



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA MENEGAZZO DE SOUSA ALMEIDA

**A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. SUELI ÉDI RUFINI

**Londrina, PR
2012**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2012

DÉBORA MENEGAZZO DE SOUSA ALMEIDA

**A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

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

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Sueli Édi Rufini

Londrina – Paraná
2012

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A447m Almeida, Débora Menegazzo de Sousa.

A motivação do aluno no ensino superior : um estudo
exploratório / Débora Menegazzo de Sousa Almeida. –
Londrina, 2012.
147 f. : il.

Orientador: Sueli Édi Rufini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Ensino superior – Teses. 2. Psicologia
educacional – Teses. 2. Auto-determinação (Educação) – Teses. 3.

DÉBORA MENEGAZZO DE SOUSA ALMEIDA

**A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

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

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sueli Édi Rufini - Universidade Estadual de Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira - Universidade Estadual de Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Acácia Aparecida Angeli dos Santos - Universidade São Francisco - SP

Londrina, _____ de _____ de 2012

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Sueli Édi Rufini

Pela oportunidade de vivenciar experiências tão ricas. Por sua orientação segura, atenção, confiança e compromisso. Pela sua maneira simples e inteligente de ser.

Agradeço a amizade e apoio em todos os momentos.

**Às professoras Drª Acácia Aparecida Angeli dos Santos e
Drª. Katya Luciane de Oliveira**

Pelas valiosas contribuições, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado

Pelos ensinamentos e competência.

**Aos professores que aceitaram aplicar a pesquisa e
aos alunos que dela participaram**

Pelo compromisso com a ciência e colaboração.

Aos meus pais Geraldina Menegazzo de Sousa e José Caetano de Sousa

Exemplos vivos de sabedoria e perseverança.

Obrigada por me ensinarem a gostar de aprender.

**Ao meu esposo Alex Fernandes de Almeida, meus irmãos José Augusto
Menegazzo de Sousa e Afonso Henrique Caetano de Sousa**

Pela paciência, confiança, admiração e incentivo.

Aos amigos e a minha família

Pessoas queridas que mesmo sem estarem perto, estiveram muito presentes.

À Universidade Estadual de Londrina

Pela oportunidade concedida.

A Deus

Pela sua sensível presença em todos os momentos de minha vida.

ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior**: um estudo exploratório. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Por gerar implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com os estudos, a motivação tem sido amplamente discutida no contexto acadêmico. O presente trabalho investigou a motivação do aluno no ensino superior e os fatores a ela relacionados. Dentre eles, encontram-se as variáveis de caracterização pessoal, as concepções dos alunos acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação, o desempenho alegado e a percepção de esforço dos alunos. Os participantes foram selecionados por amostra de conveniência e totalizaram 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país. Os dados foram obtidos por meio de questionário de autorrelato com questões em escala Likert e analisados de acordo com a teoria da Autodeterminação. Para análise dos instrumentos, foi realizada análise fatorial exploratória, alfa de Cronbach, análises correlacionais e de regressão. Entre os principais resultados pode-se destacar que: as escalas de avaliação da motivação e do esforço apresentaram evidências de validade; alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação; a variável esforço foi desmembrada em três conceitos: estudo, evitação e frequência; na avaliação da motivação para concluir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso, a maioria dos participantes expressou envolvimento com as atividades e forte regulação interna nas ações; alunos valorizaram cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação; alunos concluintes apresentaram menores resultados nos níveis mais autônomos de motivação; alunos participantes de projetos apresentaram tipos mais autônomos de motivação. Resultados foram discutidos visando contribuições para a compreensão dos padrões motivacionais dos estudantes e implicações educacionais para a realidade do ensino superior.

Palavras-chave: Motivação de Alunos no Ensino Superior. Teoria da Autodeterminação.

ALMEIDA, D. M. S. **The motivation of higher education students:** an exploratory study. 2012. 147f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

By generating direct implications on the quality of the student's development with education, motivation has been being widely discussed into the academic context. The present paper has investigated the motivation of higher education students and the factors related to it. Among them, it could be verified variants of personal characterization, the students' conceptions regarding the course, the intention to conclude studies and act in the major area, the alleged performance and perception on the student's efforts. The participants have been selected through convenience samples gathering 1.269 students of public and private institutions from diverse regions of the country. The data was obtained through a self-report questionnaire with Likert scaling questions and analyzed according to the self-determination theory. For the instruments' analysis, an exploratory factor analysis, Cronbach's alpha, regression and correlation analysis have been accomplished. Among the main results it could be featured that: the assessment scales of motivation and effort present evidences of validity; students obtained higher scores on the most autonomous types of motivation; the variant effort has been trisected into three concepts: study, avoidance and frequency; on the motivation assessment to conclude the studies, act in the major area and performance throughout the course, most of the participants expressed involvement with the activities and strong internal regulation of actions; students valorize courses which promote personal growth and contribute to technical qualification; women and older students present more autonomous levels of motivation; just graduated students presented lower scores on the most autonomous levels of motivation; students participating into projects presented more autonomous types of motivation. Results have been discussed aiming contribution to the comprehension of the students' motivational patterns and their educational implications to the reality of higher education.

Keywords: Motivation of Higher Education Students. Self-Determination Theory.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Distribuição das medianas nas subescalas do *continnun* da Autodeterminação 106
- Figura 2** - Desempenho dos participantes na avaliação do esforço para o estudo, evitação de esforço e comparecimento às aulas..... 107
- Figura 3** - Desempenho dos participantes na motivação para prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso 115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus <i>locus</i> de causalidade e processos correspondentes	60
Quadro 2 Construto e amostras de itens correspondentes utilizados para elaboração do instrumento.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo das respostas da avaliação dos alunos acerca do que consideram um bom curso superior	98
Tabela 2 - Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da análise dos componentes principais, aplicada aos itens da escala de motivação acadêmica.....	99
Tabela 3 - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores	100
Tabela 4 - Locação dos itens com saturação > 0,30 excluídos após os resultados da análise fatorial.....	102
Tabela 5 - Coeficientes de correlação entre as variáveis do <i>continuum</i>	102
Tabela 6 - Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da análise dos componentes principais, aplicada aos itens da escala de avaliação do esforço.....	103
Tabela 7 - Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores	104
Tabela 8 – Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação.....	105
Tabela 9 - Estatística descritiva dos resultados da avaliação de esforço alegado pelos alunos.....	107
Tabela 10 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e o sexo dos participantes.....	108
Tabela 11 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a idade dos participantes.....	109
Tabela 12 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a série dos participantes.....	110
Tabela 13 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e o carácter da IES (pública ou privada)	110
Tabela 14 - Comparação entre a idade dos participantes e o carácter da IES (pública ou privada).....	111
Tabela 15 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e o turno de estudo dos participantes.....	112

Tabela 16 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão	113
Tabela 17 - Coeficientes de correlação entre a avaliação dos tipos de motivação e o esforço (estudo, evitação e frequência às aulas)	114
Tabela 18 - Coeficiente de correlação entre a avaliação do tipo de motivação e as variáveis: motivação para prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso	115

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	13
2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	18
2.1 CONFIGURAÇÃO ATUAL E AS VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS	22
3 MOTIVAÇÃO	32
3.1 ASPECTOS GERAIS.....	32
3.2 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	36
3.3 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	42
3.4 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	46
3.4.1 Motivação Extrínseca por Regulação Externa.....	63
3.4.2 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	64
3.4.3 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada.....	65
3.4.4 Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	65
3.4.5 Motivação Intrínseca	66
3.5 O ESFORÇO NAS APRENDIZAGENS ACADÊMICAS	67
4 CONCEITOS GERAIS E PRINCÍPIOS DE INTERPRETAÇÃO DAS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS	72
4.1 CONCEITOS UTILIZADOS NA INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	73
4.2 AVALIAÇÃO COMO OBJETIVAÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS: VALIDADE E PRECISÃO DOS TESTES PSICOLÓGICOS.....	75
4.3 ESTUDOS COM A ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA.....	79
5 OBJETIVOS	89
5.1 OBJETIVO GERAL.....	89
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	89
6 MÉTODO	90
6.1 PARTICIPANTES	90

6.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	90
6.2.1 Variáveis de Caracterização Pessoal	90
6.2.2 Concepções dos Estudantes Acerca do Ensino Superior	91
6.2.3 Avaliação do Tipo da Motivação - Escala de Motivação Acadêmica.....	91
6.2.4 Percepção da Intenção de Permanecer no Curso, Motivação para Atuação Profissional Futura e Desempenho	93
6.2.5. Avaliação do Esforço	93
6.3 PROCEDIMENTOS	93
6.4 ANÁLISES REALIZADAS	94
7 RESULTADOS.....	95
7.1 VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL	95
7.2 ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS	98
7.2.1 Escala de Motivação Acadêmica – EMA.....	98
7.2.2 Escala de Avaliação do Esforço – EAEF.....	103
7.3 TIPOS DE MOTIVAÇÃO	105
7.4 AVALIAÇÃO DO ESFORÇO.....	107
7.5 COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS	108
7.6 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS	114
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	117
8.1 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE PSICOMÉTRICA E AVALIAÇÃO DAS SUBESCALAS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL E DO ESFORÇO	117
8.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO.....	120
8.3 RELAÇÕES DA MOTIVAÇÃO E OUTRAS VARIÁVEIS INVESTIGADAS.....	124
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES	141
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
APÊNDICE B - Termo de Aprovação de Pesquisa - Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos	143
APÊNDICE C - Instrumento de Coleta de Dados	144

1 APRESENTAÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Analisando-se a intrincada trama do sistema educacional brasileiro como um todo, observam-se inúmeros problemas nos seus mais diferentes segmentos. Muitos têm origens remotas e para a sua viabilidade exigem-se ações de natureza política e institucional. Porém, não se pode desconsiderar a responsabilidade do professor pelo rendimento e envolvimento de seus alunos na aprendizagem. A triste realidade do desinteresse dos alunos pela escola tem sido muito discutida por pesquisadores da educação. Estudos cognitivistas têm indicado a relevância do contexto educacional direto, isto é, a sala de aula, como determinante do interesse e envolvimento dos alunos nas propostas educacionais. Eles evocam a figura do professor como um agente altamente significativo no processo motivacional dos alunos.

Por outro lado, professores partilham das mesmas angustias quando não encontram caminhos para colaborar na promoção da motivação em seus alunos. Um desejo comum entre eles é em trabalhar com acadêmicos frequentemente motivados. Docentes sonham com salas de aula repletas de estudantes autônomos, com espírito investigativo e responsáveis por todos os seus desafios escolares. O senso comum cobra bom humor, incentivos e aulas repletas de estratégias divertidas.

Uma visão ampla do termo considera que a motivação não é apenas um fenômeno unitário, que expressa quantidade. Mais do que isso, alunos apresentam variações na qualidade motivacional. Nessa perspectiva, a motivação refere-se a um construto amplo e complexo, e não está relacionada apenas a incentivos, diz respeito a orientações internas e multideterminadas, condições que proporcionam ao tema certa plasticidade e possibilitam grande diversidade de olhares sobre o mesmo fenômeno (BZUNECK, 2005). Mesmo na educação, a motivação é estudada sob perspectivas distintas. Atualmente, há uma gama de construtos teóricos, elaborados a partir de abordagens cognitivistas que orientam investigações acerca da temática (COVINGTON, 2004; PRINTRICH, 2003, MURPHY; ALEXANDER, 2000; TOLLEFSON, 2000; WEINER, 1990; GRAHAM; WEINER, 1996; BANDURA, 1993, 1997; PINTRICH; DE GROOT, 1990).

Por que os alunos não têm motivação para aprender é uma questão recorrente. Segundo Covington (2004), muitos alunos atribuem seus problemas motivacionais aos comportamentos do professor e à escola em geral, na expectativa de que professores sejam agentes ativos de sua aprendizagem. E, por outro lado, professores atribuem as dificuldades motivacionais em sala de aula aos próprios alunos, esperando que eles sejam interessados, autorregulados, que tenham energia para a busca de conhecimento e responsabilidades pela sua própria motivação. Neste sentido, parece haver conflito entre alunos, que chegam com certas expectativas, e professores, que esperam deles comportamentos diferentes daqueles que, em geral, eles manifestam.

Para entender esse desencontro, Covington (2004), na mesma linha de Tollefson (2000), sugere a atuação do docente numa prática que rompa esse ciclo vicioso. Porém, considera-se adequado investigar com cuidado o contexto de ensino em que surgem posicionamentos tão distintos. E, para tanto, parece pertinente explorar a realidade do aluno brasileiro no que tange a motivação para aprender.

O presente estudo exploratório pretende contribuir para o avanço de pesquisas e o aprofundamento teórico a respeito da motivação para aprender de estudantes do ensino superior. Espera-se conhecer melhor o aluno, especialmente aquele motivado, na tentativa de identificar o tipo de sua motivação e conhecer fatores relacionados a ela ou até a sua falta. O tema é considerado importante, uma vez que o estudante necessita de motivação para se apropriar das experiências oportunizadas pelo ensino superior. Sem a motivação, a formação fica incompleta, e o graduado não suficientemente preparado para exercer sua profissão. Quando apresenta um quadro de motivação adequado, o estudante tem melhores possibilidades de crescimento e pode alcançar mais sucesso na profissão. Pensando numa perspectiva mais ampla, um país com alunos de ensino superior motivados tem, no mínimo, melhores condições de desenvolvimento.

Pesquisas no campo da motivação podem oferecer aos profissionais, vinculados à educação, mais e melhores elementos para subsidiar suas práticas. Vale lembrar aqui um fundamento básico da teoria da Aprendizagem Significativa (Moreira, 1998) que afirma que para planejar um bom ensino, é necessário descobrir quem é o aluno, quais as suas características e seus conhecimentos prévios. Anderson et al. (1995) consideram importante, além disso, conhecer as metas e orientações motivacionais dos estudantes, com o objetivo de ampliá-las e dirigi-las

para a aprendizagem. Assim, o professor pode auxiliar o estudante a enfrentar, de modo mais constante os desafios e dificuldades inerentes ao processo de formação, deixando de focalizar notas ou o produto final, além de colaborar para que o próprio aluno se torne um agente ativo do processo de construção do seu conhecimento.

Quando conhece as orientações motivacionais de seus alunos, ou seja, quando vai além daquilo que observa no contexto geral de sala de aula, o professor ele se defronta com inúmeras alternativas para lidar com os problemas decorrentes da falta de motivação. O presente estudo pretende também oferecer informações para a organização dos currículos dos cursos de graduação, pois, segundo Convington (2004), quando o professor saber a respeito de seu aluno, ele pode implementar novas estratégias de aprendizagem e modificar seus conteúdos.

A pesquisa parte de alguns questionamentos considerados fundamentais na ação do docente, como a qualidade da motivação de alunos, suas concepções a respeito do que vem a ser um bom curso superior, suas intenções de concluir o curso e atuar na área. Sabe-se que pesquisas apontam para a diminuição da qualidade da motivação com o avançar das séries escolares (Stipek, 1998), seria esta uma realidade do estudante brasileiro matriculado no ensino nível superior?

Para a compreensão da motivação, será utilizada como embasamento a teoria da Autodeterminação que define um *continuum* com cinco níveis distintos de motivação, cujo sentido é implicar na quantidade e qualidade da autonomia do aluno diante dos desafios acadêmicos, além de um estado de desmotivação para a aprendizagem. Ainda em desenvolvimento, esse campo teórico comporta novas investigações, bem como as escalas psicométricas, referentes ao construto e que carecem de refinamentos. O instrumento de coleta de informações da presente pesquisa terá, em uma de suas partes, a adaptação e a posterior verificação das propriedades psicométricas da Escala de Motivação Acadêmica - EMA que, desde a década de 1990, tem sido utilizada por pesquisadores estrangeiros como Vallerand et al., (1992, 1993), Cokley (2000), Fairchild et al. (2005), Nuñez Alonso (2006) e mais recentemente por brasileiros como Sobral (2003, 2008), Guimarães e Bzuneck (2008).

Além da identificação do tipo de motivação serão levantadas características pessoais, para se encontrarem respostas à pergunta: Quem é o aluno motivado? Almeja-se nessa seção, descobrir qual é sua idade, sexo, o período de estudo, a rede em que estuda, se pública ou privada, entre outras variáveis.

Após apropriação de referenciais teóricos na área da motivação para aprender, supõe-se que a presente pesquisa poderá contribuir para a formação do professor à medida que demonstra quem é o aluno motivado no ensino superior (características demográficas) e qual a qualidade da motivação que ele apresenta dentro de um *continuum*, ou seja, qual o nível de autonomia do aluno ante os desafios acadêmicos. A pesquisa facultará ao professor conhecer também a variação do esforço dos alunos, além da percepção de desempenho, da intenção para concluir os estudos e atuar na área de formação. Este estudo oferece referências para educadores que, em suas práticas, podem investir na progressão do *continuum*, proporcionando aumento da autonomia dos alunos, além de poder possivelmente prever maiores esforços, melhores desempenhos e maior permanência no curso.

Na apresentação da pesquisa, será inicialmente traçado um panorama geral do ensino superior no Brasil, isso porque, a partir da década de 1970, aconteceram significativas mudanças nesse segmento como, por exemplo, o aumento do número de instituições, especialmente as privadas e a necessidade do estudante ter esse nível de formação para a sua inserção no mercado de trabalho. Vale pensar a respeito de possíveis interferências que essas mudanças podem ter gerado na motivação dos estudantes.

Na sequência, serão abordados aspectos gerais da motivação com uma breve explanação de classificações existentes a respeito do tema, na área da educação. Também será tratada a motivação no contexto escolar, com o foco dirigido para a motivação no ensino superior. Dando-se continuidade à explanação, será apresentada a teoria da Autodeterminação, escolhida para embasar o estudo, e em seguida serão feitos levantamentos conceituais acerca do tema esforço, que tem estreita relação com o *continuum* de diferenciação da motivação extrínseca estabelecido pela teoria da Autodeterminação.

Como a pesquisa objetiva também, a validação de um instrumento, no capítulo seguinte serão dadas informações próprias para esclarecer o leitor a respeito dos princípios de interpretação das avaliações psicoeducacionais e das evidências de validade psicométrica, bem como um panorama dos estudos realizados recentemente com a Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA). Na sequência apresentar-se-á a pesquisa realizada com 1.269 universitários

de diferentes regiões do país, seguida de reflexões acerca das implicações educacionais do trabalho.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Diferente de outros países cujo ensino superior partiu das universidades, no Brasil esta modalidade de ensino surgiu com faculdades isoladas, priorizando-se a formação profissional. Segundo Silva (2007), o rei D. João VI, ao seguir o modelo da política portuguesa, não fundou uma universidade no Brasil, por receio de que a Colônia tivesse maiores possibilidades de se tornar independente, mas também não aceitou a formação de oficiais médicos e engenheiros baseada no nível de ensino médio, existente no Brasil da época.

Pela Carta de Lei, de 14 de dezembro de 1810 foi criada uma faculdade isolada, concretizada na Academia Real Militar. Juridicamente, a Academia Real Militar é considerada a primeira faculdade brasileira, que teve sua criação, instalação e estatuto derivados diretamente de D. João VI, autoridade máxima da Colônia. Embora, academicamente, professores e alunos tivessem seguido o modelo clássico da Universidade de Coimbra, a Academia Real Militar, tinha a finalidade prática de atender a realidade brasileira e servir ao exército, fato que não lhe permitiu basear-se em alguma tradição universitária da época (SILVA, 2007).

Em 1860, positivistas, acreditando que as instituições de ensino superior (IES) fossem fruto da Igreja católica e observando o menosprezo dos governos para com a educação, encabeçaram um movimento para a criação da Imperial Universidade Pedro II insurgindo-se contra o projeto de D. Pedro II. Dados históricos registrados por Silva (2007) demonstram que o projeto não foi aprovado e o Brasil não participou do processo universitário no século XIX, quando o tema principal do debate era a nova universidade, que seria fundada sob o princípio de pesquisa e trabalho científico. Até 1912, só existiam algumas dezenas de Faculdades Isoladas em todo território nacional.

No mês de março de 1913, iniciou-se o funcionamento da Universidade do Paraná e ficou definitivamente instalado no Brasil o regime universitário. No entanto, a universidade só foi oficialmente reconhecida em 1946, devido a uma lei que permitia somente a abertura de escolas superiores nas cidades que tivessem uma população de 100.000 habitantes ou mais. E Curitiba tinha no ano de 1913, aproximadamente 66.000 habitantes.

Agregando algumas faculdades já existentes no estado, em 1920 também foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro. E em 1932 foi a vez da instalação da

Universidade de São Paulo, centralizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e aprovada pelo Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Em seu Artigo 2º, constavam como fins da Universidade: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; c) formar especialistas em todas as profissões de base científica; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras (SILVA, 2007).

Vale ressaltar que a Universidade de São Paulo já nasceu com propostas diferentes em relação às faculdades isoladas, já que objetivava a pesquisa e a ciência por si mesmas, bem como a formação de profissionais em nível universitário. Considera-se que estas diferenças, com o passar dos anos, proporcionaram características distintas às IES no país.

Na década de 1930, o ensino superior atravessou consideráveis mudanças, impulsionadas pela reforma da Universidade do Rio de Janeiro, pela elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras (1933) e pela fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da do Distrito Federal (1935). Com isso, houve forte impulso à produção intelectual no país, bem como do ensino da ciência e do trabalho científico (BELEI et. al., 2006). Com o passar dos anos, outras IES foram surgindo no país, principalmente nas capitais. Na década de 1960, uma nova fase do desenvolvimento capitalista, gerou demandas econômicas e sociais. Em 1968, fez-se a Reforma Universitária, vista como um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo socioeconômico adotado pelo governo militar. Com isso, ela atendia a grande necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior no país (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001).

