertencimento, apoio docente e relações sociais interferem na motivação escolar de

adolescentes. A revisão indica que o envolvimento acadêmico não depende exclusivamente da disposição individual do estudante. Ele é construído na relação entre metas pessoais, características das tarefas, critérios de sucesso e clima social da sala.

A Teoria de Metas de Realização mostra que o ambiente comunica aos alunos o que significa ter sucesso. Quando a escola valoriza compreensão, progresso e esforço estratégico, favorece a meta aprender. Quando enfatiza comparação, exposição pública e desempenho relativo, pode ampliar preocupações com a imagem e estratégias de evitação.

A perspectiva sociocultural acrescenta que motivação e aprendizagem são inseparáveis das relações. Vygotsky (1989) e autores que dialogam com sua obra permitem compreender o professor e os colegas como mediadores da participação. O pertencimento, nessa abordagem, não constitui mero conforto emocional; cria condições para que o estudante se arrisque intelectualmente, formule hipóteses e peça ajuda.

Os resultados de Barbosa (2006) oferecem evidência importante para essa discussão. O apoio do professor apresentou associação forte com a meta aprender e relação negativa com a evitação do trabalho. Ajuda e acolhimento entre colegas também se relacionaram às orientações motivacionais, embora de maneira menos intensa. Tais resultados reforçam o papel da dimensão relacional na qualidade do engajamento.

Para a prática pedagógica, isso significa que motivar adolescentes exige mais do que estratégias pontuais. Requer coerência entre discurso e organização da sala: tarefas significativas, oportunidades

de escolha, critérios claros, feedback utilizável, possibilidade de revisão, relações respeitadas e experiências cooperativas.

Também é necessário superar explicações que tratam a desmotivação como defeito do aluno. Perguntar por que um adolescente não participa é insuficiente se não se investiga em quais situações ele se afasta, que mensagens recebe sobre sua competência e como interpreta o valor das atividades propostas.

Como limitação, este estudo possui caráter bibliográfico e toma como eixo uma dissertação publicada em 2006. Entretanto, a consistência teórica dos autores mobilizados permite reconhecer questões ainda relevantes para o cotidiano escolar: pertencimento, apoio, autonomia e significado continuam sendo dimensões centrais para compreender o envolvimento de adolescentes.

Conclui-se que a escola pode atuar de maneira decisiva na construção de experiências motivacionais mais positivas. O professor não controla todos os fatores que influenciam o jovem, mas possui condições concretas de organizar um ambiente no qual aprender seja percebido como atividade possível, socialmente compartilhada e intelectualmente significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, p. 261-271, 1992.

ANDERMAN, E. M.; MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 2, p. 287-309, 1994.

BARBOSA, Andréa Haddad. A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 1, p. 55-62, 2004.

BLUMENFELD, P. C. Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n. 3, p. 272-281, 1992.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 361-367, 1999.

BROPHY, J. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, v. 34, n. 2, p. 75-85, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 58-77.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 9-36.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. Revista Educação e Ensino - USF, v. 6, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2001.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). Research on Motivation in Education. v. 3. San Diego: Academic Press, 1989. p. 139-186.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 78-95.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 177-199.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAPLAN, A.; MAEHR, M. L. Adolescents' achievement goals. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). Academic Motivation of Adolescents. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2002. p. 125-167.

MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, v. 70, n. 3, p. 323-367,

2000.

PATRICK, H.; ANDERMAN, L. H.; RYAN, A. M. Social motivation and the classroom social environment. In: MIDGLEY, C. (Ed.). Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 85-108.

PINTRICH, P. R. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, n. 3, p. 544-555, 2000.

ROESER, W. R.; GALLOWAY, M. K. Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2002. p. 331-372.

RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 2, p. 437-460, 2001.

SEIFERT, T. L.; O'KEEFE, B. A. The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, v. 71, p. 81-92, 2001.

SLAVIN, R. E. Research for the future: research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, v. 21, p. 43-69, 1996.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática de sala de aula. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da*

psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 151-168.

TURNER, J. C.; MIDGLEY, C.; MEYER, D. K.; GHEEN, M.; ANDERMAN, E. M.; KANG, Y.; PATRICK, H. The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 1, p. 88-106, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 2, p. 236-250, 2004.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)