O modelo econômico vigente buscava mão-de-obra qualificada para atender às necessidades dessa nova fase na qual o Brasil assistia a instalação de grandes empresas nacionais públicas, privadas e de novas corporações multinacionais. Isso dificultava a ascensão dos setores médios, e impunha a necessidade emergente de formar um mercado de trabalho com profissionais competentes. A Reforma Universitária de 1968 possibilitou mudanças na forma de ascensão social da classe média, ou seja, o ensino superior tornou-se uma importante estratégia de reprodução e ampliação dessa classe.

No final da década de 1960, o Estado regulamentou a criação e o funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações, universitárias

inclusive. Nesse quadro o ensino superior privado, assumiu juridicamente o formato de fundação universitária impulsionado por um duplo movimento: a desobrigação do Estado com o ensino superior, que conteve a expansão das IES públicas e incentivou à expansão das IES privadas e a recuperação do controle político-administrativo da universidade. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), o Estado, criando as fundações, tentou desobrigar-se, econômica e financeiramente, da manutenção do ensino superior e aumentar seu poder de intervenção.

Diante desses fatores, a expansão do ensino superior na década de 1970, sobretudo fora dos grandes centros urbanos, processou-se de forma acelerada. Nessa fase, a iniciativa privada passou a representar um forte poder ficando definidos dois tipos distintos de instituições: as grandes universidades e as faculdades isoladas. A respeito deste período, Oliven (1990) explica que uma das razões dessa situação deve a mudança do significado de um diploma na sociedade brasileira: antes dessa época, um diploma de curso superior representava a seu portador prestígio e poder, e era acessível apenas às pessoas com condições economicamente favoráveis; as camadas médias eram direcionadas para cursos técnicos com formação em nível de ensino médio. Na década de 1970, a possibilidade de ingresso em empregos cobiçados, em grandes empresas e com melhores condições de trabalho, aumentou significativamente para os portadores de diploma de curso superior.

Com o apoio do Estado, o ensino superior abriu-se para a entrada de empresários que visualizaram o ramo da prestação de serviços, um empreendimento considerável. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), nos trinta anos posteriores à Reforma Universitária de 1968, o ensino superior privado expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico, com força suficiente para exigir do Executivo e Legislativo políticas e legislações educacionais. O último censo oficial da educação superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, em 2009, constatou ser de 74% o total das matrículas no ensino superior realizadas na rede privada (INEP, 2011). Sendo assim, este segmento, também visto como um promissor ramo empresarial continua sólido e em plena expansão tanto na economia, como na política brasileira.

Com a ampliação da rede privada, as instituições sentiram a necessidade de se reorganizarem num novo contexto, o da concorrência. Na década de 1980, diversas regiões do Brasil contavam com número suficiente de faculdades isoladas e

o ensino superior já se encontrava mais acessível em instituições privadas. Assim, possuir um diploma de graduação já não era algo tão raro e, não representava tanta garantia de um bom emprego e ascensão social. Foi nesse momento que jovens de extratos sociais mais baixos chegaram ao ensino superior e, as faculdades isoladas, em especial, passaram a contar com esta clientela para o preenchimento de suas vagas.

Considerando-se a expansão das IES, ocorrida na década de 1980, e a difícil realidade da concorrência vivida por elas, é possível observar, atualmente, a existência de muitas faculdades isoladas que não preenchem todas as vagas disponíveis. No interior dos estados, parte dessas instituições vive a difícil realidade de não conseguir número suficiente de alunos para formar turmas. Em relação aos estudantes que precisam se graduar, o fator financeiro representa uma importante variável de exclusão. O financiamento do governo e créditos estudantis, que viabilizam o ingresso de muitos alunos no ensino superior, ainda não contemplaram uma grande parcela da população que precisa arcar com as despesas das mensalidades e os custos gerais da educação. Uma mostra da delicada realidade sócio-econômica do sistema privado pode ser notada em números divulgados pelo INEP em 2006. Enquanto alunos ingressantes nas IES em 2006 representavam um total de 1.448.509, no mesmo ano foram oferecidas 2.629.598 vagas; esta diferença representa uma ociosidade de 45% (INEP, 2011).

Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001), a expansão desordenada das faculdades isoladas contribuiu para a reorganização do ensino superior na década de 80, quando o governo, na tentativa de conter a expansão das IES privadas, submeteu a categoria a processos de avaliações sequenciais, o que gerou novas exigências para superação dos problemas responsáveis pelo fechamento de cursos por inadequações administrativas. Os resultados obtidos propiciaram mudanças estruturais e de gestão, levando o governo a cogitar a possibilidade de regulamentar as avaliações para garantir melhorias na qualidade do setor.

Não obstante essas tentativas, para regular a criação de novas IES privadas e garantir a qualidade das já existentes, dados oficiais do INEP (2011), demonstram um aumento no número de instituições no país nos últimos dez anos. No ano 2000, o Brasil tinha um total de 1.180 IES e em 2009 esse número passou para 2.314, um aumento de 96%. Houve também um aumento das instituições privadas, que representavam 85% das IES em 2000 e em 2009 passaram a representar 89%.

É importante observar que nos mais diferentes momentos históricos, desde a criação da primeira faculdade, em 1810, muitas instituições de nível superior foram criadas no país, com objetivos distintos, ora para atender ao exército, formando oficiais médicos e engenheiros, ora voltadas para a pesquisa e ciência. E, em outras circunstâncias, para qualificar mão-de-obra ou desobrigar o Estado da manutenção do ensino superior ou ainda como empreendimento no ramo da prestação de serviços.

Portanto, é possível considerar que o ensino superior, desde seu surgimento, no século XIX, apresentou variáveis administrativas, regimentais e políticas atreladas aos modelos econômicos vigentes. Mas foi, sobretudo na década de 1970, que essa categoria de ensino, passou a ser evidenciada como uma espécie de sistema dual de educação, no qual as grandes universidades públicas, geralmente localizadas nas capitais, continuaram a ser incentivadas à pesquisa, ao ensino e à extensão e as faculdades isoladas, em sua maioria instituições privadas, multiplicaram-se de maneira acelerada, visando a qualificação para o trabalho e a avidez lucrativa de empresários. Para se ter uma ideia, de 1962 a 1973, o número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro (público e privado) cresceu 8 vezes, passando de 100.000 para 800.000. No mesmo período, o ensino superior privado passou de 40.000 para 500.000 estudantes, representando um crescimento de 12,5 vezes (OLIVEN, 1990).

Na sequência, serão apresentadas diferenças administrativas acerca das IES e um recorte de um atual cenário do ensino superior no Brasil. Esses dois aspectos podem estar relacionados com a motivação dos alunos.

2.1 CONFIGURAÇÃO ATUAL E AS VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS

A normatização do amplo e complexo sistema de ensino superior no Brasil foi formalizada pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, bem como por um amplo conjunto de decretos, regulamentos e portarias complementares. Sua estrutura e funcionamento, claramente definidos na Reforma Universitária de 1968, ainda continuam orientando sua atual organização (NEVES, 2002). No presente momento, o ensino superior é constituído por um sistema diversificado de instituições públicas e privadas, com vários cursos e programas, e

em diferentes níveis de ensino que vão da graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu* (INEP, 2011).

A LDB nº 9.394/96 trouxe diversas mudanças para o sistema de ensino superior, principalmente quanto à natureza e às dependências administrativas. Atualmente classificam-se as instituições em universitárias e não-universitárias. No plano vertical, foram criadas as universidades especializadas e os centros universitários.

Segundo o INEP (2011), as instituições universitárias podem ser definidas como:

- a) universidades, que são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas para formação de quadros profissionais de nível superior as quais desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão;
- b) universidades especializadas que são instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas;
- c) centros universitários, que são instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente bem como condições de trabalho à comunidade escolar sem a obrigação de manter atividades de pesquisa e extensão; e
- d) centros universitários especializados, que são instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

De acordo com o INEP (2011), as instituições não-universitárias atuam numa área específica de conhecimento ou formação profissional e são compostas por:

- a) faculdades integradas, que são instituições que têm propostas curriculares e abrangem mais de uma área de conhecimento; são organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado e compreendem vários cursos pautados por um único estatuto e

possuem conselhos superiores e diretorias acadêmicas e administrativas. Essas instituições não são, necessariamente, pluricurriculares, nem são obrigadas a desenvolver pesquisa e extensão;

- b) centros de educação tecnológica e centros federais de educação tecnológica, instituições especializadas em educação profissional pós-secundária, públicas ou privadas, com a finalidade de tanto qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para diversos setores da economia, como realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada;
- c) institutos superiores de educação, instituições que visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas, devendo, neste caso, definir planos de desenvolvimento acadêmico; e
- d) faculdades isoladas, instituições que desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos para cada um deles.

Outro aspecto importante das IES consiste na categoria administrativa a que se encontram vinculadas. Desde 1996, com a Lei nº 9.394, as IES podem estar vinculadas ao sistema federal, estadual ou municipal de ensino. O sistema federal compreende instituições mantidas pela União, instituições criadas pela iniciativa privada e órgãos federais de educação. As IES públicas federais são subordinadas à União, podendo organizar-se como autarquias ou fundações públicas. Os sistemas estaduais compreendem as IES estaduais, mantidas pelos governos dos estados ou do Distrito Federal, com a possibilidade de tomar formas determinadas pelos respectivos sistemas enquanto os sistemas municipais compreendem IES mantidas pelas prefeituras municipais.

As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas como:

- a) particulares, constituídas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;

- b) comunitárias, constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, devendo incluir, na sua entidade mantenedora, representante da comunidade;
- c) confessionais, constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que seguem orientação confessional e ideológica, devendo incluir, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade e;
- d) filantrópicas, instituições de educação ou assistência social que prestam serviços, colocando-se à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

No que diz respeito ao planejamento político, o Plano Nacional de Educação – PNE, Giolo (2006) propõe que o Brasil deveria ter no o ensino superior até o ano de 2010, 30% da população na faixa etária entre 19 e 24 anos. Também propõe que 40% das vagas deveriam ser em instituições públicas, o que significaria aproximadamente cinco milhões de matrículas até o fim da década. O cumprimento dessas metas implicaria no aumento de vagas e de investimentos. Ao mesmo tempo em que fixou metas, o Plano Nacional também previu o aumento gradativo dos investimentos em até 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, no entanto, até 2005, o INEP estimava em 4% os investimentos destinados a esse fim.

Assim, pode-se observar que o ensino superior atravessa importantes mudanças em sua estrutura e organização. Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001) a educação de ensino superior se limita atualmente a uma política de gastos e a redução do *déficit* público, voltada basicamente para o setor econômico. Esse cenário expressa a ausência de uma política genuinamente educacional que acaba absorvendo as regras do mercado financeiro, não voltada, em sua essência, para a demanda da sociedade.

Como já citado, houve um crescimento importante no número de IES no país, sendo o maior avanço o das instituições privadas. Enquanto as instituições públicas passaram de 176, em 2001, para 245 em 2009 (última data oficial), crescimento de 39%, as instituições privadas tiveram um aumento de 106%, passando de 1.004, em 2001, para 2.069, em 2009. Atualmente, pode-se afirmar que as instituições privadas continuam predominantes na educação superior, com 89,% do total de IES (INEP, 2011). No que se refere à matrícula de acadêmicos, a

proposta do Plano Nacional de Educação, que é ofertar 40% das vagas no ensino superior, em instituições públicas, não está ocorrendo. Nota-se que a cada ano o setor público reduz sua participação na educação superior, ou seja, conquanto o número de vagas públicas aumente, esse aumento é sempre menor que o aumento das vagas no setor particular. Isso pode ser notado quando se verifica que em 2001, as matrículas nas IES particulares somavam 68% e, em 2009, elas passaram a 74%.

Para uma melhor compreensão desse cenário é interessante conhecer programas federais como o FIES e PROUNI, que facilitaram o acesso ao ensino superior. O FIES – Programa de Financiamento Estudantil, foi criado em 1999, em substituição ao antigo Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC. Sua prioridade consistiu no financiamento da graduação de estudantes que não tinham condições de arcar com os custos de sua formação e estavam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Em 2004, também foi criado o PROUNI, Programa Universidade para Todos, com a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes do ensino superior em instituições privadas. Como incentivo, as instituições que aderiram ao programa receberam isenção de tributos. Além disso, a partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas parciais, beneficiados com bolsa de 50% do PROUNI (PROUNI, 2011; FIES, 2011).

Para Pires (2004), na última década, a educação superior no Brasil, passou por mudanças que ainda não foram totalmente compreendidas, houve aumento da demanda por vagas, foi crescente e pouco controlado o número de instituições particulares com declínio relativo da participação das universidades públicas na formação de profissionais, tudo isso trouxe um redesenho institucional do sistema no país, que ainda carece de melhores investigações. No plano horizontal, atualmente o ensino superior apresenta novos tipos de cursos e programas, como cursos sequenciais (nível de graduação), mestrados profissionais (nível de pós-graduação) e educação à distância (EAD). Essas mudanças proporcionaram maiores facilidades para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, como, por exemplo, na EAD, o fato do aluno não necessitar deslocar-se diariamente para frequentar as aulas propicia-lhe maiores opções de horários para a execução das atividades acadêmicas. É possível que tais mudanças interfiram na relação do aluno com seus estudos, ou seja, na maneira com que ele avalia e enfrenta os desafios acadêmicos

e por essa razão devem ser consideradas no estudo das variáveis relacionadas à motivação do aluno.

Ao final da década de 1990, a demanda reprimida foi atendida e o debate que se instalou após esse período procura apontar caminhos para incluir alunos que historicamente não tiveram oportunidades de acesso ao nível superior. Uma tentativa do governo parece ser o incentivo a uma nova modalidade de ensino, a educação à distância (EAD). O Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP (2009) mostra números interessantes a respeito dessa modalidade de IES. Enquanto em 2001 a EAD representava 0,18% das matrículas, em 2009 elas atingiram o índice de 14%. Isso quer dizer que, em 2001, dos 3.036.113 matrículas, a EAD absorveu 5.359. Já em 2009, dos 5.954.021 matrículas, a EAD somou 838.125. Comparando-se os números, pode-se afirmar que essa modalidade de ensino aumentou nos últimos 10 anos 156 vezes. E, assim como no ensino presencial, na EAD, as instituições privadas vêm apresentando aumentos no número de matrículas comparados às IES públicas. Em 2005 as matrículas nas IES privadas em EAD somavam 52% do total, índice que passou para 79% em 2009.

Esta expansão no ensino superior à distância representa um novo conceito de IES, que instala novas propostas, desenvolve novas interações, simplifica alguns caminhos e cria diferentes desafios para a formação do aluno. Ainda que não seja o foco deste estudo verificar o padrão motivacional daqueles que procuram a EAD, é inegável afirmar que ela trouxe um novo contexto de aprendizagem, que exige mais autonomia, autogerenciamento e maturidade do aluno. Dessa maneira, a existência desse outro sistema de educação (EAD), pode levá-lo a questionar as exigências do seu curso de graduação presencial. Conseqüentemente, ao conhecer a EAD, a motivação do estudante para o curso presencial pode decrescer.

Outro dado a ser considerado consiste no baixo número de alunos concluintes. Em 2005, por exemplo, foram somente 587.974. Comparando-se o número de alunos matriculados em 2005 4.567.798 com o dos concluintes no mesmo ano, verifica-se que este corresponde a 12,9% dos alunos. Considerando-se que os alunos matriculados no ano de 2001, foram de 3.036.113 e tomando-se como média 4 anos para a conclusão do curso, obter-se-ia um índice de 19,4% de concluintes, um índice baixo. Estes dados revelam uma taxa de evasão extremamente alta. A qualidade da motivação do aluno, objeto de estudo da presente pesquisa, certamente faz parte dos fatores que contribuem para as taxas

de evasão. A relação aluno com a instituição, seus objetivos e concepções ao ingressar no ensino superior, além de aspectos que extrapolam o ambiente de sala de aula, como, por exemplo, o fato do estudante trabalhar, podem influir na motivação dos estudantes.

Além disso, o conhecimento dos processos de organização do ensino superior colabora para a compreensão de algumas variáveis que podem estar relacionadas à motivação dos estudantes. É possível que existam diferenças na clientela atendida pelas IES no país, assim como diferenças nas experiências que elas propiciam aos seus acadêmicos. Pode-se crer que a motivação do aluno apresente variações, dependendo do caráter da instituição. Dados do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) referentes ao ano de 2006, indicam algumas dessas diferenças ao demonstrar que as instituições públicas ocupam os 10 primeiros lugares no *ranking* de produtividade em pesquisas. Parece oportuno questionar se o fato de o aluno estudar em uma instituição que oferece acesso à pesquisa e extensão pode torná-lo mais motivado que aquele aluno que não tem as mesmas oportunidades. Por outro lado, alunos do período noturno, de faculdades privadas, podem apresentar melhores níveis de motivação para prosseguir os estudos se já trabalham em áreas afins às de sua graduação, uma vez que veem mais sentido em seu estudo, comparados a alunos matriculados no período diurno, de instituições públicas.

Essas diferenças entre os alunos podem ser constatadas nas provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE que avalia o rendimento dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação no que se refere aos conteúdos programáticos. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e os resultados permitem inferir que existem diferenças qualitativas de acordo com a categoria administrativa da IES. O desempenho médio dos estudantes das instituições federais de educação superior (IFES) foi superior ao dos estudantes das IES das demais categorias administrativas. Dados do INEP (2009) demonstraram que alunos das instituições federais tiveram melhor desempenho em 10 das 13 áreas avaliadas pelo ENADE 2004 (Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia). Estudantes das IES estaduais tiveram melhor desempenho médio em uma área (Zootecnia) e estudantes das IES municipais e privadas em uma área cada (Serviço Social e Terapia Ocupacional, respectivamente) (INEP, 2011).

Outra proposta avaliativa é o ICG, Índice Geral de Cursos. Com a intenção de avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil, o MEC estabeleceu esta avaliação que sintetiza, em um único indicador, a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado. Para o cálculo do indicador, utiliza-se a média dos Conceitos Preliminares dos Cursos (CPC) da instituição – componente relativo à graduação – e o conceito fixado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a pós-graduação. A média dos conceitos dos cursos é ponderada pela distribuição dos alunos entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado). O Conceito Preliminar de Curso tem como base o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o quanto o curso faz o aluno avançar em conhecimento e variáveis de insumo – corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica. Além disso, divide as instituições por valores contínuos que vão de 0 a 500 pontos e em faixas que vão de 1 a 5 (MEC, 2011).

Nesse sistema de avaliação, a distribuição dos conceitos por dependência administrativa mostra que nas IES estaduais o percentual de conceitos 4 e 5 atinge 78,9%, nas IES federais, 76,7%, nas municipais, 47,4%, e nas privadas, 38,4%. É notório, igualmente, que as IFES têm o mais alto percentual de conceito 5 (32,5%) enquanto nas IES privadas este nível de conceito atinge apenas 2,8%. Nota-se que não há conceito 5 nas IES municipais. A distribuição dos conceitos por organização acadêmica mostra que as universidades concentram maior percentual (54,8%) nos dois níveis mais altos (4 e 5); os centros universitários e as faculdades integradas concentram o maior percentual (51,3% e 47,4%, respectivamente) no nível 3; e as faculdades isoladas, escolas e institutos têm o mesmo percentual (41,7%), tanto para o conceito 3 quanto para o conceito 4.

O desempenho das IES públicas é considerado melhor, visto que a distribuição dos conceitos por categoria administrativa mostra que as IES públicas têm não só os maiores percentuais de conceitos altos (4 e 5), como também percentuais muito superiores aos das IES privadas. Nas IES estaduais e federais os índices de conceitos altos chegam a 78%, enquanto nas privadas este índice fica em torno de 38%.

Em suma, dados a respeito das categorias administrativas das IES, do Censo da Educação Superior e do desempenho dos estudantes, permitem observar que houve importantes mudanças na configuração e no acesso ao ensino superior

no Brasil ao longo dos últimos 25 anos. Por um lado, a ampliação do acesso, com aumento do número de instituições em geral, e da modalidade EAD, somado a criação pelo governo federal de meios para viabilizar o ingresso de estudantes menos favorecidos. Por outro, evasões, diferenças importantes entre alunos de instituições públicas e privadas nos exames de avaliação nacional e crescentes diferenças administrativas, políticas e pedagógicas entre as duas modalidades de IES.

Assim, considerando-se o problema referente à qualidade da motivação do aluno, é possível inferir que a estrutura e a organização de uma IES podem oferecer indicadores do que é valorizado naquele contexto. Por exemplo, uma instituição que coloca a obtenção do diploma como principal objetivo a ser alcançado pelos alunos que não tem exigências de produção científica, pode organizar suas aulas, suas atividades e sua avaliação visando facilitar o acesso do aluno a um conhecimento já organizado. Outra instituição que atua com atividades de ensino, pesquisa e extensão poderia proporcionar a inserção de seu alunado em projetos de iniciação científica, e com isso aumentar seu envolvimento com os estudos. Talvez a diferença explicitada no cotidiano dos cursos dessas duas instituições hipotéticas seria que, no primeiro caso, o foco está na transmissão de um conhecimento já organizado e, no segundo, o foco está no incentivo à participação do aluno no processo de elaboração de novos conhecimentos, em fazer pesquisas e, ter um retorno social dessa produção, disponibilizando-a à comunidade.

Quando alunos ingressam no ensino superior, seja no segmento público, ou seja, no privado, é provável que desconheçam grande parte das questões históricas e técnicas relacionadas à criação e identidade dessas instituições. Muitos almejam ingressar em instituições públicas, mas, dada a alta concorrência, optam pelo ensino privado. Outros partem direto para as instituições privadas, levando em conta questões de ordem prática, como compatibilização das aulas com o horário de trabalho. Nesse sentido, muitos ingressantes não consideram questões curriculares e acadêmicas (matriz curricular, qualificação do corpo docente, produção científica, entre outras) em suas escolhas. A primeira opção de ingresso é em instituições públicas em razão da gratuidade do ensino e também da boa conceituação. Mas, em muitos casos, a única opção possível são as IES privadas, devido, em alguns casos, à inexistência de instituições públicas. Esse fato evoca uma difícil realidade socioeconômica da grande maioria dos estudantes brasileiros do ensino superior,

que precisam trabalhar para terem os recursos necessários ao custeio de seus estudos.

Em vista dessas informações, é possível supor que os estudantes que procuram a formação em nível superior, independente da classificação ou categoria da instituição escolhida, podem estar envolvidos com as atividades do seu curso, preocupados com a obtenção de uma formação humana e profissional que assegure sua inserção no mercado de trabalho ou, em contraposição, podem estar superficialmente vinculados aos estudos, frequentando as aulas mais interessados na obtenção de um diploma ou status de formação superior. Descobrir a motivação dos estudantes é um dos principais focos deste estudo e, portanto, será o tema abordado no próximo capítulo.

3 MOTIVAÇÃO

3.1 ASPECTOS GERAIS

A motivação humana tem recebido atenção de estudiosos de diversas correntes teóricas, desde o início da história da Psicologia como ciência. Por se tratar de um fenômeno complexo, interno, multideterminado e com especificidades relativas ao contexto, o assunto tem sido estudado sob diferentes prismas. A palavra motivação provém do latim *movere* cujo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo, semanticamente aproximado, *motivo*. Assim, a palavra motivação é derivada do verbo motivar e refere-se ao motivo, àquilo que move a pessoa, que a faz entrar em ação e a impulsiona para algum objetivo. Também é entendida na língua portuguesa como o conjunto de fatores psicológicos, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais, agindo em conjunto, determinam a atividade e a conduta do indivíduo (BZUNECK, 2004; FERREIRA, 2006).

Uma definição geral do termo permite considerar como motivação o impulso suscitado por algum fator, podendo este impulso ser provocado por fatores externos ou internos. Assim, quem não sente ímpeto ou inspiração para agir é caracterizado como desmotivado, enquanto que aquele dotado de energia e impulsionado ou ativo em direção a um fim é visto como motivado. Praticamente todas as pessoas que estudam, trabalham ou praticam esportes, apresentam alguma motivação e, em sua ação, têm momentos com mais ou menos energia. Lideranças sejam elas representadas por professores, chefes ou treinadores, enfrentam, frequentemente, desafios para aumentar a motivação de seus alunos ou equipes. Em suas ações geralmente evidenciam a concepção mais comum do termo motivação, ou seja, aquela que se refere a um fenômeno unitário, e pode variar indicando um grau ínfimo de motivação para agir ou um grau muito elevado de motivação para enfrentar grandes desafios (DECI; RYAN, 2000).

Uma visão mais precisa do termo consiste em considerar que a motivação não é apenas num fenômeno unitário que remete ao conceito de quantidade. As pessoas, mais do que quantidade de motivação, apresentam variações nos níveis e nas orientações motivacionais. Assim, pode-se perguntar qual seria o motivo que subjaz a um comportamento mais ou menos motivado. Ao se pensar em qualidade

motivacional consideram-se atitudes e metas que dão motivo para a ação, isto é, no porquê das ações. Um bom exemplo pode ser notado no comportamento que se tem para realizar tarefas. Um estudante que está fazendo as tarefas de casa pode estar desprovido de curiosidade ou de interesse pelo fato de procurar somente a aprovação do professor ou dos pais, como pode estar motivado para adquirir novos conhecimentos e habilidades porque entende que isso lhe traz vantagem e o valoriza, pode ainda estar motivado porque os conhecimentos adquiridos dariam condições de obter boas notas. Nota-se, nesses exemplos, que a motivação pode não variar quantitativamente, mas sua natureza e foco são certamente distintos.

Distinguir aspectos quantitativos e qualitativos da motivação permite ampliar a visão sobre ela. No entanto, ao se reconhecer a existência de diferenças qualitativas, subjacentes ao envolvimento com certa tarefa ou certas atividades, vêem-se ampliadas as dificuldades para o estudo desta temática, e para a intervenção nela. Professores, treinadores e empresários querem trabalhar com pessoas motivadas, pois elas se empenham em suas tarefas, persistem e podem alcançar bons resultados. Por essa razão e pelo interesse em aumentar o quadro motivacional das pessoas para quaisquer que sejam as atividades, a motivação tem despertado grande interesse nos pesquisadores.

Em vista da amplitude do fenômeno, têm sido desenvolvidas nos últimos anos diversas correntes teóricas sobre o tema. A grande produção ocorrida, principalmente nos últimos 40 anos, impulsionou estudos que tentaram sistematizar termos e conceitos comuns na área, procurando facilitar a compreensão e a consolidação de focos de investigação. Eles demonstram que, além de mudanças quantitativas, ocorreram consideráveis avanços qualitativos. Sendo resultado de uma construção histórica, a motivação aparece como um objeto altamente complexo e multifacetado. O que há de comum em tais tentativas de traçar um panorama da produção na área é que, nas diversas correntes teóricas, distinguem-se conjuntos de terminologias, às vezes antagônicos, outras vezes complementares ou, ainda, termos diferentes empregados como sinônimos, além de conceitos similares nomeados diferentemente (GRAHAM; WEINER, 1996; BZUNECK, 2004).

Segundo Bzuneck (2004), embora desejável, não se pode contar ainda com uma teoria geral e compreensiva da motivação humana, nem tampouco da motivação do aluno. Hoje existem diversas abordagens que Covington (2004); Graham e Weiner, (1996); Maehr e Meyer (1997); Pintrich e De Groot (1990);

Weiner, (1990) focalizam, cada qual ao seu modo, algum construto ou dinâmica, em razão de determinadas suposições filosóficas, da história de formação e de pesquisas pessoais dos investigadores.

Com a proposta de contribuir para a organização das terminologias das linhas de pesquisa sobre motivação, Murphy e Alexander (2000) realizaram uma revisão de vários estudos sobre o tema. O *corpus* resultante de termos de motivação, relevantes para o desempenho e motivação dos acadêmicos, consistiu em vinte construtos associados que, de acordo com os autores, foram classificados como: teoria de metas, dividida em orientações de meta e meta social, teoria de motivação intrínseca e extrínseca, teoria de interesse e teoria de autoesquema.

Para Graham e Weiner (1996), a motivação é um campo rico e notável que atingiu grande progresso em sua história relativamente recente. Segundo os autores, nos últimos sessenta anos, desde os primeiros ensaios produzidos por Hull e Spence nas décadas de 1940 e 1950, os estudos a respeito da motivação têm apresentado importantes avanços como, por exemplo, a mudança da visão mecanicista, que trata da relação entre comportamento e suas consequências, para a cognição que, basicamente, focaliza os processos mentais envolvidos na ação. Nesse processo de desenvolvimento, novas teorias e conceitos foram introduzidos: as atribuições causais, o desamparo aprendido e a autoeficácia. Essas teorias verteram-se para caminhos diferentes daqueles até então pesquisados, tais como as descobertas de que as recompensas, às vezes, podem prejudicar a motivação.

Ainda, segundo a análise de Graham e Weiner (1996), os estudos acerca da motivação na perspectiva cognitivista resultaram em subsídios para a atuação do professor em sala de aula. São alguns exemplos de tais descobertas as consequências motivacionais positivas na atribuição do fracasso a causas internas, instáveis e controláveis como o esforço, ou seja, uma causa passível de ser alterada em outra situação semelhante. Outra contribuição é a descoberta de que a motivação do aluno relaciona-se com o grau de dificuldade das tarefas apresentadas pelo professor e de que esse desafio deve ser em nível intermediário, e ainda, que os alunos estarão mais motivados quando focalizarem mais a tarefa do que o *self*, isto é, quando, na execução da atividade, priorizarem o processo de realização e não os seus resultados, que representam riscos potenciais ao *self*. Para os autores, na área da motivação tem havido uma relação produtiva entre as teorias e as pesquisas empíricas por elas norteadas. No entanto, a apropriação das descobertas

para o cotidiano das salas de aula ainda representa o grande desafio a ser alcançado nos estudos futuros.

Uma terceira proposta de organização das teorias, elaborada por Pintrich e De Groot (1990), classifica as teorias contemporâneas em três categorias ou agrupamentos de construtos motivacionais. A primeira refere-se à *expectativa* ou crenças pessoais acerca da realização de uma tarefa. As teorias aqui agrupadas correspondem à crença de autoeficácia, percepção de competência, crenças atribucionais e de controle. Todas elas têm em comum a tentativa de investigar as decorrências da seguinte questão colocada diante de uma atividade: Posso realizar esta tarefa? Na segunda categoria, *valor*, estão incluídas as teorias que buscam compreender os desdobramentos motivacionais do valor identificado nas atividades. Enquadram-se nessa categoria, as teorias de orientação às metas e os estudos acerca da motivação intrínseca e interesse. A pergunta que caracteriza tais teorias é: Por que devo fazer esta tarefa? Na última categoria, estão as teorias que se relacionam com o *componente afetivo*, representado pelas reações emocionais do aluno em face das tarefas, como, por exemplo, ansiedade, irritação, orgulho, entre outras.

Para Stipek (1996), as atuais teorias sobre a motivação podem ser classificadas em quatro linhas de pesquisa ou conjuntos de variáveis de relevância educacional: reforçamento positivo, cognições (expectativas de controle, crenças de autoeficácia e atribuições causais), valores (motivação intrínseca) e metas de realização. Como última proposta de organização da área de estudos sobre motivação, cita-se a divisão dos construtos motivacionais realizada por Eccles e Wigfield (2002), que agrupam as teorias de acordo com duas categorias. A primeira inclui as teorias centradas nas razões para o engajamento ou o porquê de realizar uma tarefa, abrange as teorias sobre motivação intrínseca e motivação extrínseca, as teorias de interesse e de metas. Na segunda, encontram-se as teorias que procuram estudar as expectativas em relação às tarefas, incluindo-se a teoria das atribuições causais, as teorias de expectativas-valor e as crenças de autoeficácia.

Diante da amplitude do tema, uma pessoa interessada em aprofundar-se no estudo da motivação escolar pode confundir-se ou se desorientar com a quantidade e variedade de trabalhos teóricos e empíricos disponíveis na literatura. Apesar de ser uma temática recente na área da Psicologia Educacional, estudos da motivação têm sido muito produtivos e possibilitam, com frequência, a elaboração de novas

teorias e construtos. As organizações neste tópico não são as únicas disponíveis na literatura, mas foram realizadas por autores importantes na área e podem servir como um esquema que facilita a compreensão do estado da arte.

A partir das décadas de 1960 e 1970, os estudos sobre motivação começaram a considerar a cognição, entendida como processos mentais envolvidos na ação, tendência que permanece até hoje. A abordagem cognitiva trouxe novas perspectivas teóricas e empíricas, ao adotar situações naturais de desempenho como ambientes de pesquisas, contrapondo-se às situações artificiais de laboratório prevalentes nos anos anteriores. A mudança do contexto de pesquisa propiciou, entre outros ganhos, a elaboração de novos construtos e de alternativas para a compreensão e explicação do mesmo fenômeno: a motivação no contexto de sala de aula (GRAHAM; WEINER, 1996).

Nessa perspectiva, a teoria motivacional consiste numa rede de construtos inter-relacionados por um conjunto específico de regras, com alguns ou todos eles ligados por uma linguagem operacional, e que envolve múltiplos conceitos, unidos de modo definitivo e identificados com indicadores observáveis (PRINTICH, 2003; MAEHR; MEYER, 1997). Para Graham e Weiner (1996), uma “boa” teoria deve ser capaz de explicar diversos fenômenos ante uma ampla gama de situações diversificadas, ou seja, teoria científica é aquela que elabora leis gerais superiores às instâncias particulares, e capazes de, por meio de uma linguagem, de um sistema explicativo ou de uma representação conceitual, iluminar e oferecer previsões sobre a razão por que o comportamento é iniciado, mantido, dirigido e encerrado. A seguir, na busca por embasar teoricamente os objetivos do presente estudo, serão realizadas considerações a respeito da motivação no contexto educacional.

3.2 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O ambiente escolar tem especificidades que, em conjunto, não são encontradas em outros contextos. Para a compreensão da motivação do estudante, é necessário que se considerem tais peculiaridades, sendo, portanto, importante apresentar algumas questões presentes na realidade do professor e do aluno e que estão diretamente relacionadas com a motivação. Quando se defrontam com problemas de aprendizagem e comportamentos dos alunos na escola, educadores têm pensado muito na motivação. Sem ela o desenvolvimento das propostas

educacionais fica prejudicado; alunos desmotivados comprometem-se pouco ou não se comprometem com as atividades escolares e isso configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos críticos para viverem em sociedade e se realizarem como pessoas (PAJARES; SCHUNK, 2001).

Nesse contexto, a motivação pode ser entendida quanto à qualidade e à intensidade do envolvimento do aluno nas aprendizagens, como, por exemplo, o estudo das razões que levam aprendizes a completarem suas tarefas, apesar de enormes dificuldades, enquanto outros a abandonam. Podem-se, ainda, investigar os motivos que levam alunos a estabelecer metas excessivamente altas para seus desempenhos, e terem aumentadas suas chances de fracasso. Para uma adequada compreensão dos tipos de envolvimento dos alunos na escola, como os acima exemplificados, é necessária a consideração dos diversos elementos presentes no contexto. Em outras palavras, as interações entre professor e aluno, o que é valorizado em sala de aula, o clima psicológico, as estruturas de competição ou cooperação, entre muitas outras variáveis, podem estar relacionadas com o padrão motivacional do estudante. Uma das possibilidades do estudo da motivação em sala de aula consiste em descobrir tais variáveis e suas decorrências.

Para Tollefson (2000), a questão referente ao fato de que alguns alunos atingem resultados educacionais, tidos como importantes na escola e na sociedade em geral, e outros não, tem interessado professores, psicólogos e pesquisadores educacionais por décadas. Seu foco de investigação consiste na motivação, na realização e no bem-estar dos alunos em virtude de sua interação com os professores. Tollefson (2000) afirma que podem surgir conflitos relativos às causas do fracasso dos alunos com consequências, tanto para a ação docente, como para a motivação deles. Assim, a desmotivação dos estudantes pode ser analisada e atribuída a fatores diversos, dependendo de quem a analisa. Para os alunos, sua falta de esforço para a aprendizagem pode ser justificada alegando-se chata a matéria, incompetente o professor para ensinar ou para motivar, ou falta de razão para estudar certos conteúdos. Nesse sentido, a responsabilidade por motivar os alunos para as aulas e as tarefas escolares compete ao professor. Alunos alegam que os professores não têm habilidade para despertar seus interesses e desafiá-los para a aprendizagem. Além disso, atribuem sua falta de esforço e desinteresse pela escola às dificuldades da tarefa, à insignificância de recompensas, ou até a certos fatores externos incontroláveis.

Por outro lado, os professores, quando consultados sobre as causas do fracasso escolar, não concordam com os juízos dos alunos. Tollefeson (2000) verificou que, no entender dos professores, há problemas na relação dos alunos com a matéria, falta-lhes maturidade para perceber a importância do conteúdo para sua formação; eles são naturalmente desinteressados, não se esforçam e falta-lhes vontade e persistência para enfrentar os desafios escolares.

De modo geral, os professores veem a desmotivação como um problema exclusivo do aluno por não tem responsabilidade e envolvimento necessários para se empenharem. Os professores resistem também, em aceitar a crítica de que sua matéria é desinteressante ou que eles não a estariam tornando atrativa. Conseqüentemente, deixam de se empenhar no preparo das aulas, pensado que não há sentido para isso, pois nada fará com que seus alunos se envolvam com os estudos; os alunos, por sua vez, deixam de estudar, pensado que as aulas são muito chatas e os conteúdos não têm sentido (TOLLEFESON, 2000).

Como consequência deste desencontro, os dois lados, professores e alunos, continuam justificando seus comportamentos, de forma auto protetora, professores atribuindo aos alunos a responsabilidade pela falta de motivação e alunos atribuindo aos professores e à escola a responsabilidade por motivá-los. Para romper esse círculo vicioso, o professor tem um papel de grande importância. Segundo Tollefeson (2000), compete ao docente a responsabilidade de influenciar na motivação dos estudantes e não vice-versa, embora se reconheça que o comportamento dos alunos influencia o envolvimento do professor.

É conveniente salientar a existência de inúmeros problemas, especialmente de ordem política, que a educação do país enfrenta na atualidade, problemas que representam sérios obstáculos à qualidade do ensino. Mas, mesmo no meio de condições adversas que, por vezes, fogem ao controle do professor, ele pode interferir significativamente nesse processo. Para enfrentar o desafio de motivar os alunos, não é suficiente apoiar-se em intuições ou no senso comum. Os professores podem se apropriar de estudos atuais sobre motivação no contexto escolar, embora seja importante destacar que, em se tratando de relações humanas, não há receitas prontas, isentas de erros. Existem norteadores, caminhos a serem trilhados na organização dos trabalhos, na interação diária de sala de aula, que podem contribuir para o envolvimento dos estudantes e, como consequência, para o uso de boas estratégias de aprendizagem (BROPHY, 1999).

Tollefson (2000) confere ao professor algumas iniciativas importantes para envolver os alunos nos estudos. Destaca que o docente deve ter mais cuidado ao analisar as contingências de sala de aula de modo que consiga desenvolver estratégias eficazes para enfrentar esse contexto. Propõe que o professor deve adaptar o currículo ou os programas de modo que os alunos descubram sentido nos conteúdos e se apliquem às tarefas de aprendizagem. Também afirma que compete ao docente a criação de um ambiente psicológico saudável que facilite o bom desempenho de todos, e motive os alunos ao aprendizado.

Nessa perspectiva, uma pesquisa brasileira, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2007, teve como propósito investigar diferentes visões de educadores, pais e alunos acerca do sucesso e do fracasso escolar, com vistas a captar percepções dos atores (alunos e professores) que fazem parte da comunidade educativa. Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida com alunos do ensino fundamental, ela se assemelha, e muito, com o olhar de Tollefson (2000) sobre o mesmo fenômeno.

No estudo brasileiro, também foi considerada a importância de entender as diferentes razões apresentadas pelos distintos atores da comunidade educativa diante do sucesso ou insucesso da vida escolar. Para os pesquisadores do INEP e UNESCO, tais representações acerca do sucesso e fracasso podem ser comparadas a imagens refletidas por diferentes espelhos em um jogo complexo, ou seja, conforme a posição do ator e do espelho, diferentes serão as imagens refletidas. Isso significa que as representações, isoladas ou conjuntas, não são a verdade sobre o sucesso/fracasso, mas são diversas perspectivas do mesmo fenômeno (INEP, 2007).

Os professores entrevistados atribuíram o fracasso escolar do aluno à falta de compromisso e despreparo dos pais. Fizeram referências a deficiências do magistério, do currículo e da organização escolar, tais como: escolas sem recursos, professores despreparados que não aproveitam a bagagem dos alunos, que trabalham sem alegria e que dão aulas com mau humor e sem planejamento. Já os alunos relacionaram o fracasso escolar a sua própria falta de vontade, ou seja, à preguiça. Justificaram que só querem brincar, são desinteressados, vão para a escola promover desordens, distraindo e prejudicando os colegas. Culparam também a violência dos próprios colegas, brigas e agressões físicas. Assim, nas

falas mais frequentes, alunos se culpam, atribuindo a dons inatos e tratando a distração e o desinteresse como fatores determinantes e não como efeitos do fracasso. Desinteresse, desatenção e indisciplina andam de mãos dadas num ciclo vicioso ou num espiral descendente, que leva ao absenteísmo, à reprovação e até à desistência da escola (INEP, 2007).

Além dessas razões, alunos assinalaram falhas dos professores e da escola, afirmando que faltam materiais didáticos, que os professores gritam, castigam, tiram pontos, privam-nos do recreio e, quando não gostam do aluno, encaminham-no para o reforço. Fazem menção também a professores faltosos, a professores que não repetem as explicações e a outros que não passam dever de casa. Quando alunos atribuem o fracasso escolar ao despreparo e negligência dos professores, podem-se equiparar essas observações com a análise de Tollefson (2000) acerca das razões para o fracasso escolar. Nesse caso, os alunos atribuem seu fracasso aos professores.

É conveniente refletir sobre a preocupação que o professor pode vir a ter com a aprendizagem de seu aluno, diante de um quadro no qual o docente aponta falta de estrutura, o próprio despreparo, a falta de alegria em trabalhar e as falhas no planejamento das aulas. Quando professores afirmam que seus alunos são descompromissados com a escola, estariam eles dispostos a buscar bons recursos para o planejamento de suas aulas e assim enfrentarem essa situação? Pode-se questionar razões que levam os alunos se tornarem desinteressados e preguiçosos. Tal atitude poderia ser resposta ao procedimento dos professores, que propõem desafios muito altos ou, ao contrário, insignificantes, que procedem injustamente nos relacionamentos com seus alunos, além de não inovarem em suas aulas.

Analisando a questão sob a perspectiva de Tollefson (2000), pode-se questionar se o aluno é o único culpado do fracasso. Ou seria ele parte de um ciclo vicioso no qual ele não se envolve, no entanto reproduz um discurso já pronunciado pela escola sobre seu perfil, e tem um professor que muitas vezes não se esmera, pois, diante dessa realidade, não valerá a pena? As perspectivas de professores e alunos revelam, em parte, um jogo de acusações mútuas, no qual “a corda arrebenta” do lado mais fraco, no caso, o aluno. Com o passar dos anos, ele internaliza a dura responsabilidade pelo seu fracasso, conforme o juízo dos educadores. Assim, cada espelho representa uma imagem, na qual, cada lado procura afastar de si a responsabilidade.

O ciclo vicioso apontado por Tollefson (2000) e o espiral descendente citado pelos pesquisadores do INEP e da UNESCO (INEP, 2007) expressam as mesmas interpretações da realidade escolar negligenciadas tanto por professores, quando atribuem o fracasso a fatores pelos quais eles não são responsáveis, quanto pelos alunos, quando assumem o papel de “preguiçosos por natureza”. O grande problema é que essa situação vai-se arrastando e produzindo, como resultado, o fracasso acadêmico. Muitas vezes, o aluno evade-se da escola ou reprova ou, mesmo avançando nas séries, segue mal preparado tendo dificuldades acentuadas para interpretar um texto ou realizar cálculos básicos.

É comum ver a triste realidade de alunos que completam o ensino fundamental e apresentam inúmeras lacunas em sua formação básica. Um bom exemplo pode ser observado na Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), avaliação realizada, em parceria, pelo movimento Todos Pela Educação (2011), pelo Instituto Paulo Montenegro/Ibope, pela Fundação Cesgranrio e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que foram avaliados no primeiro semestre de 2011, cerca de 6 mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do país. Os resultados da prova que teve o objetivo de verificar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série) revelaram que 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura e 42,8% em matemática, havendo grande variação nos resultados entre as regiões do país, e entre as redes de ensino privada e pública. Eles demonstram ainda que 44% de alunos da rede privada e 58% dos alunos da rede pública não atingiram o desempenho mínimo esperado em disciplinas fundamentais para a formação básica.

Analisando a motivação num contexto de ensino que apresenta características semelhantes, Brophy (1999) avalia como essencial considerar certas condições. Primeiramente o aluno matriculado está obrigado a frequentar as aulas; sua presença em sala de aula nem sempre é uma escolha pessoal. Para o autor, muitos alunos sentem-se obrigados a executar tarefas impostas pela escola. Além de tempo, eles precisam despender esforços cognitivos e atenção, o que os deixa entediados, confusos e até frustrados. Há casos em que o professor trabalha em salas com grande número de alunos e não consegue atendê-los individualmente. No conjunto, esses fatores fazem os alunos direcionarem sua atenção para as

exigências que devem ser atendidas, ao invés de focalizarem os benefícios pessoais que poderiam advir das experiências de aprendizagem.

Como agravante dessa situação, conforme enfatiza Brophy (1999), as experiências de aprendizagem que deveriam ser agradáveis e instigar a satisfação da descoberta e do conhecimento, culminam em momentos desagradáveis de avaliação e exposição pública do baixo desempenho do aluno. Mas apontam também dificuldades do professor que se vê compelido a trabalhar em sala de aula com conteúdos curriculares que o sistema considera importantes, não se lhes dando autonomia nem uma possível consulta aos alunos sob tais conteúdos. O professor precisa cumprir prazos e ajudar os alunos a atingir os objetivos curriculares. O contexto da escola apresenta fatores inalteráveis, o que impede o professor de adotar a motivação intrínseca como objetivo prioritário de seus esforços diários.

As colocações de Tollefson (2000) e Brophy (1999) e os levantamentos realizados pelo INEP e pela UNESCO (2007) oferecem informações importantes que tecem a complexa teia do contexto de ensino no qual o professor tem a difícil tarefa de motivar seus alunos. Segundo Brophy (1999), mesmo em meio a tantas adversidades, são os professores que podem proporcionar aos alunos oportunidades de escolha e de autonomia, para que eles valorizem seu processo de aprendizagem e não somente o produto final. Também são os docentes que podem organizar o ensino e o *feedback* para que os alunos não se sintam tão controlados. Analisar aspectos presentes no contexto de ensino em geral e no ensino superior, que influenciam a motivação do aluno, faz parte dos objetivos desta pesquisa e constitui-se matéria que será apresentada na sequência.

3.3 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No contexto escolar, a motivação segue um caminho diferente da motivação de outras áreas como, por exemplo, as da prática de um esporte, ou a motivação na vida social e a motivação para o trabalho. De modo geral, existem questões motivacionais comuns, presentes em qualquer segmento da educação, na educação infantil, no ensino fundamental, no médio ou no superior. Porém, como o foco do presente estudo se encontra no ensino superior, serão abordadas características exclusivas desse nível que merecem melhor compreensão.

Um importante ponto a ser destacado é o referente ao perfil do estudante do ensino superior. Com frequência a escolha por um curso se dá valor social que ele representa, pelo *status* profissional, pelo retorno financeiro, pela concorrência e pela viabilidade do estudo/trabalho. Ou seja, nem sempre o estudante de graduação apresenta forte identificação com o curso de sua escolha ou com as pretensões a respeito do futuro. Em muitas ocasiões, ele se porta passivamente, realizando poucas anotações das aulas e estudando somente na proximidade das avaliações. Não é raro realizar apenas o solicitado, renunciando a avanços qualitativos na aquisição de conhecimentos. Quando questionado sobre seu envolvimento com os estudos, muitas vezes valoriza defende seu mínimo empenho. Dependendo dos resultados das primeiras avaliações, mantém-se ou não motivado para continuar sua trajetória. Educadores têm, com frequência, alunos que apresentam dificuldades em assumir suas responsabilidades perante os desafios acadêmicos (BZUNECK, 2005).

A passividade dos alunos em relação ao ensino que é a maior queixa dos professores pode ser consequência seja de fatores motivacionais, como, por exemplo, o medo de ser visto como incompetente, seja da tradição do ensino em nossa realidade educacional. Quando o aluno chega ao ensino superior, ele é também o resultado de um sistema que prezou a autoridade do professor e da escola, quanto à seleção, organização e transmissão da informação. Torna-se fundamental considerar a existência de propostas de mudanças para essa realidade, na adoção seja de metodologias inovadoras, seja de mudanças curriculares, mas é importante salientar que docentes do ensino superior ainda encontram alunos com tais características. Foi assim que eles aprenderam na vida escolar. Professores e alunos são produtos de uma escola que privilegiou a transmissão e assimilação de conhecimentos (BZUNECK, 2005; COVINGTON, 2004).

Ao ingressar no ensino superior, o aluno alimenta a expectativa de que o professor, é que deve ser o agente ativo em seu processo de aprendizagem, ou seja, para ele, o docente é quem deve mostrar as razões que justificam o estudo dos conteúdos, os quais ele deve mostrar como relevantes e de fácil assimilação além de apresentá-los, de maneira atraente. Por outro lado, os professores esperam que seus alunos sejam ativos, interessados, autorregulados, questionadores, dotados de espírito investigativo, capazes de usar as estratégias de aprendizagem adequadas, de valorizar os conteúdos e reconhecer os objetivos das disciplinas em particular e as do curso como um todo. Nesse contexto, educadores devem procurar saber

quando e como seus alunos foram orientados, incentivados ou aprenderam as habilidades necessárias para desempenhar esse papel, posto que é no ensino superior que aparecem os resultados conquistados na vida acadêmica. Além disso, outra característica do ensino superior são as aulas expositivas e ofertadas por docentes que não aprenderam métodos de ensino e, para completar, muitas avaliações testam o conhecimento assimilado pelos alunos de modo mecânico e pouco criativo (COVINGTON, 2004).

De acordo com Stipek (1998), a motivação para aprender sofre uma diminuição considerável em razão dos níveis de estudo; assim, quanto mais avançadas as etapas escolares, mais complexos e profundos tenderá ser os problemas. Isso ocorre porque os problemas têm raízes nos anos iniciais e são influenciados pelas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, pelas características evolutivas dos alunos. No contexto do ensino superior, professores e alunos têm os mesmos comportamentos e explicações para os fenômenos observados por Tollefson (2000) com alunos do ensino fundamental e médio. Como já citado anteriormente, os professores fazem pesar sobre os alunos a responsabilidade pela falta de motivação; por sua vez, os alunos revidam dizendo que cabe aos professores e à escola a responsabilidade por motivá-los.

Esse paradoxo de expectativas de alunos e professores faz parte da presente investigação. Como o foco da pesquisa é a motivação do estudante de nível superior, foram incluídos, no instrumento de coleta de informações, itens de avaliação referentes ao que o pensamento do estudante considera como um bom curso de graduação. Com isso, espera-se conhecer algumas ideias que o estudante tem ao vivenciar o ambiente acadêmico.

Jacobs e Newstead (2000), estudando o comportamento dos alunos de um curso universitário, descobriram que a motivação dos alunos varia de acordo com a disciplina e a percepção deles a respeito da importância dos conhecimentos, das habilidades ou das experiências. Os autores alertaram os professores para o fato de nem todos os alunos serem motivados da mesma forma. Também evidenciaram que, em relação a alguns aspectos do curso, a motivação tende a diminuir com o passar dos anos, mas, especificamente para a disciplina de metodologia de pesquisa, a motivação tende a aumentar. Para eles, esse aumento se deve às exigências do final da graduação; como estas são maiores, é nesse momento que eles dão mais sentido e utilidade à disciplina. Assim, é provável que se encontrem,

no ensino superior, alunos seriamente comprometidos e motivados para aprender. Por outro lado, a motivação para os estudos, pode ter sido gradativamente enfraquecida pelos avanços do aluno em sua vida escolar e, no contexto de ensino superior presente para o professor, desafios de grande complexidade.

Bzuneck (2005) realizou um levantamento acerca dos estudos motivacionais no ensino superior e constatou que a pesquisa brasileira nessa linha parece estar apenas começando. Para ele, a diversidade de construtos e opções metodológicas são fatores que contribuem significativamente para o desenvolvimento desta temática, tão importante para a educação. O autor observou que muitos estudos preocuparam-se em relacionar construtos motivacionais com o emprego de estratégias de aprendizagem, e com abordagens que têm sido fonte de importantes descobertas no exterior e em nosso meio. Nesse sentido, considera que existe um conjunto pequeno, porém expressivo, de dados descritivos acerca da motivação, tanto em quantidade, como em qualidade, e os poucos dados descritivos recentes, representam sugestões de atuação pedagógica junto aos alunos.

Para o autor, é positivo o fato dos estudos apresentar grande diversidade no que se refere à natureza do curso (psicologia, medicina, administração de empresas), ao tipo de disciplinas estudadas (psicologia do desenvolvimento, sociologia, recursos humanos) e a outros aspectos peculiares dos cursos. Essas variáveis contextuais, associadas a outras como instituição e sistema de avaliação, por exemplo, se continuarem a ser exploradas, possibilitarão a criação de uma espécie de banco de dados que oferecerá um perfil da motivação do universitário brasileiro. Segundo Bzuneck (2005) é necessária a permanência de enfoques cognitivos que embasam teoricamente os pesquisadores, além de certa proximidade de objetivos, ou seja, os objetivos de futuras pesquisas devem estar articulados a fim de que se mantenha a continuidade, ampliação e aprofundamento das descobertas iniciais.

A pesquisadora na condição de pedagoga e psicóloga atuante em cursos de formação de docentes, tem ouvido, frequentemente, explicações incompletas de como professores do ensino fundamental ou médio a respeito da motivação de seus alunos para enfrentar os desafios escolares. No papel de docentes, alunos de licenciatura atribuem a falta de motivação de seus alunos a razões externas à sala de aula e, muitas vezes, ignoram a riqueza de elementos relacionados à motivação despertada em sala de aula. Observa-se que, no geral, a formação do professor não

possibilita uma visão apurada das variáveis contextuais e das inúmeras possibilidades de compreensão da motivação dos estudantes.

Além disso, a autora desta dissertação, em sua condição de docente também em cursos de bacharelado, verifica diferenças na qualidade do envolvimento dos alunos com as tarefas acadêmicas e no esforço com os estudos. Observa, ainda, percentuais consideráveis de desistência à medida que se avança nas séries, principalmente em instituições privadas. Não é raro encontrar alunos que dão pouco valor ao seu percurso acadêmico e ou se mostram indiferentes.

Na busca por entender os motivos que estão relacionados a esta temática, utilizar-se-á o referencial da teoria da Autodeterminação, que será apresentado no próximo capítulo juntamente com as miniteorias integradoras da teoria da Autodeterminação. São estes construtos teóricos que norteiam a presente pesquisa.

3.4 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Na década de 1970, investigações a respeito dos efeitos dos reforçadores positivos do comportamento humano impulsionaram pesquisas a respeito da motivação intrínseca. Lepper e Henderlong (2000) mostraram resultados que apontavam para a diminuição da motivação intrínseca em determinada atividade, após ter sido oferecida uma recompensa material, ou seja, observou-se que houve redução do nível de motivação ou do interesse pela atividade, após a oferta de recompensa.

Essas descobertas levantaram questionamentos às proposições comportamentais na psicologia empírica (Skinner, 1998) acerca da ligação funcional entre um comportamento e seu reforçador, possibilitando um novo olhar para a compreensão “das variáveis que mantinham um comportamento”. Dessa forma, comportamentos intrinsecamente motivados seriam mantidos pela recompensa da própria realização da tarefa e não pela ligação funcional entre o comportamento e suas consequências operacionais.

Estudos de White (1975), realizados na década de 1950 já investigavam a motivação em suas bases biológicas, destacando a existência de uma força natural, inata no ser humano, para sentir-se competente em seu ambiente. Tal motivação explicaria, por exemplo, por que uma criança se esforça em tarefas desafiadoras que aumentam suas habilidades e cujos resultados são emoções positivas, como o

sentimento do sucesso. O pesquisador mencionou a necessidade que o ser humano tem de aprender e desenvolver novas capacidades que lhe permitem vivenciar o sentimento de competência. Por sua vez, a necessidade de se sentir competente impulsionaria intrinsecamente a motivação, orientando o organismo à tentativas de domínio, sendo a gratificação proporcionada, algo inerente à própria interação. Mesmo com essas ideias, White (1975) não ignorou a necessidade de elogios e encorajamentos sociais para determinados padrões de desempenho.

Fazendo questionamentos a respeito da relação funcional entre comportamento e seus reforçadores arbitrários, alguns autores se prepueram a pesquisar esse campo. Cita-se entre tais autores DeCharms (1984) que destacou a autonomia em seus estudos considerando-a uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca. Para ele, as pessoas têm uma tendência natural a ser agentes de suas ações e a produzir mudanças de forma intencional. Assim, toda ação encontra-se vinculada a hábitos pessoais e que, sendo eles resultantes de experiências, podem gerar sentimentos de satisfação, fazendo com que o indivíduo se perceba como origem e causa de mudanças. DeCharms (1984) entendeu que a origem da ação, ou seja, o *locus* causal das ações percebido por esses indivíduos era interno. Ao perceber essa relação, a pessoa tende a manifestar um comportamento intrinsecamente motivado, o que a faz fixar metas, demonstrar acertos e dificuldades, planejar ações e avaliar adequadamente seu progresso (GUIMARÃES, 2004). Em contrapartida, o indivíduo que vivencia o *locus* de causalidade externo à sua ação tende a sentir outro agente, ou objeto, interferindo em sua causação pessoal, o que pode levá-lo a sentimentos negativos e à percepção de ser “marionete” da autoridade ou de recompensas.

Na década de 1950, Bowlby (1990), integrando conceitos etológicos à sua teoria, pesquisou os efeitos da privação materna em crianças entre dois e quatro anos. Com base em diversos experimentos, defendeu que todo ser humano, ao nascer, já apresenta um componente básico cuja tendência é estabelecer vínculos com determinados indivíduos. Esta característica teria uma clara função biológica de sobrevivência da espécie e, certamente, teria sido consolidada no ambiente evolucionário de adaptação. A sobrevivência das crianças, como organismos de uma espécie que necessita do cuidado do outro, depende da proximidade de adultos que desempenhem funções de proteção e fornecimento de alimentação, conforto e segurança.

Essas três proposições teóricas: a) de White (1975), que considera que eventos sóciocontextuais podem fortalecer a percepção de competência no decorrer de uma ação e, conseqüentemente, aumentar a ocorrência da motivação intrínseca; b) de DeCharms (1984), que defende a tendência natural das pessoas em serem agentes de suas ações; e c) de Bowlby (1990) que considera o vínculo entre mãe e filho como parte de um sistema de comportamento que serve de proteção à espécie, fundamentaram as ideias iniciais de Deci e Ryan (1985, 2000) capacitando-os a explicar o fenômeno da redução do interesse na atividade após o recebimento de uma recompensa. É possível considerar que foram estes os pressupostos que embasaram posteriores explorações do conceito de motivação intrínseca.

Os pesquisadores criaram, a princípio, a teoria de Avaliação Cognitiva, com a premissa de que um comportamento naturalmente gratificante, quando recompensado extrinsecamente, pode ser reduzido, ou seja, pode ocorrer redução no nível de envolvimento na atividade. Segundo Deci e Ryan (2000), a explicação para esse fenômeno reside no fato de que a recompensa externa representa controle, e por isso prejudicar a sensação de autonomia da pessoa. Nessa linha, os autores propuseram a existência de três necessidades humanas básicas: autonomia, competência e pertencimento. Os contextos que dão lhes suporte, ou as satisfazem, promovem uma ação intencional ou motivada no aluno.

Em suma, segundo os autores, a explicação para o que faz uma pessoa iniciar e manter sua ação apoia-se nos estudos de DeCharms (1984), para justificar a importância de o indivíduo sentir o *locus* da causalidade interno, nos de White (1975), para fundamentar a necessidade que tem uma pessoa de sentir-se competente num contexto de autonomia e nos de Bowlby (1990), para entender a importância do vínculo e a necessidade de aceitação social.

Com objetivo de entender a importância e o equilíbrio dessas necessidades para a motivação, Deci e Ryan (2000) usando critério funcional, desconsideraram a definição de abordagens biológicas e evolutivas as quais enfatizavam as necessidades organísmicas. Nessa linha, fizeram uma feliz analogia com a planta que precisa simultaneamente de água, luz e minerais para se desenvolver. Baseados na observação de que crescimento, saúde e integridade ficam comprometidos quando qualquer um desses elementos é insuficiente ou inexistente, também o ser humano, necessitaria de três elementos essenciais para iniciar e manter sua motivação, os quais são: a autonomia, a competência e o senso de

pertencimento. Portanto, seria possível afirmar que a motivação diminui quando qualquer uma dessas necessidades não é atendida.

Mantendo esse raciocínio analisando o sistema psicológico, Deci e Ryan (2000) defendem que fatores referentes à pessoa ou à situação e que facilitam a autonomia, a competência e o pertencimento são esperados porque aumentam o bem-estar, enquanto fatores que obstam à satisfação dessas necessidades prejudicam a sensação de bem estar do indivíduo. Para atender a necessidade de competência, é importante ter a experiência de resultados. Já, para suprir a necessidade de autonomia, é fundamental que os resultados atendam os interesses pessoais e que as atividades tenham apoio social. E finalmente, para atender a necessidade de pertencimento é desejável que a pessoa sinta que tem valor para as pessoas de seu convívio e com as quais tem vínculo (REIS et. al., 2000).

Com o amadurecimento teórico e mediante observação, surgiu a teoria da Autodeterminação, uma abordagem da motivação humana, que leva em consideração a personalidade, as tendências evolutivas e as necessidades psicológicas e associadas a esses componentes considerando os aspectos contextuais adequados à motivação, à interação social e ao bem-estar individual (GUIMARÃES, 2003). Esta teoria tem como precursores os canadenses Edward Deci e Richard Ryan e consiste numa macroteoria da motivação que oferece subsídios para a compreensão da motivação dos estudantes. Uma de suas concepções está em considerar que todas as pessoas possuem necessidades psicológicas inatas e tendências naturais para o crescimento para a aprendizagem, mesmo aquelas que se encontram em ambientes em reína a pobreza. Sendo assim, ambientes educacionais mais ricos tendem a oferecer ao indivíduo bases sólidas para uma motivação autônoma e um desenvolvimento psicológico saudável (REEVE et. al., 2004).

Segundo Andersen et.al. (2000), o modelo proposto pela teoria da Autodeterminação tem revolucionado estudos a respeito da motivação intrínseca e extrínseca nas duas últimas décadas. Com metodologias predominantemente experimentais, os resultados das investigações permitem a identificação de diferentes tipos de motivação e suas consequências para a aprendizagem, o desempenho e o bem estar do aluno. Na perspectiva da teoria da Autodeterminação, os indivíduos desenvolvem-se gradativamente processando, naturalmente, experiências psicológicas e sociais que lhes possibilitem desenvolver capacidades,

estabelecer vínculos sociais e construir sentido pessoal (*self*). Nesse sentido, para que haja envolvimento geral do aluno com a aprendizagem, e por meio das atividades propostas, com vista ao desenvolvimento social construtivo ou ao bem estar pessoal, é preciso que o professor descubra maneiras de apoiar a natureza ativa de seu aluno.

Segundo a teoria, os indivíduos diferem quanto ao nível (intensidade) e ao tipo (porquê) da motivação, seguido de suas atitudes e propósitos subjacentes. Isso pode levar alguns estudantes a rejeitar oportunidades de crescimento, a desmotivar-se e a praticar ações irresponsáveis. Para entender os motivos que levam tais comportamentos, identificar as condições que apoiam e/ou prejudicam a motivação dos alunos, é necessário explorar as influências socioculturais (REEVE et. al., 2004). Assim, a exploração das variáveis contextuais que envolvem o aluno é fundamental para o entendimento da sua motivação. Além disso, a teoria da Autodeterminação procura explicar o desenvolvimento da personalidade saudável, a influência das fontes motivacionais naturais e o processo de autorregulação autônoma, em razão dos quais o indivíduo apresenta comportamentos importantes, de forma equilibrada e responsável direcionados para seus objetivos.

Como resultado de estudos empíricos a respeito dos processos motivacionais, investigados à luz da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (2000) elaboraram quatro miniteorias, com a finalidade de melhor compreender os determinantes da motivação e expandir as possibilidades de intervenção docente no contexto de aprendizagem. Na sequência, serão apresentadas as miniteorias, numa ordem que não corresponde à cronologia, nem à importância ou prioridade de cada uma delas. Vale ressaltar que, a divisão é meramente didática e para melhor entendimento do tema, as miniteorias precisam ser coordenadas, no entanto, a Teoria da Integração Organísmica, a quarta na ordem de apresentação, será tratada com mais profundidade por embasar a elaboração do instrumento de coleta de informações da presente pesquisa.

A primeira a ser apresentada consiste na *Teoria das Necessidades Básicas* que destaca a autonomia, a competência e o pertencimento, como necessidades psicológicas fundamentais no desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas. Quando o ambiente social, como por exemplo, o contexto de sala de aula, oferece suporte e apoio a estas necessidades, os alunos tendem a se sentir satisfeitos e a apresentarem envolvimento ativo nas atividades propostas (REEVE

et. al., 2004). As três necessidades são consideradas universais e encontram-se presentes em indivíduos de diferentes culturas, porém, os meios para as suas satisfações variam de acordo com o sexo, idade e cultura. Segundo Ryan e Deci (2000b) a relação entre comportamentos específicos e satisfação das necessidades, apresenta-se diferentemente nas culturas, uma vez que há também variações nos valores e nas práticas culturais.

Procurando compreender melhor a primeira necessidade básica apresentada por Deci e Ryan (2000), a palavra autonomia, segundo Ferreira (2006), consiste na faculdade de se governar a si mesmo, sendo autônomo, àquele que age sem controle externo e sem dependência do outro. É neste sentido que os precursores da teoria também conceituam o termo, para Reeve et. al. (2004), alunos autônomos, percebem um *locus* de causalidade interno, e se vêem como agentes e origem do comportamento. Quando vivencia a autonomia, o aluno sente um alto grau de liberdade e de causação pessoal, sendo origem da ação e apresentando um comportamento intrinsecamente motivado. Pessoas com *locus* de causalidade interno tendem a estabelecer metas pessoais e a endossar com maior rigor acertos e dificuldades.

Segundo Bzuneck et. al. (2010), para a teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia está vinculado ao desejo ou à vontade do indivíduo de ter a experiência e o próprio comportamento para integrá-los ao sentido do *self*. Entendido desta maneira, o *locus* de causalidade não é visto como uma característica fixa na vida do indivíduo, ele pode também apresentar-se externamente à pessoa e levá-la a acreditar que os motivos relacionados aos seus comportamentos estão vinculados a fatores externos. Isso pode gerar no aluno a sensação desagradável de ser conduzido por terceiros, e sentir-se levado por sentimentos de ineficácia e incapacidade, revelando seu e descompromisso com as atividades educacionais e com o desempenho. A pessoa também pode sentir-se em um nível intermediário entre o *locus* de causalidade interno e o externo, sendo possível que a origem de seu comportamento oscile de um *locus* para outro. Em outras palavras, na realização de uma atividade, a pessoa pode ter a consciência de ser o autor das ações e logo após, em outra tarefa, sentir-se totalmente controlada por contingências externas, como por pressões, para terminar logo ou para alcançar determinado padrão de execução.

Portanto, para Deci e Ryan (1985), todos os comportamentos humanos são intencionais, sejam eles autônomos ou controlados, de forma que um aluno pode desempenhar uma ação tanto por vontade própria, quando, por exemplo, realiza um desenho livre, quanto por uma intenção controlada pelo professor. Quando as decisões do sujeito são autônomas, elas são chamadas de autodeterminadas, e, a experiência agir de autonomamente é denominada de autodeterminação, de onde provém a expressão *motivação autônoma*. Por outro lado, a motivação controlada, existe quando o comportamento é regulado por variáveis externas o qual é então mais passível de enfraquecer-se. Esse é, por exemplo, o caso do aluno que só estuda para alcançar notas que lhe garantam a aprovação tendendo, no terceiro bimestre do ano letivo, a sentir-se diminuída sensivelmente, sua motivação.

Para que ocorra a motivação autônoma, o indivíduo precisa assentir concordância pessoal na atividade, não se sentir pressionado e possuir alta flexibilidade em sua execução. Por outro lado, a motivação controlada implica que a pessoa aja impelida por eventos externos, sob pressão, e na maioria das vezes para atender ao senso de responsabilidade. Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), o contexto escolar, devido ao clima competitivo, tende a exercer forte pressão sobre os alunos, que se veem motivados pelas notas.

O desconhecimento dessas questões é uma realidade de muitos professores, que cobram de seus alunos gosto pelo conhecimento e consciência da importância da aprendizagem. No intento de motivá-los para que se empenhem nas atividades, professores criam situações competitivas e fazem exigências, acreditando que isso estaria incentivando os alunos a terem mais energia para a aprendizagem. Ao contrário do que pretendem, agindo dessa maneira, eles colaboraram para que a motivação de seus alunos seja menos autônoma e cada vez mais controlada externamente. Por outro lado, existem professores que exaustos de tanto tentar motivar, deixam seus alunos à vontade, não significando isso também que propiciam o desenvolvimento da autonomia. Nessa perspectiva, Reeve et al. (1999), criticam a falta de ações do professor para envolver aos alunos na aprendizagem e destaca a importância de práticas adequadas que favoreçam a autonomia.

Bastante relacionada com a autonomia, a competência também é uma necessidade básica determinante da motivação intrínseca. Para Ryan e Deci (2000a), ela impulsiona as pessoas a buscarem desafios e a se sentirem capazes

para realizar tarefas. Como já mencionado, White (1975) interessou-se por investigar a competência e a considerou uma capacidade sobre a qual o indivíduo tem de sentir domínio. Quanto mais capacidade o aluno imagina possuir desafios acadêmicos, mais competente tende a se sentir também. Portanto, as experiências em sala de aula não devem ser adquiridas em situações muito complexas. Caso contrário, certamente o aluno sentir-se-á incapaz de realizar a tarefa. Por outro lado, se os desafios escolares forem excessivamente fracos, também, não propiciarão meios apropriados para o desenvolvimento do senso de competência. As duas situações citadas, além de não contribuírem para a construção do senso de competência do aluno, têm em comum o fato de desmotivarem. Assim, pode-se entender que, para a satisfação da necessidade de competência, o professor deve lançar desafios que coloquem o aluno um passo além do nível de desenvolvimento em que se encontra.

Na literatura alguns estudos investigaram a autonomia e a competência. Entre eles está o realizado por Levesque et.al. (2004) que avaliaram 1.289 estudantes norte americanos e alemães, pesquisando sobre a autonomia e a competência, como antecedentes da motivação e bem-estar. Os autores supuseram que as diferenças culturais pudessem exercer fortes influências na motivação do aluno, já que elas são responsáveis pelo contexto de apoio à autonomia. Também testaram diferenças na percepção dos alunos em relação ao apoio oferecido pelo ambiente, ou seja, como os alunos percebiam sua competência e autonomia e como eles percebiam o apoio oferecido pelo ambiente.

Levesque et.al. (2004) testaram, ainda, o modelo teórico de motivação acadêmica, apoiado na teoria, e no qual as relações entre o contexto educacional percebido, a experiência de autonomia, a competência e o bem-estar subjetivo seriam examinados entre os dois sistemas educacionais. Usaram o questionário de autorregulação acadêmica para medir o nível de motivação autônoma dos estudantes, a escala de avaliação de competência percebida e a escala de pressão ambiental, para avaliarem a percepção que os alunos têm da atmosfera escolar. Os resultados demonstraram que acadêmicos alemães sentiram-se mais autônomos e menos competentes do que os norte-americanos, que as pressões e o *feedback* informacional positivo antecederam a percepção de autonomia e competência, sendo o bem-estar considerado como consequência dessas variáveis. A autonomia e a competência, os antecedentes e os consequentes motivacionais foram

semelhantes em ambas culturas. Porém, alunos alemães sentiram menos pressões na escola e receberam mais *feedbacks* positivos do que os norte-americanos.

Os autores chamaram a atenção para o fato de que, embora os alemães tenham recebido *feedbacks* de melhor qualidade, isso não os fez sentirem-se mais competentes que os norte-americanos, o que demonstrou uma diferença cultural, pois que os norte-americanos parecem avaliar suas competências de forma superior, mesmo baseados em questões numéricas. Com apoio em outros estudos interculturais realizados com norte-americanos afirmaram que esses alunos apresentam tendência ao autoengrandecimento enquanto os alunos alemães tendem a subestimar suas capacidades.

Outro estudo, realizado por Houlfort et. al. (2002), investigou o impacto das recompensas na percepção de autonomia e competência em dois momentos acadêmicos. No primeiro distinguiram-se os componentes emocionais e de tomada de decisão por parte de universitários e no segundo replicou-se com alunos de ensino fundamental. A autonomia foi medida por meio do autorrelato e os sujeitos foram separados em dois grupos que recebiam, distintamente, *feedback* informacional e *feedback* controlador. Os pesquisadores descobriram uma interação tão significativa entre a recompensa e o tipo de padrão de desempenho que possibilita ver que a recompensa aumentou a competência percebida somente quando um padrão de desempenho absoluto foi empregado e não quando usado um padrão normativo (média do grupo). Os resultados indicaram que as recompensas afetam a emoção mas não exercem influências na tomada de decisão.

Ao analisar os conceitos de necessidade de autonomia, competência e motivação intrínseca, Guimarães (2006), acredita que o atendimento isolado da necessidade de competência, não promove a motivação intrínseca, pois ela precisa estar acompanhada da percepção de autonomia que o aluno tem em face das tarefas. Somente quando o aluno vivencia o sentimento de liberdade em suas escolhas e de responsabilidade pelo desempenho competente é que a motivação intrínseca passa a ser mais provável.

Somada a essas duas necessidades, encontra-se a necessidade de pertencimento, que consiste na condição de se perceber vinculado, predisposição que os humanos têm para estabelecer relações e se sentirem parte de um contexto. Como já explicitado, estudos a respeito do apego e do vínculo em humanos tiveram suas origens na década de 50, com Bowlby (1990), que pesquisou as bases

biológicas da espécie e suas interações sociais. Essa necessidade pode ser atendida, em sala de aula, por meio de recursos simples, como o ato de dar atenção, estar disponível ao aluno e ser respeitoso para com ele. Isso não só do professor para com os alunos, mas também dos alunos, uns com os outros. Quando estabelece relações interpessoais autênticas e se sente digno de respeito, o aluno vivencia a aceitação social e participa de um ambiente estável e seguro. Isso faz com que ele tenha garantido um bem-estar extremamente importante para a qualidade de sua motivação.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), alunos que apresentam bons vínculos sociais no ambiente de aprendizagem, sentem menos estresse e menos emoções negativas, além de relatarem que têm menos sintomas físicos e menor preocupação com a morte. O sentir-se vinculado está diretamente associado a emoções positivas e à estabilidade emocional, pois garante ao indivíduo, quando necessário, melhores chances de encontrar ajuda. É ele que também possibilita maior otimismo, compromisso e satisfação.

Deci e Ryan (2002) destacam que a proposta da teoria da Autodeterminação consiste em favorecer a compreensão e a explicação dos fenômenos motivacionais além de propor intervenções neles; é concretizada com o conceito de necessidades psicológicas básicas o qual apresenta três funções importantes:

- a) Subsidiaria teoricamente a identificação de fatores que favorecem e/ou interferem nos processos naturais, como, por exemplo, na motivação intrínseca e na internalização de valores culturais;
- b) Permite identificar aspectos necessários para a motivação e o desenvolvimento psicológico saudável;
- c) Embasa a compreensão dos processos e o planejamento de instituições envolvidas com a educação, como escolas, creches e clínicas.

Quando o professor se esforça em criar um ambiente de satisfação nas três necessidades básicas de seus estudantes, como proposto pela miniteoria, ele está incentivando e apoiando a natureza básica do indivíduo, que é de crescimento, desenvolvimento saudável e bem-estar. Contrariamente, quanto mais frustradas as necessidades, mais limitadas serão as condições para a motivação. Relembrem-se os apontamentos de Reis et. al. (2000), que enfatizam a satisfação das três necessidades no contexto social do indivíduo para seu pleno desenvolvimento

motivacional, necessidades estas relacionadas às necessidades que têm as plantas da água, luz e minerais para crescer equilibradamente. Na escola, o estudante necessita sentir-se competente, autônomo e vinculado, caso contrário, suas ações intencionais serão limitadas, revoltadas a obter recompensas concretas ou imediatas ou a fugir de consequências desagradáveis. Na pior das hipóteses, a intenção para agir pode não existir no contexto escolar, sendo a desmotivação o resultado da frustração das necessidades psicológicas básicas.

A teoria da avaliação cognitiva é a segunda miniteoria que compõe a teoria da Autodeterminação. Segundo Reeve et. al. (2004), esta teoria complementa a teoria das necessidades básicas, que se encarrega de explicar a origem natural do envolvimento na atividade. Interessa-se ela pela busca de explicações para o problema das recompensas externas, procurando entender como as condições socioculturais influenciam a motivação intrínseca dos alunos. Assim sendo, procura compreender, qual a avaliação cognitiva que o aluno faz das situações frequentes no contexto da educação, como, por exemplo, do uso de recompensas e elogios pelo professor. Se a recompensa oferecida, for avaliada pelo aluno, como uma forma de pressioná-lo para algum objetivo definido somente pelo professor, essa recompensa é interpretada como uma ação controladora e prejudicará sua motivação intrínseca. Por outro lado, se a recompensa for oferecida de forma que o aluno não a compreenda como reguladora, e sim como possibilitadora do sentimento de autonomia e competência na execução da tarefa, então a motivação intrínseca, poderá ser alta. Nota-se que a diferença se encontra na forma como a recompensa é oferecida e interpretada, e não na recompensa propriamente dita.

A teoria procura ainda detalhar a análise dos eventos externos, afirmando que estes apresentam dois aspectos funcionais importantes na motivação intrínseca do aluno, um deles refere-se ao aspecto controlador e o outro ao aspecto de informação. Nesse sentido, para Reeve et. al. (2004), a ênfase ou valorização de qualquer um desses aspectos determina o efeito de certo evento na motivação intrínseca. Os aspectos controladores como, por exemplo, pressões para resultados versus ameaças, *feedback* negativo, representam para os alunos limitações da liberdade de escolha de comportamentos e, então, afetam a satisfação da necessidade de autonomia. Eventos vistos como altamente controladores proporcionam um *locus* de causalidade externo e diminuem a percepção de autodeterminação, resultando na diminuição da motivação intrínseca. Já os aspectos

informativas transmitem conteúdos ou informam sobre o desempenho de maneira não controladora, e sendo mais naturais e espontâneos, permitem a interpretação de forma positiva, contribuindo para o aumento da percepção de competência do aluno e, como consequência, sua motivação intrínseca.

Resultados de pesquisas orientadas pela teoria da avaliação cognitiva revelaram avaliações dos alunos acerca de eventos promovidos pela escola em geral e na sala de aula especificamente (REEVE et. al., 2004). Esses conhecimentos podem subsidiar ações do professor que frequentemente utiliza recompensas externas, atribuindo nota ou mesmo prêmios a alunos que desempenham atividades a contento. Quando analisada tal situação, nessa perspectiva teórica, é possível pensar que a recompensa, ao contrário do que pensa o professor, poderá afetar negativamente a motivação do aluno se for interpretada como algo controlador. Nesse caso, na tentativa de incentivar comportamentos interessantes, professores podem provocar exatamente o contrário.

Reeve et. al. (2004), ainda esclarecem que pesquisas com esse enfoque, além de investigar e validando o uso das recompensas, interessam-se também pelos comportamentos de vigilância, pelos limites, imposições de metas, competição e avaliação, considerando-os expressivos na diminuição da motivação intrínseca. Por outro lado, os autores elucidam estudos a respeito de eventos como escolha, oportunidades de autodireção e reconhecimento de *feedback* positivo, reconhecendo-os como eficazes para o aumento da motivação intrínseca, pelo fato de preservarem a autodeterminação e aumentarem a competência percebida.

A terceira miniteoria consiste na teoria de orientação de causalidade e descreve as diferenças individuais nas orientações pessoais para o controle ou para a autonomia. Em outras palavras, compreende que alguns indivíduos mais orientados para a autonomia são motivados principalmente pela motivação intrínseca e pelos tipos mais autônomos de motivação extrínseca. Essas pessoas baseiam-se nas necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento), nos interesses pessoais e nos valores integrados para a regulação de seus comportamentos (DECI; RYAN, 2002).

A orientação de causalidade reflete a extensão da autodeterminação da pessoa. Para melhor entendimento dos conceitos elucidados pela teoria de orientação de causalidade, pode-se pensar que a história de vida e as características de pessoas proporcionam aos indivíduos tendências para

apresentarem comportamentos regidos por orientações mais autônomas ou por orientações externamente controladas. Alguns alunos têm naturalmente atitudes mais independentes e outros têm maiores necessidades de orientações do professor. Assim, alunos com orientação de causalidade mais autônoma regulam mais a si próprios, ao passo que alunos que apresentam comportamentos iniciados e mantidos por incentivos ambientais apresentam uma orientação de causalidade externamente controlada.

A orientação de causalidade também pode ser caracterizada como impessoal. Nesse caso, nem a orientação de apoio à autonomia nem a orientação por controle externo interferem no comportamento do aluno. A orientação é denominada impessoal, porque consiste na postura de indiferença do aluno, em face da orientação proporcionada pelo contexto de aprendizagem, mais especificamente pelo professor. Essa orientação de causalidade relaciona-se com quadros de desmotivação e falta de ação intencional.

As duas miniteorias já explicitadas - teoria das necessidades básicas e teoria da avaliação cognitiva – mostram a importância da satisfação das necessidades básicas para a promoção e envolvimento natural do indivíduo nas atividades e para a significativa interferência que os fatores ambientais têm na motivação intrínseca. Já a Teoria de Orientação de Causalidade chama a atenção para as características da personalidade do aluno, considerando as diferenças comportamentais nas orientações motivacionais. A soma dessas três teorias permite a obtenção de conceitos que garantem a compreensão do construto da Teoria da Autodeterminação.

Para completar, a quarta e última miniteoria que integra a atual proposição da teoria da autodeterminação é a teoria da integração organísmica. Como o próprio nome já evidencia, interessa-se por saber como os organismos integram variáveis externas da motivação, ou seja, como os estudantes adquirem e internalizam os processos de regulação externa para seus comportamentos.

É válido lembrar que, em 1972 os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, apresentados por Deci, Benware e Landy, referiam-se a concepções dicotômicas, nas quais a motivação intrínseca tinha seu *locus* de causalidade interno com a origem da ação na própria pessoa, ideia compartilhada por diversos estudiosos da temática naquele período. Em contraposição, na motivação extrínseca o *locus* de causalidade seria externo, e a ação originada por razões externas à

pessoa. Assim, caso uma pessoa se envolvesse numa atividade sem causa externa aparente, seu comportamento seria percebido como motivado intrinsecamente. Inversamente, se ela recebesse recompensas externas, o comportamento seria percebido como mais extrinsecamente e menos intrinsecamente motivado. Nesse período, estudos acerca da motivação questionavam os efeitos das recompensas externas para a motivação intrínseca (LEPPER et. al., 2005).

Nessa perspectiva, para identificar se determinado comportamento seria regulado por motivação extrínseca, bastava perguntar se a pessoa exercia o mesmo trabalho. Caso o trabalho não fosse seguido de recompensas externas ou se não houvesse a possibilidade de punição por não fazê-lo. Se o indivíduo, ao contrário, estivesse realizando a tarefa por simples satisfação, independente do resultado então apresentaria um quadro de motivação intrínseca. Os primeiros estudos a respeito das orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas investigaram, com maior atenção, aspectos referentes à motivação intrínseca e o construto motivação extrínseca foi mais recentemente elaborado. A partir dos trabalhos de pesquisa empíricas e refinamentos teóricos, as proposições passaram por mudanças e, depois de três décadas, é possível inferir que a qualidade da experiência e da *performance* pode ser muito diferente quando um comportamento apresenta razões intrínsecas ou extrínsecas. Hoje, seria insuficiente caracterizar a motivação extrínseca, apenas como uma orientação de controle externo (RYAN; STILLER, 1991; DECI; RYAN, 2000; GUIMARÃES, 2004).

Considerando-se as proposições acima descritas, a teoria da integração organísmica parte do princípio de que há uma tendência humana para interiorizar as regulações externas e na intenção de entender e classificar os diferentes tipos de regulação da motivação extrínseca propõe um *continuum* de autodeterminação, que caminha de um extremo de desmotivação, passa por quatro tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca e chega à motivação intrínseca, a qual representa o máximo da autorregulação do comportamento (REEVE et. al., 2004; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

O quadro 1 a seguir demonstra o *continuum* de autodeterminação juntamente com o *locus* de causalidade e os processos relacionados:

Quadro 1 - *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus *locus* de causalidade e processos correspondentes.

Comportamento	Ausência de Determinação					Autodeterminado
Motivação	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	sem regulação	regulação externa	regulação introjetada	regulação identificada	regulação integrada	regulação intrínseca
Locus de causalidade percebido	impessoal	externo	algo externo	algo interno	interno	interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego envolvimento, recompensas internas e punições	importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Deci; Ryan (2000).

Na teoria da autodeterminação há preocupação com a qualidade motivacional, podendo a motivação extrínseca variar muito no grau de autonomia percebida. Serve como exemplo um aluno que faz sua tarefa de casa somente por medo da repreensão dos pais. Nesse caso, ele é motivado extrinsecamente porque executa seu trabalho para ter como resultado o livrar-se da cobrança. Similarmente, um estudante que faz seu trabalho porque acredita no valor de sua escolha profissional é também motivado extrinsecamente, porque está envolvido na atividade por seu valor instrumental e não porque, necessariamente, acha interessante ou tem prazer em realizá-la. Nas duas situações, a relação com a atividade é instrumental ainda que no último caso haja endosso pessoal e escolha, pois nos dois casos há comportamento intencional, mas os dois tipos de motivação extrínseca variam no grau de autonomia que o estudante desenvolve tem na atividade.

O termo internalização, considerado como um processo pessoal de assimilação de valores e regulações externas, é importante para o entendimento da motivação extrínseca. Mesmo que a pessoa apresente um estado motivacional, com *locus* de regulação externa, esta regulação pode, em níveis distintos e gradativos, ser interiorizada. Vista como uma característica essencialmente humana, a internalização diz respeito ao processo de assimilação de atividades inicialmente consideradas desinteressantes e que, após experiências relevantes, passam a ter significado. É como se o indivíduo efetuasse um processo de reconhecimento da importância de determinado valor ou regra, colocado externamente e gradualmente passasse a atribuir sentido. Dessa forma, quanto mais a pessoa internalizar um controle externo para a atividade, mais acentuado será o grau da motivação autônoma, e quanto mais a atividade estiver assimilada internamente, mais a pessoa irá endossar a regulação para a ação dirigida. (GUIMARÃES, 2003; REEVE, et. al. 2004).

Ryan e Deci (2000a) consideraram que, desde as primeiras experiências de vida no âmbito familiar, valores e regulações sociais são continuamente internalizados. A evolução humana consiste também no aprimoramento e sofisticação das formas de internalização das regras e valores socioculturais. Porém, o *continuum* subjacente aos tipos de motivação extrínseca, proposto pela teoria da autodeterminação, não é considerado um *continuum* evolutivo de desenvolvimento em si. Progredir no *continuum* de motivação extrínseca não significa avançar em termos gerais no desenvolvimento. Significa que, sob determinadas condições ou contingências, a pessoa sente-se mais ou menos autodeterminada para a regulação de suas ações e pode, a qualquer momento, adotar uma nova regulação comportamental em qualquer ponto ao longo do *continuum*, dependendo das suas experiências anteriores e de fatores situacionais.

Alguns comportamentos extrinsecamente motivados podem começar com regulações introjetadas e outros com regulações identificadas. Um aluno poderia começar uma atividade por regulação externa, como, por exemplo, estudar para tirar nota alta na prova. Se não fosse por demais controladora, tal regulação poderia levá-lo a experimentar intrinsecamente interessantes atividade, cujo resultado seria uma mudança de orientação, representada pela movimentação no *continuum*. Ou, ainda, uma pessoa, que se encontra no nível de regulação identificada e demonstre empatia a certa atividade, poderia perder o senso de valor, numa situação de

controle e regredir, chegando ao modo de regulação externa. Como exemplo dessa situação toma-se um aluno que gosta de estudar conteúdos de uma disciplina e tem um professor muito regulador. Quando não concorda com as exigências de seu mestre, ele pode passar a fazer as tarefas somente para não ser punido (DECI; RYAN, 2000).

Existem duas questões importantes para a compreensão do *continuum*, que merecem ser destacadas. A primeira delas diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança e nesse sentido, Deci e Ryan (2000) afirmam que os tipos de comportamento e valores que podem ser assimilados pelo *self* aumentam com o desenvolvimento cognitivo e as capacidades do ego. Isto é, a assimilação de comportamentos socialmente orientados aumenta, à medida que a criança aprimora sua capacidade cognitiva, podendo entender com mais clareza as intenções das pessoas. A segunda questão demonstra que o estilo de regulação geral da pessoa, em média, tende a se tornar mais “interno” com o passar do tempo, de acordo com as tendências organísmicas gerais para a autonomia e autorregulação, ou seja, as pessoas tendem com o passar dos anos a deixar de responder por regulações externas, como por punição ou por recompensa.

Considerando-se a tendência humana para interagir e internalizar regulações externas em seus comportamentos intencionais, descrever-se-ão os pontos alocados no *continuum* de autodeterminação. O primeiro ponto, a desmotivação, consiste num estado de ausência de intenção para agir, havendo falta de intencionalidade e senso de “causação” pessoal. A desmotivação é vista como resultado da não-valorização de uma atividade, do fato da pessoa não se sentir competente para fazê-la ou, ainda, do fato da pessoa não acreditar que possa atingir um resultado planejado (DECI; RYAN 2000).

No contexto escolar, alunos desmotivados, podem até seguir o ano letivo e realizar algumas tarefas em sala de aula, mas não identificam razões extrínsecas ou intrínsecas para estudar. Quando professores observam alunos descompromissados com sua aprendizagem e com os propósitos da escola, certamente presenciaram casos de desmotivação e com isso partilham angústias e dificuldades para lidarem com alunos com este perfil, pois observam que, todos os seus esforços, simplesmente não surtem efeitos. A desmotivação pode ser identificada nos instrumentos de pesquisa, por meio de questões como, “não vejo o porquê de vir à escola”, “sinto que estou perdendo meu tempo na escola”, “não entendo o que estou

fazendo na escola”. (VALLERAND; RATELLE, 2002; SOBRAL, 2003; GUIMARÃES, BZUNECK, 2008).

Na sequência do *continuum*, são propostos quatro tipos de motivação extrínseca que variam de acordo com a percepção de autodeterminação ou, em outras palavras, elas avançam no *continuum* na medida em que a pessoa obtém sucesso na internalização da regulação externa para seu comportamento.

3.4.1 Motivação Extrínseca por Regulação Externa

Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação extrínseca por regulação externa tem relação com a concepção de motivação extrínseca que contrasta, tipicamente, com a motivação intrínseca nas primeiras pesquisas experimentais, realizadas em laboratórios. A motivação extrínseca por regulação externa considera a presença de contingências externas que regulam a atividade, situação em que a pessoa praticamente não apresenta autonomia na ação. Basicamente, o indivíduo age para obter o resultado desejado ou para evitar uma punição.

Pessoas reguladas externamente tendem a apresentar comportamentos excessivamente controlados ou alienados e, por essa razão, este é o único tipo de motivação reconhecido pelas teorias operantes que têm como seu proponente principal Skinner (1998). Como essa motivação está diretamente relacionada à consequências externas da ação, com um *locus* de causalidade externo, ela tende a desaparecer após a supressão da consequência (também chamada de estímulo reforçador). Por essa razão, a motivação extrínseca por regulação externa é a relação motivacional mais frágil. A respeito dela pode-se afirmar que, sem recompensa ou sem ameaça, não há apresentação do comportamento (DE CHARMS, 1984).

Vale salientar que diante de um aluno completamente desmotivado, com ausência total de predisposição para ação, acenar com uma recompensa externa pode ser uma estratégia interessante. Ainda prefere-se um aluno que realiza suas tarefas somente para obtenção de recompensas, a um aluno que simplesmente não se envolve com nada. Nesse contexto de regulação externa, a postura do professor deve, obrigatoriamente, estar voltada para a demonstração dos benefícios da atividade pela qual há recompensa externa. O aluno será capaz de perceber que tal atividade pode ser interessante para seu valor ou para interesses pessoais, vendo

nela sentido e utilidade. Essa internalização pode, conseqüentemente, substituir uma regulação externa, por outra mais autônoma.

No instrumento de pesquisa é possível identificar esse tipo de motivação em afirmações como: “frequento a escola para não receber faltas”, “venho à escola porque meus pais me obrigam”, “ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à escola” (VALLERAND, 2002; SOBRAL, 2003; GUIMARÃES, BZUNECK, 2008).

3.4.2 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada

Nesse tipo de motivação, a regulação externa é mantida, porém o comportamento tem um caráter levemente autônomo. Enquanto na motivação extrínseca por regulação externa, o controle do comportamento vem de conseqüências contingentes, administradas por outros, na regulação introjetada as conseqüências são controladas pela própria pessoa. Leva o nome de “introjetada”, porque é interna e a pessoa não precisa da presença concreta da contingência externa.

Por essa razão, é correto afirmar que ela descreve um tipo de regulação interna, uma vez que a pessoa realiza as ações com o sentimento de pressão, para evitar culpa ou ansiedade, para sentir orgulho ou, ainda, para obter um autoengrandecimento (autovalor). Explicada com outras palavras, a motivação extrínseca por regulação introjetada representa uma regulação por autoestima contingente, sendo regulada pela contingência de autoestima da pessoa. Uma forma clássica de introjeção é o ego-envolvimento, no qual a pessoa desempenha uma ação para aumentar ou manter a autoestima e o sentimento de valor. Embora a regulação seja interna, os comportamentos introjetados não são experimentados como partes totais do *self* e apresentam a percepção de um *locus* de causalidade externo. Os comportamentos estão “dentro” da pessoa, mas são relativamente externos ao *self*, não sendo, por sua vez, pessoalmente endossados. (DECI; RYAN, 2000).

Pode-se identificar esse tipo de motivação, nos instrumentos de pesquisa, por meio de dizeres como, “frequento a escola porque quando sou bem sucedido me sinto importante”, “frequento a escola para mostrar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”, “venho à escola porque é isto que esperam de mim”.

3.4.3 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada

Consiste no processo mediante o qual a pessoa reconhece e aceita o valor subjacente a um comportamento. É uma forma autônoma, ou autodeterminada, de motivação extrínseca. Aqui, a pessoa sente identificação e atribui um significado pessoal a um comportamento e, em consequência, aceita a regulação desse comportamento como se fosse dela.

Denomina-se “identificada” porque reflete uma tendência à identificação com algo ou com alguém significativo e que convença da importância do comportamento. Quando um comportamento é sugerido por algo ou por alguém que a pessoa aprecie e com o qual se simpatize, a identificação tende a ser facilitada. Por exemplo, se uma pessoa se identifica com bons hábitos alimentares para manter a saúde, provavelmente cuidará de sua alimentação de modo voluntário.

Mesmo sendo motivados extrinsecamente, os comportamentos resultantes dessa regulação tendem a ser mais autônomos e apresentar um *locus* de causalidade relativamente interno. As ações características desse tipo de regulação aproximam-se da motivação intrínseca. Pode-se identificar esse tipo de motivação nos instrumentos de pesquisa, por meio de frases como, “venho a escola porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”, “frequento a escola porque estudar me faz mais competente para o trabalho”, “venho a escola porque a presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério”.

3.4.4 Motivação Extrínseca por Regulação Integrada

Finalmente, a forma mais autônoma e completa de internalização da motivação extrínseca. Denomina-se “integrada” porque as ações externamente motivadas passam a ser integradas e pessoalmente endossadas. O indivíduo não somente se identifica com a importância do comportamento como também internaliza as regulações externas e as assimila no *self*.

A integração ocorre quando, mediante um autoexame, regulações identificadas tornam-se totalmente assimiladas pelo *self* e “misturam-se” com os valores e necessidades da própria pessoa. Isso ocasiona uma nova regulação externa para os significados que a pessoa já tenha tido. Tal “fusão” inicia-se com a

identificação, ou seja, com o reconhecimento verdadeiro do valor do regulador extrínseco para, em seguida, não ser mais separada.

Quanto mais a pessoa internaliza as razões para uma ação e as assimila no *self*, mais as ações motivadas extrinsecamente se tornam autodeterminadas. As formas integradas de motivação compartilham muitas qualidades com a motivação intrínseca, sendo ambas autônomas e sem conflitos entre si. No entanto, elas são extrínsecas porque o comportamento motivado por regulação integrada é feito pelo seu valor instrumental presumido. Neste tipo de motivação, almejar-se alguns resultados que são separados do comportamento, ainda que voluntariamente valorizados pelo *self* (DECI; RYAN, 2000).

Portanto, não há atividade em si que regule o comportamento, mas ainda é uma forma de motivação extrínseca. Pode-se identificar esse tipo de motivação, nos instrumentos de pesquisa, por meio de frases como, “venho à escola porque a educação é um privilégio”, “frequento a escola porque estudar amplia horizontes”, “venho à escola porque é isto que escolhi para mim”.

3.4.5 Motivação Intrínseca

No campo da aprendizagem escolar, a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho. É por meio desse padrão motivacional que o aluno busca envolver-se em atividades que favoreçam o aprimoramento de suas habilidades, a concentração nas instruções, a busca de novas informações e conseqüentemente, o esforço para organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios. Além disso, o aluno intrinsecamente motivado busca a aplicação dos conhecimentos que possui em outros contextos, demonstrando maior retenção dos conteúdos aprendidos, sente-se confiante, dando continuidade às tarefas escolhidas e mostrando-se satisfeito em realizá-las. O progresso alcançado promove um senso de eficácia em relação à aprendizagem, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade (GUIMARÃES et. al. 2002, GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A motivação intrínseca encontra-se à extrema direita do *continuum* e expressa o protótipo da atividade autodeterminada. Isso não significa que a regulação extrínseca tornou-se mais internalizada e transformou-se em motivação

intrínseca. Assim sendo, pode-se afirmar que não é a intensidade da internalização que faz uma motivação ser intrínseca. Esta se refere à ação espontânea que parte do interesse pessoal e traz satisfação pela própria execução da atividade. Para a pessoa intrinsecamente motivada, a participação na tarefa consiste na maior recompensa, não havendo necessidade de ameaças ou recompensas pela sua realização.

O fenômeno da motivação intrínseca foi inicialmente investigado por meio de experimentos com animais, nos quais se observou que muitos organismos mantêm comportamentos de exploração e brincadeiras impulsionadas pela curiosidade, mesmo sem reforços ou recompensas (WHITE, 1975).

Para Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca é vista como uma tendência motivacional natural para buscar novidades, desafios, desenvolver e praticar habilidades e potenciais. Nesse sentido, é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo fundamental para o bom desenvolvimento cognitivo, social e psicológico, isso porque é mediante o agir por interesse próprio que a pessoa cresce em conhecimento e em habilidades. Além disso, a inclinação para tomar o interesse em novidade, assimilar cognitivamente e aplicar de modo criativo as habilidades humanas não está limitada ao período da infância, mas é uma característica importante da natureza humana que afeta o desempenho, a persistência e o bem-estar nas mais diferentes épocas da vida.

A motivação intrínseca e a extrínseca são construtos importantes no arcabouço das pesquisas em educação. Como elas fazem parte do embasamento teórico da presente pesquisa e ainda carecem de melhores investigações, comportando novos estudos psicométricos, na sequência, serão apresentados princípios da avaliação psicológica, utilizados com a motivação intrínseca e extrínseca e com outros conceitos que fazem parte do estudo.

3.5 O ESFORÇO NAS APRENDIZAGENS ACADÊMICAS

Na língua portuguesa, a palavra esforço supõe a mobilização de forças, físicas e/ou morais para atingir um fim; consiste no vigor, na energia, no ânimo e coragem para alcançar algo (FERREIRA, 2006). No contexto escolar, o esforço tem sido visto como uma variável de fundamental importância para a aprendizagem, podendo ser observado, cotidianamente, por meio do empenho do aluno diante dos

desafios acadêmicos. Quando se esforça para aprender, um aluno se envolve com as tarefas, se interessa pelas orientações do professor, persiste, e geralmente, demonstra com clareza seu avanço na aprendizagem.

Porém, alguns estudos voltados para a motivação do estudante não apresentam uma definição conceitual do termo. Isso pode ser notado, por exemplo, numa pesquisa acerca das expectativas de sucesso em atividades acadêmicas, realizada por Aunola, Nurmi et al. (2002). O esforço corresponde a uma das variáveis levantadas em 231 universitários e é entendido por meio de atribuições de sucesso ou fracasso, sendo observado em afirmativas como, por exemplo: “a pessoa fez o seu melhor”, “a pessoa não fez o seu melhor”, “ela se esforçou pouco” e “ela se esforçou”.

Em outro estudo, na perspectiva da Teoria de Metas de Realização, Vermetten e Vermunt (2004) também abordaram o tema esforço. Para eles, a literatura subdivide algumas vezes o conceito de orientação para a tarefa em construtos relacionados à melhoria da própria competência do aluno e, em outras, em construtos vinculados a aprender coisas novas e interessantes. No primeiro caso, a melhoria da competência encontra-se relacionada ao emprego de esforço, ou seja, aquilo que o aluno pode fazer para melhorar seu empenho como aprendiz. Essa ideia pode ser notada na elaboração do instrumento de avaliação, empregado na pesquisa, e aparece na fala: “fico satisfeito se trabalho com afinco e se estou ativo”.

Trautwein et. al. (2006) também avaliaram o esforço de alunos da 8ª série para a realização de tarefas escolares e afirmaram que esse esforço não está necessariamente ligado ao tempo que os estudantes gastam realizando as tarefas, mas tem um impacto positivo nos ganhos de desempenho. Nos itens da pesquisa, o esforço focalizou cuidado, concentração e persistência nas tarefas. O entendimento do termo esforço, levantado pelos pesquisadores na literatura, aponta para a ideia de trabalho com afinco, mesmo sentido utilizado na elaboração dos itens do questionário do presente estudo. Os citados autores consideraram a definição da teoria da atribuição causal de Graham e Weiner (1996), destacando que o elogio é externo, instável e controlável para compararem com a ideia de capacidade, vista como algo interno, estável e incontrolável. Os pesquisadores ressaltaram, ainda, que o esforço foi percebido como inversamente proporcional à capacidade.

Utilizando o esforço como uma variável importante em pesquisas, Greene e Miller (1996) chamaram de engajamento cognitivo a qualidade do esforço a ser aplicado pelos alunos em quanto à adoção de determinadas estratégias de aprendizagem, ou métodos adequados de estudo. Para eles, a simples aplicação do esforço, mesmo que prolongada, pode ser inútil e frustrante, caso o aluno não saiba como e em que se esforçar, ou seja, como trabalhar mentalmente de modo eficaz. Assim, em não havendo motivação também não há esforço; inexistindo estratégias de aprendizagem, o esforço cai no vazio e se torna infrutífero.

Também interessado no tema, Bzuneck (2001) afirma que o esforço consiste no investimento do aluno em suas capacidades e no emprego de energia dedicação de energia e tempo em atividades que representam verdadeiros trabalhos mentais. Para ele, é através do esforço do aluno que o professor poderá observar seu real comprometimento com a aprendizagem. Tanto pode ser observado em atividades diversificadas, como, por exemplo, em pesquisas e participação em sala de aula, em leituras e elaborações, como pode ser negligenciado, quando o aluno se vê longe dos olhos do professor. Nesse sentido, convém considerar que o professor tende a construir para si um modelo de comportamento que o aluno deve seguir e que corresponda ao esforço. Esse modelo torna-se parâmetro para a observação do docente, porém, não obstante atender à expectativa do professor, um aluno pode, aparentemente, apresentar comportamentos de concentração, ao fixar os olhos sobre um livro, por exemplo, quando, na verdade, está divagando.

Bzuneck (2001) ressalta algumas características do comportamento de esforço, que tanto pode apresentar variações em sua intensidade, demonstrada por meio de mínimos ou altos graus de investimento de energia nas tarefas, como também ser avaliado em quanto à termos de duração e persistência, para atingir os objetivos da tarefa. Muitas vezes, o aluno precisa manter o esforço por certo tempo, pois a quantidade de tempo bem investido propicia um processamento mais profundo dos conteúdos, com melhor elaboração e organização. Segundo o autor, pesquisas mostram que o esforço depende, além de outros fatores, de objetivos e metas que os alunos tenham em mente, da valorização das tarefas e conteúdos, das crenças de autoeficácia e de outras expectativas, bem como de recompensas externas recebidas.

Considerando a importância do contexto social, Blumenfeld (1992) menciona que o fato de um aluno estar voltado para sua aprendizagem, não significa que ele

tenha adequada aplicação do grau de esforço nas tarefas escolares, pois, para entender esta variável, seria necessária, além da observação do comportamento do aluno, a consideração dos aspectos sociais. Para a autora, assim como em várias áreas da vida humana, também na situação escolar existem normas implícitas acerca dos objetos, comportamentos e padrões. Seria possível o professor observar pressões que os alunos sofrem no sentido de não excederem aquilo que todos acham ser o esforço admissível e a norma que determina esse nível relativamente baixo de esforço estaria ligada a certa desvalorização da escolaridade, acompanhada de intenso interesse por outras atividades sociais ou de lazer. Nesse sentido, a pressão social pode reduzir o empenho do aluno que, por recear parecer excessivamente diligente e para não se sentir rejeitado, cumpre um padrão de exigência inferior.

Há uma correlação linear entre padrões de desempenho socialmente estabelecidos, que geram expectativas, e as percepções de esforço exigido. Essa relação explica em parte a gênese social das decisões de cada indivíduo pela intensidade e duração de seu esforço. Quando professores, ou a escola como um todo, dizem que suas metas, apesar de elevadas, são acessíveis, criam nos alunos expectativas de que podem corresponder com determinado grau de esforço. Não são raros os casos em que professores detêm crenças e expectativas equivocadas acerca de seus alunos e alimentam uma cultura de baixo esforço. Ao assumirem que seus alunos “não podem” render mais, seja por qual motivo for, esses professores rebaixam as exigências e as mantêm assim durante todo o ano letivo. Em consequência, os alunos entendem que não precisam aplicar muito esforço, pois, mesmo sem esforço, ou com pouco esforço, conseguirão o suficiente desempenho para a aprovação.

Enfim, o grau de esforço e sua duração não estão somente relacionados ao interesse do aluno em aprender, também interfere o comportamento dos colegas, dos professores e da própria escola que, isolada ou de forma combinada, constrói culturalmente um conceito de esforço aceito naquele contexto. Segundo Bzuneck (2001), a questão do esforço, demonstrado e percebido como baixo, pode limitar-se a uma disciplina, a determinado professor ou a um curso, mas pode estender-se também a uma instituição inteira.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contrapor algumas variáveis na busca de suporte empírico para informações teoricamente compostas. Assim,

será possível verificar se há justificativa para afirmar teoricamente (PINTRICH; SCHUNK, 1996) que existe uma correlação positiva entre esforço e motivação autônoma, ou seja, sendo quanto maior a motivação autônoma, maior será também o esforço que o aluno despende nas atividades escolares. Inversamente, quanto mais desmotivado, menores os níveis de seu esforço.

Estudos realizados por Accorsi (2005), Machado (2005), Alcará (2007), entre outros, utilizaram a variável esforço. Eles têm indicado que alunos brasileiros consideraram como médio ou alto o esforço que despendem na realização de suas atividades escolares. Porém, os autores observaram que eles compreendem como esforço ações relativamente simples, como frequentar as aulas, estudar na véspera da prova e não desistir do curso. Docentes e alunos entendem de modo diferente o sentido de esforço na aprendizagem. Para os professores, esforço está associado à persistência, ao empenho e à dedicação. Considerando esses fatores, foram elaboradas questões que pudessem levantar o entendimento do aluno a respeito do tema para uma posterior comparação com conceitos já definidos e para relacioná-lo com os tipos de motivação.

É importante mencionar que em vista da inexistência de estudos que apresentam questionários que utilizaram a variável esforço, definida com clareza, um dos desafios deste trabalho foi de elaborar questões a serem utilizadas no instrumento de pesquisa. Assim, teve-se como base a concepção de Greene e Miller (1996) que associam o esforço com a adoção de estratégias de aprendizagem. Por essa razão, o questionário está pautado em definições bastante próximas das que definem as estratégias de aprendizagem dos alunos, uma vez que se entende que um aluno esforçado se dispõe a planejar suas atividades, seu tempo, além de outros itens relacionados à aprendizagem. Isso pode ser notado nos itens “leio o conteúdo da disciplina antes da aula”, “organizo meu horário para ter um tempo disponível para estudar”, “faço anotações durante as aulas”.

4 CONCEITOS GERAIS E PRINCÍPIOS DE INTERPRETAÇÃO DAS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS

Investigações acerca da qualidade dos instrumentos de testagem empregados na psicologia verificaram a existência de preconceito e despreparo por parte dos profissionais em relação aos testes e à insuficiência na divulgação dos instrumentos pela comunidade (OTATTI, et al., 2003, FIGUEIREDO, 2008). Alinhando-se esse atual panorama aos objetivos e resultados da presente pesquisa, buscou-se apresentar conceitos gerais e princípios de interpretação aplicados à avaliação psicoeducacional que pudessem aclarar a compreensão do leitor.

Segundo Cronbach (1996), as coisas que existem podem ser medidas, ou seja, elas existem em certa quantidade e isso possibilita algum tipo de medida. Portanto, medir determinado fenômeno implica descrevê-los quantitativa ou psicometricamente. De acordo com Guimarães (2003), as principais características da abordagem psicométrica consistem na definição da tarefa, na objetividade dos registros, no rigor da avaliação e na ênfase e precisão dos instrumentos. Esses cuidados tendem a assegurar a comparação de resultados obtidos em diferentes situações. Nesse sentido, denomina-se avaliação psicológica o processo de construção de conhecimento sobre um fenômeno decorrente de uma escolha teórica e metodológica, sendo os testes meios bastante utilizados na avaliação psicológica.

Os testes psicométricos são procedimentos sistemáticos que possibilitam a observação dos fenômenos (comportamentos) e sua descrição. Baseiam-se na teoria da medida, ou mais especificamente, na psicometria e, como tais usam números e categorias fixas para descrever os fenômenos psicológicos. Além disso, utilizam técnicas de escolha, como por exemplo, escalas em que o sujeito deve marcar suas respostas. Outra importante característica dos testes consiste na objetividade, conseguida por meio de tarefas padronizadas e possibilidades de correção mecânica sem ambiguidades por parte do avaliador. Em outras palavras, um teste psicológico é fundamentalmente uma mensuração objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento (CRONBACH, 1996).

Com o objetivo de garantir serviços de psicologia com qualidade técnica e com ética à população em geral, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução nº 002/2003, reconheceu a necessidade de refinar os instrumentos psicométricos e revisar periodicamente as condições dos métodos e técnicas

utilizados na avaliação psicológica. Nesse sentido, considera necessário construir um sistema contínuo de avaliação dos testes psicológicos, adequado à dinâmica da comunidade científica e profissional. A resolução trata dos quesitos mínimos que os instrumentos devem possuir para serem reconhecidos como testes psicológicos e utilizados por profissionais. Alguns deles serão mencionados na presente pesquisa, por relacionarem-se com os objetivos da investigação.

Destaca-se a exigência de uma fundamentação teórica que permita a definição do construto, e a descrição do instrumento em seu aspecto constitutivo e operacional, incluindo a definição dos objetivos e os contextos principais para os quais o construto foi desenvolvido. Além de fazer outras exigências, o Conselho também define a obrigatoriedade de apresentar evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste, bem como a apresentação de dados empíricos sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento, e ainda a apresentação dos procedimentos de aplicação, correção e interpretação dos escores (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011). Estas preocupações, certamente contribuem muito para a solidificação desse campo da psicologia. Na sequência, serão apresentados os conceitos da área de estatística que foram utilizados na interpretação dos resultados da pesquisa.

4.1 CONCEITOS UTILIZADOS NA INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Para que as respostas de um teste passem a ter certo significado, é necessário que sejam realizadas comparações. Somente assim é que as respostas poderão ser interpretadas e passarão a representar algum tipo de realidade. As comparações podem ser realizadas por padrão, ou seja, quando os escores são comparados aos desempenhos médios de um grupo já testado ou por critério e quando são estabelecidos níveis de desempenho ou escores mínimos a serem alcançados. A contagem direta das questões respondidas resulta num valor numérico denominado de escore bruto e que pode ser mensurado de diferentes formas, por exemplo, como por meio do número de respostas totais, pelo número de acertos, entre outros. Porém, o escore bruto não garante a descoberta das diferenças reais no desempenho dos participantes porque não indica quais foram os itens corretos ou a qualidade da realização, além disso, escores brutos de diferentes

testes não podem ser comparados, por quanto os critérios de desempenho dificilmente são os mesmos. Segundo Cronbach (1996) e Woolfolk (2000), as comparações e interpretações dos resultados podem ser obtidas por meio de escalas de valores, sendo exemplos dessas medidas a média, a mediana, o desvio-padrão, a variância e a correlação.

A estatística é uma ciência que se preocupa com os métodos de coleta, interpretação e análise de dados. Considerando-se a importância de alguns conceitos estatísticos para a compreensão dos resultados dos testes e por eles serem utilizados nos resultados e discussão da presente pesquisa, será realizada uma breve descrição de alguns termos. A média consiste no valor que aponta para o local onde mais se concentram os dados de uma distribuição, sendo essa considerada o ponto de equilíbrio das frequências. Ela corresponde comumente à média aritmética e é a soma de todos os escores, dividida pelo número total deles. Além da média, a mediana é outra medida que aponta um valor central e corresponde ao número que divide o conjunto em duas partes iguais. Não pertencendo necessariamente ao conjunto, a mediana é o número que caracteriza as observações de certa variável de tal forma que esse número separa a metade inferior da amostra, população ou distribuição de probabilidade, da metade superior. Mais concretamente, $\frac{1}{2}$ da população terá valores inferiores ou iguais à mediana e $\frac{1}{2}$ da população terá valores superiores ou iguais à mediana. Finalmente, a terceira medida que denota valores centrais, consiste na moda que, ao contrário da média ou da mediana, não é necessariamente única. A moda é o valor que detém o maior número de observações, ou seja, o escore mais frequente (CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000; ANASTASI; URBINA, 2000).

Ainda na linha da estatística descritiva, que é um ramo da estatística que aplica técnicas para descrever e resumir um conjunto de dados apresenta-se o conceito de desvio, que corresponde à diferença que cada participante apresenta em relação à média do grupo. Quando o desvio de cada participante é elevado ao quadrado, somado e dividido pelo número de participantes, tem-se a variância. Portanto, a variância é a soma dos quadrados dos desvios, dividida pelo número de participantes do conjunto menos um. Outro valor que pode ser obtido a partir da média e da variância é o desvio-padrão. Como os desvios foram elevados ao quadrado, deve-se tirar a raiz quadrada da variância e assim se encontrará o desvio-padrão. O desvio-padrão é uma das mais utilizadas medidas de variação de um

grupo de dados e apresenta vantagem sobre a variância visto que permite a interpretação direta da variação do conjunto de dados, pois o desvio-padrão é expresso na mesma unidade que a variável. É correto afirmar que o desvio-padrão corresponde a uma média dos valores absolutos dos desvios, e, portanto, o resultado obtido por uma pessoa em determinado teste é melhor explicitado quando se conhece a média e o desvio-padrão dos escores do grupo.

Um teste bastante utilizado para a comparação da magnitude das diferenças entre as médias é o Teste de Tukey. Ele viabiliza comparações múltiplas e permite a testagem de qualquer contraste entre duas médias, sendo que geralmente se determina um nível de significância do alfa (α) que vai de 5% a 1% de significância.

Para concluir as descrições de conceitos provenientes da estatística descritiva, descreve-se a correlação, que corresponde a uma medida proveniente do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Assim, pode-se afirmar que ela mede o grau da correlação (e a direção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de uma escala métrica. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor zero significa que não há relação linear, e o valor 1 indica uma relação linear perfeita. Também o valor -1 indica uma relação linear perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta, a outra diminui; portanto, quanto mais próximo o coeficiente estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. No entanto, segundo Guimarães (2003), dificilmente se encontra um coeficiente de correlação maior que 0,6 e, desse modo, considera-se que quanto mais próximo estiver de 1, mais alto é o grau de concordância entre duas variáveis. Uma correlação pode ser considerada significativa quando atinge o nível mínimo de confiança que varia de 0,05 a 0,01; isso que dizer que, no primeiro exemplo, há menos que cinco possibilidades em cem de que a correlação tenha ocorrido ao acaso e no segundo, uma em cem. Na correlação significativa, indica-se que sua ocorrência não aconteceu por acaso e encontra-se em determinado nível de significância (CRONBACH, 1996; ANASTASI; URBINA, 2000).

4.2 AVALIAÇÃO COMO OBJETIVAÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS: VALIDADE E PRECISÃO DOS TESTES PSICOLÓGICOS

Como a avaliação psicológica teve, desde suas origens, aplicações práticas por meio de testes psicológicos, ainda mais recentemente ela toma conotação de

um segmento particular da psicologia destinado à criação de instrumentos e técnicas. Esta é uma visão simplista que deve ser ampliada. Segundo Primi (2010), a avaliação psicológica é muito mais do que uma área técnica que desenvolve ferramentas profissionais, e consiste numa área responsável pela operacionalização das teorias psicológicas em eventos observáveis, posto que favorece a observação sistemática de eventos psicológicos possibilitando a integração teoria e prática. Olhando sob este outro ângulo, é a avaliação psicológica que permite a testagem e o refinamento das teorias, contribuindo assim para a evolução do conhecimento psicológico.

Portanto, é correto afirmar que validar instrumentos significa também validar hipóteses científicas. A validação de teorias e de testes apresentam diferenças; na primeira ela implica num processo amplo de validação de construtos e das relações causais entre eles, ao passo que, na validação de instrumentos, tenta-se legitimar as interpretações desenvolvidas num determinado instrumento e sobre certo construto. O que não se pode negar é a existência de uma próxima relação entre os instrumentos de medida e a pesquisa científica, visto que os estudos empíricos usam os instrumentos para a observação dos construtos na tentativa de validar certas concepções na explicação dos comportamentos. Por outro lado, o processo de validação dos testes abrange inúmeros desafios metodológicos quando se depara à tentativa de estabelecer relações funcionais entre duas variáveis, uma latente, o construto, e, a outra observada, os indicadores (PRIMI, 2010).

A definição de validade do teste como a verificação se ele de fato mede o que se propõe a medir, comumente vista nos manuais de psicometria, é explicitada por Pasquali (2007). Para o autor, a aceção corresponde à tentativa de medir não só os itens, que são a representação física do traço latente, mas também ao mesmo tempo o próprio traço latente. Assim, a validade do teste será estabelecida pela testagem empírica da verificação da hipótese. Isso quer dizer que, na psicometria, torna-se no mínimo estranho o agrupamento intuitivo de uma série de itens para posteriormente verificar estatisticamente o que eles estão medindo. O autor conclui, afirmando que a Psicologia Cognitiva tem contribuído significativamente para enfatizar a formulação teórica a partir dos traços levantados pelos testes.

A validação de um teste corresponde a um processo que tem início com a elaboração de definições detalhadas do construto, derivadas de uma teoria psicológica, de pesquisas ou de observação. Na sequência, os itens do teste devem

ser preparados para se ajustarem às definições do construto, fazendo-se na sequência as análises empíricas dos itens selecionando-se aqueles mais eficazes e válidos (ALCHIERI; CRUZ, 2003). Estes passos foram cuidadosamente seguidos na elaboração e análise dos itens do instrumento de coleta de informações da presente pesquisa.

Para Pasquali (2009), existem três momentos do processo de validação que apresentam dificuldades no campo da psicometria; nível da teoria, coleta empírica da informação e análise estatística. Dependendo do estado de desenvolvimento da teoria, a operacionalização dos construtos pode ser facilitada ou dificultada. Utiliza-se a análise fatorial exploratória e confirmatória para a legitimação dos construtos no instrumento, pois são elas que, por meio de diversas técnicas estatísticas, criam conjuntos menores de variáveis ou fatores (análise fatorial confirmatória) e testam modelos hipotéticos, partindo das descobertas da análise fatorial confirmatória (análise fatorial exploratória).

Existem várias técnicas que possibilitam medir a confiabilidade de um teste. Segundo Guimarães (2003), mesmo que o ambiente de testagem seja controlado e uniforme, não existe um teste totalmente confiável. Geralmente, as técnicas para medir a concordância entre dois escores são expressas por meio do coeficiente de correlação. O mais comum é o de Pearson que considera a posição da pessoa no grupo e seu desvio em relação à média do grupo.

A validação de um instrumento implica num processo operacional e investigatório. Nas diversas técnicas existem três grandes classes, a saber: técnicas que visam a validade do construto, validade do conteúdo e validade de critério. A *validade dos construtos* consiste na verificação direta da legitimidade de uma representação comportamental, sendo cada um deles (construtos) criados para descrever eventos, objetos, situações ou pessoas. Os construtos referem-se a conceitos de pensamentos e ações, razão por que permitem a elaboração da teoria. Para Guimarães (2003), a validade de um teste e do construto subjacente são inseparáveis. Quando um teste é formulado com objetivo de avaliar um construto bem desenvolvido, ele corre mais riscos do que o construto, porém, as evidências decorrentes da validação de um teste também podem orientar a revisão do construto.

A validade o conteúdo, como o próprio nome já explicita, refere-se ao exame sistemático do conteúdo do teste, delimitando sua abrangência em relação ao objeto

ou comportamento a ser medido. É o cuidado com a relevância dos itens que devem ser claros e possuir gabaritos objetivos para sua correção. Todo o processo de construção de um teste deve ser acompanhado da preocupação com seu conteúdo e isso envolve planejamento cuidadoso dos itens e mapeamento de diferentes aspectos do objeto (CRONBACH, 1996; ANASTASI; URBINA, 2000). Segundo Pasquali (2009), a validade de conteúdo de um teste implica a verificação do instrumento para que ele constitua uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos.

A terceira classe representativa do processo de validação de um instrumento refere-se à *validade de critério*. Sendo ela o grau de eficácia que um teste tem em prever um desempenho específico, esse desempenho torna-se o critério pelo qual a medida pelo teste é avaliada. A interpretação aclarada pelo critério adotado transforma o escore obtido numa informação a respeito de outra variável. O tempo que ocorre entre a coleta de informação pelo teste a ser validado e a coleta de informação sobre o critério distingue a validade preditiva da validade concorrente. A primeira refere-se a coletas (mais ou menos) simultâneas e a segunda diz respeito à coleta de dados sobre o critério, realizada após a coleta de informação sobre o teste. A correlação entre os escores obtidos no teste com uma medida de critério é chamada de coeficiente de validade (CRONBACH, 1996; PASQUALI, 2009).

As avaliações objetivas de um teste ainda incluem o parâmetro de sua precisão, chamado de fidedignidade. Um teste é fidedigno quando mede, sem erros, os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes ou quando testes equivalentes medem os mesmos sujeitos, na mesma ocasião, e produzem resultados idênticos (PASQUALI, 2009). Isso quer dizer que a correlação entre as duas medidas deve ser de 1. Portanto, a análise de precisão de um instrumento corresponde ao quanto ele se afasta do ideal da correlação de 1, determinando um coeficiente que quanto mais perto de 1, menos erro apresenta. O coeficiente de fidedignidade pode ser definido estatisticamente como a correlação entre os escores dos mesmos sujeitos em duas formas paralelas de um teste. É definido como função da covariância entre as formas do teste pelas variâncias destas.

Existem, basicamente, duas grandes técnicas estatísticas para verificar a precisão de um teste: a correlação e a análise de consistência interna. A primeira é utilizada no teste e reteste e nas formas paralelas de um teste, o que quer dizer que os resultados são submetidos ao mesmo teste em duas ocasiões diferentes ou a

duas formas paralelas do mesmo teste. O índice de precisão encontra-se na correlação bivariada entre os dois escores dos mesmos sujeitos, ao passo que já, a análise de consistência interna consiste na divisão do teste em duas metades mediante técnicas que empregam, por exemplo, o coeficiente de Alfa de Cronbach que permite a verificação da covariância dos itens. Se eles se “entendem”, em certa ocasião, então irão entender-se em qualquer ocasião em que se usa o teste. Na sequência serão apresentados estudos realizados com a Escala de Motivação Acadêmica, avaliação que embasou parte do instrumento da presente pesquisa e teve suas propriedades psicométricas avaliadas.

4.3 ESTUDOS COM A ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

O avanço em determinada área de conhecimento e, mais especificamente, o amadurecimento de uma perspectiva teórica apoiam na elaboração de instrumentos para coleta de informações. A Escala de Motivação Acadêmica (EMA) é um exemplo de instrumento de medida de motivação baseada na Teoria da Autodeterminação. Constituída de 28 itens que podem representar razões para o estudante frequentar a universidade, seu propósito é avaliar cada nível do *continuum* de desenvolvimento iniciando pela desmotivação, passando pela motivação extrínseca até atingir a motivação intrínseca. Atualmente, a EMA tem servido para o levantamento de informações acerca da qualidade da motivação dos estudantes, além de propiciar elementos para a consolidação da própria teoria proposta por Deci e Ryan (2000).

Esse processo de validação dos instrumentos de medida da motivação é importante, pelo fato da teoria da Autodeterminação consistir-se numa rede de construtos interligados que comportam ainda alguns refinamentos, assim como toda proposta teórica recente. Quando um teste é elaborado para avaliar um construto já consolidado pela comunidade científica, ele corre mais riscos do que o construto; no entanto, dados oriundos da avaliação podem apontar a necessidade de mudanças no próprio construto. Portanto, o trabalho de validação dos instrumentos de medida do *continuum* motivacional pode representar significativas reformulações teóricas (CRONBACH, 1996; GUIMARÃES, BZUNECK 2008).

Vallerand et al. (1992), interessados em investigar as propriedades da EMA, propuseram um modelo hipotético de sete fatores (subescalas): um para avaliar a desmotivação, três para avaliar a motivação extrínseca (por regulação externa,

introjetada e identificada) e três (subescalas) para avaliar a motivação intrínseca (conhecer, realização e vivenciar estímulos). Essa tripartição da motivação intrínseca foi baseada na proposição de que ela poderia ser mais bem definida por meio de fatores diferenciados. Os pesquisadores realizaram um estudo com 745 universitários canadenses e o resultado das análises para validação apoiou o modelo hipotético, indicando que o instrumento apresentava uma boa consistência interna nas subescalas, com exceção da subescala de avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada.

Em 1993, o grupo de Vallerand (VALLERAND et al., 1993) deu continuidade a seus estudos de investigação das propriedades psicométricas da EMA, examinando a correlação entre as subescalas e outros construtos relacionados. Levantaram a hipótese de que um padrão simples poderia ser revelado entre as subescalas da EMA, que corresponderia à evolução do *continuum* de autodeterminação. Assim, esperavam correlações positivas mais altas entre as subescalas próximas em cada ponto do *continuum*, enquanto que correlações negativas seriam esperadas entre os pontos mais extremos. Ou, em outras palavras, desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada, apresentariam correlações positivas entre si; assim como ocorre com a motivação extrínseca por regulação identificada, por regulação integrada e motivação intrínseca. Nas hipóteses dos pesquisadores, esses dois conjuntos, alocados em pontos opostos, estariam correlacionados de modo negativo. Exemplificando, quanto maior a motivação extrínseca por regulação integrada, maior a motivação intrínseca. Em contraposição, quanto maior a desmotivação, menor a motivação intrínseca.

Essas ideias já haviam sido examinadas, em outras pesquisas realizadas por Guay et al. (2001); Mullan, et. al. (1997); Ryan e Connell (1989) que inquiriram a existência de um padrão simples de estrutura, oferecendo apoio para a validade de construtos de instrumentos baseados na Teoria da Autodeterminação. Dessa vez, o estudo contou com 217 universitários canadenses e mostrou uma relação positiva mais forte entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca por regulação introjetada do que com a subescala de motivação extrínseca por regulação identificada. Ainda, numa segunda aplicação, foi constatado que a desmotivação apresentava relação negativa mais forte com a regulação identificada do que com a motivação intrínseca. Apesar desses resultados, Vallerand et al. (1992, 1993)

aprovaram e recomendaram o uso da Escala de Motivação Acadêmica em estudos científicos.

Em 2000, Cokley e colaboradores estenderam o trabalho de exame de validade das propriedades da EMA iniciado por Vallerand, desenvolvendo uma versão norte-americana da escala. Realizaram uma pesquisa com 263 universitários, de diferentes origens étnicas, por meio da qual procuraram analisar a hipótese de estrutura simples da escala. Observaram que as correlações entre as escalas ordenadas desviaram-se do padrão, além de não encontrarem correlações negativas mais fortes entre desmotivação e os três tipos de motivação intrínseca. Ao invés disso, a correlação negativa mais forte foi encontrada entre a motivação extrínseca por regulação identificada e a desmotivação. Os pesquisadores ainda constataram que as três subescalas de motivação intrínseca tiveram correlações positivas mais fortes com a motivação extrínseca por regulação introjetada do que com a motivação extrínseca por regulação identificada, o que tornou possível sugerir que a regulação introjetada seria mais autodeterminada do que eles acreditavam até então. Outra descoberta importante refere-se às correlações positivas entre a motivação intrínseca para realização e as subescalas de avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada e identificada, que foram praticamente iguais às correlações entre essas subescalas de motivação extrínseca em si. Todas essas correlações descobertas não oferecem apoio à ideia do *continuum*.

O estudo de Cokley (2000) teve grande importância porque encontrou diferenças menores entre as correlações do que aquelas observadas por Vallerand (1993). Além disso, considerou a subescala de avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada como a menos fidedigna, quando comparada às demais. O autor também chamou a atenção para a necessidade de mais pesquisas a respeito da motivação extrínseca e das subescalas da motivação intrínseca.

Partindo da mesma ideia de um *continuum* e incluindo diferentes tipos de regulação externa, o grupo de canadenses composto por Guay et. al. (2000) realizou uma adaptação da EMA incluindo outras subescalas. Procuraram verificar a motivação intrínseca e extrínseca situacional, considerando que as medidas tradicionais de motivação situacional, como medidas de livre escolha e escalas de autorrelato, apresentavam algumas limitações. A escala elaborada buscou avaliar a percepção de competência, concentração e intenções comportamentais para persistência no futuro, foi denominada Escala de Medida Situacional. Com relação à

investigação dos itens propostos pela EMA, foi encontrada uma estrutura de quatro fatores, para as subescalas de motivação intrínseca, motivação extrínseca por regulação identificada, por regulação externa e desmotivação.

Vallerand et. al. (1992, 1993) observam que subdivisão do item motivação intrínseca em três fatores, proposta em estudos anteriores não foi utilizada. Foi encontrada estrutura fatorial adequada ao modelo hipotético, com bons índices de consistência interna e, assim como em estudos anteriores, foi realizada a correlação com a finalidade de verificar o padrão simples de apoio ao construto. Os autores concluíram afirmando que a escala apresenta adequadas propriedades psicométricas, sendo útil para estudos da motivação situacional multidimensional em contextos de laboratório e em campo.

Ainda, investigando as propriedades psicométricas da EMA, Cokley et. al. (2001) realizaram um estudo com 263 universitários norte-americanos. Buscaram uma correlação da EMA com a escala de avaliação de autoconceito acadêmico. Partiram da hipótese de que, quanto mais positivo o autoconceito acadêmico, maiores seriam os escores na avaliação da motivação intrínseca. Observaram alta correlação negativa entre o autoconceito com a desmotivação, correlação quase nula entre a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada, e correlação positiva e moderada entre o autoconceito e a motivação intrínseca. Na ocasião, não encontraram apoio para a estrutura hipotética de sete fatores (desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, por regulação integrada, por regulação identificada e os três tipos de motivação intrínseca), e sugeriram uma estrutura de cinco fatores, quais sejam desmotivação, motivação intrínseca unificada e três fatores separados de motivação extrínseca. Como Vallerand et. al. (1993), também eles descobriram que a subescala de motivação extrínseca por regulação identificada foi a menos consistente, de acordo com o alfa de Cronbach encontrado (alfa = 0,70). Além disso, os três tipos de motivação extrínseca, especialmente por regulação externa e por regulação introjetada, tiveram a correlação com a desmotivação, o que representa resultados mais adequados à hipótese do *continuum*, se comparados com os estudos anteriores.

Em suas conclusões Cokley et. al. (2001) sugeriram cautela antes da recomendação do uso da EMA como uma medida válida da motivação, dado o limitado número de estudos. Eles ainda recomendaram cuidado na interpretação dos

resultados com diferentes grupos étnicos, uma vez que os aspectos culturais devem ser considerados nas análises.

Em face dos resultados apresentados até o presente momento, é possível questionar se a motivação intrínseca e a extrínseca, como operacionalizadas pela EMA, seriam tão distintas quanto a teoria sugere, ou ao contrário se a teoria estaria sujeita a reformulações advindas de estudos psicométricos. Como já mencionado, para a consolidação de uma teoria fazem necessários inúmeros refinamentos, sendo o estágio em que a teoria da Autodeterminação se encontra.

Diante das indicações de revisão da EMA, Fairchild et al. (2005) realizaram uma revisão sintetizando as pesquisas já desenvolvidas a respeito da escala. Para eles, Vallerand et al. (1992, 1993), ao elaborarem e investigarem as propriedades psicométricas da EMA, na ausência de resultados bem definidos, apresentaram pequenos ajustes nas análises estatísticas a fim de recomendarem seu uso. Também mencionaram os estudos realizados por Cokley (2000) e Cokley et al. (2001) que encontraram uma estrutura de sete fatores, mas observaram que o ajuste dos dados ao modelo não foi adequado. O grupo de pesquisadores, liderados por Fairchild questionou Cokley e seus parceiros, já que estes demonstraram a existência de diversos problemas no uso da EMA, porém apoiaram e indicaram o uso da escala. Além desses estudos, Fairchild et al. (2005) comentaram outras pesquisas que utilizaram a escala e obtendo resultados diferentes daqueles apresentados pelos autores já citados, revelando, por sua vez, inconsistências do instrumento. Observaram que em todos os estudos a EMA não parece apoiar totalmente a hipótese da estrutura simples, ou seja, a proposta do *continuum* de autodeterminação.

Para Fairchild et al. (2005), perante do número limitado de estudos a respeito da EMA e de tantas contradições existentes naqueles já realizados, seria necessário, antes do uso da escala como uma medida válida de pesquisa, tomar algumas cautelas. Nesse sentido, sugeriram pesquisas adicionais, com amostras maiores, que viabilizassem uma melhor definição da validade e da consistência do instrumento. Atendendo a essas sugestões, desenvolveram um estudo com 1.406 universitários norte-americanos como amostra, e reexaminaram o modelo, comparando-o com outras três escalas. Por meio de um modelo bem ajustado aos dados, encontraram apoio para a validade do construto em forma de estrutura de sete fatores, com índices adequados de consistência interna nas subescalas.

Porém, como nos estudos anteriores, a motivação por regulação identificada continuou sendo a escala de avaliação menos confiável. Também encontraram evidência de validade convergente e discriminante, na comparação dos resultados da EMA com os da avaliação de autoconceito. Essas evidências de validade são importantes porque mostram a caracterização do construto, por apresentarem correlações altas com outras variáveis com as quais devem teoricamente se correlacionar e, ao mesmo tempo, apresentam inexistência de correlação significativa entre as variáveis das quais elas devem diferir. Em outras palavras, as evidências de validade convergente e discriminante permitem demonstrar até que ponto a avaliação de um construto deve coincidir com a avaliação de um construto próximo e até que ponto ela deve se diferenciar de um construto distante no *continuum* de autodeterminação. Assim, por exemplo, o autoconceito diferenciou da desmotivação e coincidiu com a motivação intrínseca. Esses resultados são considerados adequados, porque os construtos se encontram em pontos extremos (no caso da desmotivação) e próximos (no caso da motivação intrínseca) no *continuum* de autodeterminação.

Fairchild et al. (2005) esclareceu, ainda, que a falta de apoio para o padrão simples interescala e, neste e nos outros estudos já relatados, causaram estranheza, mesmo quando algum apoio foi dado para o padrão simples com critério externo, ou seja, por meio da validade convergente e discriminante, que estabelece um padrão de correlação. No entanto, a falta de apoio para o *continuum* dos tipos de motivação pode refletir duas coisas, uma limitação na construção da escala e ou uma limitação da própria teoria.

Após vasto levantamento de estudos a respeito da construção e validação da EMA, os autores acima citados relacionaram três problemas básicos. O primeiro refere-se aos itens das subescalas, que não estão adequados à proposição teórica para cada tipo de motivação alocado no *continuum*. O segundo corresponde ao questionamento da validade do próprio *continuum*, podendo os construtos de motivação intrínseca e extrínseca ser duas orientações independentes e não pontos opostos de um mesmo *continuum*. Por último, acrescentar-se o fato da EMA não apresentar itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e esse tipo de motivação continuar sem avaliação. Vale reforçar que, para os autores, ainda são necessárias mais pesquisas a respeito da EMA, a fim de esclarecer tantas contradições existentes na atualidade.

Na América Latina, Nuñez Alonso (2006) realizou uma pesquisa com 411 universitários paraguaios. Utilizando a EMA, buscou apoio para o modelo do *continuum* por meio de correlação de *Pearson* e correlacionou a escala com as medidas de autoconceito acadêmico. O pesquisador não encontrou apoio para o *continuum* de autodeterminação, pois descobriu correlações mais altas entre motivação intrínseca e regulação introjetada e entre motivação identificada e regulação externa. Apesar disso, os níveis de consistência interna da escala foram adequados, e resultados da Análise Fatorial Confirmatória permitiram encontrar apoio para o modelo de sete fatores. O estudo também possibilitou delinear o perfil da motivação dos acadêmicos paraguaios investigados. Resultados indicaram índices baixos de desmotivação, maiores índices na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa, seguidos dos índices por regulação identificada. As mulheres apresentaram níveis mais autodeterminados de motivação que os apresentados pelo homem. Um ponto a ser destacado refere-se à sugestão do pesquisador para investigações com o uso da escala em diferentes contextos socioeducativos da América Latina.

No Brasil, Sobral (2003) realizou duas pesquisas utilizando a EMA, baseando-se nos estudos de Vallerand et. al. (1992). Analisou o nível e a orientação motivacional de 269 acadêmicos de medicina no início do curso, em relação a fatores contextuais. Também analisou as respostas da escala com relação a algumas posturas do aluno perante o curso, como: autoconfiança na aprendizagem, percepções sobre o valor e o significado do aprendizado e rendimento acadêmico. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: quando os alunos estavam em ambiente pré-clínico e após um ano. Na segunda pesquisa fez o mesmo, com 25% dos participantes da primeira etapa.

Sobral (2003) confirmou a consistência interna e a estabilidade da EMA nos dois períodos (teste e reteste). As correlações entre as subescalas confirmaram o padrão simples para o modelo descrito por Vallerand et al. (1993), com algumas restrições. Os itens da motivação intrínseca apresentaram correlações elevadas e positivas entre si, bem como correlações negativas com a subescala de desmotivação. Além disso, foi observada forte correlação entre a subescala de motivação extrínseca por regulação introjetada e a de motivação intrínseca para realização, o que não era esperado. Na comparação dos tipos de motivação com a avaliação do nível de autoconfiança, foram encontradas correlações positivas e

significativas entre os três componentes de motivação intrínseca, bem como correlação negativa entre a subescala de desmotivação. Os resultados ainda demonstraram uma correlação positiva entre os três tipos de motivação intrínseca e a valorização do curso, revelando que as percepções de valor e significado da aprendizagem associam-se com a motivação autodeterminada.

Além da avaliação das propriedades da EMA, o estudo também se propôs a investigar o perfil motivacional do acadêmico, e revelou uma evolução da motivação autônoma a medida que os alunos iam avançando nas etapas curriculares e agindo de maneira mais prática. Foi observada uma interação significativa entre subescalas e sexo. Mulheres apresentaram escores superiores de motivação intrínseca para a realização de atividades, enquanto que homens revelaram respostas mais altas na motivação extrínseca por regulação externa. Essas diferenças foram atribuídas a fatores de ordem cultural, social e acadêmica.

Os resultados da pesquisa reforçaram a validade interna e externa da EMA, embora suas propriedades tenham parecido menos robustas do que o indicado por Vallerand et al (1993). Essa diferença é atribuída à perda eventual na versão, à homogeneidade do grupo, e ao domínio e contexto das respostas. Em suas conclusões, Sobral (2003) afirma que os resultados do estudo ressaltam a confiabilidade e à validade do instrumento, sendo este indicado para pesquisas a respeito da motivação em ambientes universitários.

O mesmo autor, em um segundo estudo, além de outros objetivos, procurou não só analisar as relações dos indicadores da EMA com os componentes do inventário de Motivos de Escolha de Medicina e com medidas relativas à representação objetiva e subjetiva da aprendizagem, como também investigar seus efeitos na intenção dos alunos de prosseguir no curso. Sua amostra contou com 450 alunos do curso de Medicina, que, além da aplicação da EMA e do inventário já citado, teve apuradas as medidas da orientação e autoconfiança e do rendimento na aprendizagem. Os procedimentos estatísticos demonstraram correlações positivas entre a autodeterminação da motivação e a valorização do aprendizado, orientação significativa na aprendizagem, autoconfiança do aluno como aprendiz e rendimento cognitivo, bem como altruísmo e busca de desafio. A análise de regressão revelou uma complexa diversidade entre os fatores pessoais e contextuais em relação ao *continuum* de autodeterminação da motivação. O estudo ressaltou a importância de identificar as implicações pedagógicas para o acompanhamento do impacto dos

fatores socioambientais na vivência curricular e na orientação do estudante. Em sua conclusão, o autor observou que os resultados confirmaram como consistentes o modelo da teoria da Autodeterminação, os achados de trabalhos anteriores, oferecendo, portanto, suporte para o entendimento da configuração da motivação do acadêmico de ensino superior.

Outro estudo de validação da EMA citado por Guimarães e Bzuneck (2008) levantou as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da escala. Elaborada a partir da escala original de Vallerand et. al. (1993), a escala na versão brasileira teve incluídos novos itens de avaliação. O estudo contou com uma amostra de 338 universitários do Paraná. Inicialmente, foi realizada a análise fatorial exploratória, com o objetivo de descrever ou representar o grande número de variáveis e criar um conjunto menor de variáveis latentes ou de fatores. Também foram realizadas as estatísticas descritivas, referentes às variáveis avaliadas, com média e desvio-padrão, além de outras análises estatísticas e o coeficiente de correlação de *Pearson*. Os pesquisadores observaram que os alunos apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, com as maiores médias na avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e as menores médias na avaliação da regulação introjetada e da desmotivação. Um resultado da Análise Fatorial foi a divisão da motivação extrínseca por regulação externa em dois fatores. Segundo os autores, fatores que levaram alunos a frequentar a universidade por “cobrança de presença”, agruparam-se com carga fatorial aceitável em torno de um único fator. Em contrapartida, itens que se referiram frequentar a universidade por “regulações sociais, como trabalho, amigos ou família”, agruparam-se em outro fator. Isso quer dizer que, no contexto de ensino superior, os alunos podem ter seu comportamento de ir à universidade regulado por pressões a exigência da, ou a busca de interações sociais ou mesmo a fuga do trabalho, por exemplo.

Além desses resultados, o estudo mostrou evidências favoráveis à proposição do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, encontrando-se correlações positivas e significativas entre os itens que se encontram próximos no *continuum* e correlações negativas entre os itens das extremidades opostas. O estudo representa significativo valor, posto que contribuiu para a elaboração de novos itens para a avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada os quais apresentaram adequada consistência interna. Mas, é considerado relevante, sobretudo porque confirma a proposta teórica do *continuum* de autodeterminação ao

demonstrar que as subescalas correspondem aos construtos para os quais foram elaborados os itens de avaliação. Os autores concluem concordando com diversos pesquisadores que consideraram a EMA como uma escala psicometricamente válida incentivando novas investigações com sua utilização na área da motivação para a aprendizagem.

Muitos estudos realizados por Vallerand et. al. (1992, 1993), Cokley et. al. (2001), Fairchild et. al. (2005), Nuñez Alonso (2006), nas análises estatísticas, apresentaram inconsistências, mas, mesmo assim, recomendou-se o uso da EMA. Aos resultados desses estudos somam-se os resultados de pesquisas recentes de Guimarães e Bzuneck (2008) que validaram a escala, apoiando os construtos que compõem o *continuum* de autodeterminação, e também fazem solicitações para que se procedam melhores investigações a respeito da escala. Em vista disso, a presente pesquisa, se propõe, em um de seus objetivos, a extrair os componentes principais da EMA e submetê-los a uma nova avaliação psicométrica. Por esse motivo, com o intento de investigar questões já levantadas por estudos anteriores a amostra selecionada é bastante diversificada, e abrange o contributo de muitas instituições, cursos, séries e alunos localizados nos mais diversos pontos geográficos.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer o perfil motivacional de alunos do ensino superior e os fatores relacionados à sua motivação.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Levantar evidências de validade psicométrica dos instrumentos de avaliação da qualidade motivacional e do esforço despendido para o curso de graduação;
- b) identificar variáveis de caracterização pessoal, a intenção de concluir o curso e atuar na área de formação e desempenho alegados por alunos de ensino superior;
- c) levantar as concepções dos alunos acerca do curso de graduação;
- d) avaliar o tipo de motivação e o nível de esforço dos alunos do ensino superior;
- e) relacionar o tipo de motivação do aluno com o esforço alegado, com variáveis de caracterização pessoal levantadas, com a intenção de prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho.

6 MÉTODO

A presente pesquisa é descritiva, de caráter exploratório e correlacional. Trata-se de um estudo de campo, que busca a identificação e descrição de características dos fenômenos presentes e na análise e entendimento das relações entre as variáveis, sem intervenção no ambiente pesquisado.

6.1 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram selecionados por amostra de conveniência e totalizaram 1.269 alunos de ensino superior de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país: Apucarana, Araongas, Campo Mourão, Jandaia do Sul, Londrina, Mandaguari, Maringá (Paraná); Caxias do Sul (Rio Grande do Sul); São Paulo (São Paulo) e Porto Velho (Rondônia). Informações adicionais acerca da caracterização dos participantes serão apresentadas nos resultados, tendo em vista serem dados relacionados aos objetivos do estudo.

6.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados um questionário de autorrelato, com questões fechadas em escala tipo *Likert* que levantaram informações a respeito a) das variáveis de caracterização pessoal; b) das concepções dos alunos acerca do curso de graduação; c) do tipo de motivação; d) do interesse do estudante em permanecer no curso, atuar na área e a respeito da sua avaliação de desempenho; e) da avaliação de esforço do aluno. Na sequência será apresentado o detalhamento de cada parte do instrumento.

6.2.1 Variáveis de Caracterização Pessoal

Com base tanto na literatura (Alcará 2007; Rufini; Bzuneck e Oliveira, 2011) que demonstra diferenças na qualidade da motivação de acordo com variáveis de caracterização pessoal, quanto na observação empírica informal, foram levantadas algumas variáveis pessoais que se relacionam com a motivação para aprender. As questões objetivas foram apresentadas na primeira parte do instrumento de coleta

de dados e referiram-se ao sexo, idade, caráter da instituição, curso, série, período de estudo, tempo que o acadêmico leva para chegar à instituição, trabalho, participação em projetos de pesquisa, ensino ou extensão e a razão que levou o aluno a escolher o curso.

6.2.2 Concepções dos Estudantes Acerca do Ensino Superior

Baseado no paradoxo levantado por Covington (2004) referente às expectativas que alunos e professores têm para o contexto de ensino superior foram elaboradas dezesseis alternativas que buscaram investigar as concepções dos alunos no que diz respeito a um bom curso superior. Para completar a frase “um bom curso superior é aquele que” apresentaram-se afirmativas como, por exemplo: “transmite informações”, “prepara para o trabalho”, “sua conclusão é garantida”.

6.2.3 Avaliação do Tipo da Motivação - Escala de Motivação Acadêmica

O instrumento para avaliação do tipo de motivação tem como modelo original a Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida por Vallerand et. al. (1993) que foi validada por Guimarães e Bzuneck (2008) e adaptada para os objetivos do presente estudo.

A escala objetiva identificar cada item do *continuum* de autodeterminação e apresenta como pergunta única: “por que venho à universidade?” Tendo como resposta 35 afirmativas, dispostas em escala *likert* de 7 pontos (sendo 1 para alternativa “nada verdadeiro” e 7 para alternativa “totalmente verdadeiro”). Os construtos que embasaram a elaboração da escala e seus itens correspondentes estão apresentados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Construto e Amostras de Itens Correspondentes Utilizados para Elaboração do Instrumento

Construto	Itens
Desmotivação	33. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade 14. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora tenho dúvidas sobre continuar 25. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade 5. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade
Motivação Extrínseca – Regulação Externa	9. Venho à universidade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória 28. Venho à universidade para não receber faltas 1. Venho à universidade porque a presença é obrigatória 4. Porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar 21. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade
Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada	27. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso 8. Venho porque é isso que esperam de mim 19. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente 32. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante 13. Venho à universidade porque fico orgulhoso por estar em um curso superior 30. Gosto que as pessoas saibam que faço um curso superior 22. Venho à universidade porque me sinto culpado quando falto às aulas
Motivação Extrínseca – Regulação Identificada	26. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que todos os alunos, inclusive eu, levem o curso a sério 34. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem 18. Venho à universidade porque sei que a frequência deve ser exigida 3. Venho à universidade porque acredito que os estudos melhorarão minha competência no trabalho 15. A cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério 20. Venho à universidade porque é importante para meu futuro
Motivação Extrínseca – Regulação Integrada	11. Porque a educação é um privilégio 31. Porque o acesso ao conhecimento ocorre na universidade 6. Porque estudar amplia os horizontes 16. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim 23. Porque acho que com os estudos estarei mais preparado para a carreira que escolhi
Motivação Intrínseca	24. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os professores 2. Porque para mim a universidade é um prazer 29. Porque gosto muito de vir à universidade 10. Porque me sinto bem quando aprendo coisas novas 12. Pela oportunidade de ampliar meu conhecimento a respeito de assuntos que me atraem 17. Porque os estudos permitem que eu aprenda muitas coisas que me interessam 35. Porque na universidade leio sobre vários assuntos interessantes 7. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação

6.2.4 Percepção da Intenção de Permanecer no Curso, Motivação para Atuação Profissional Futura e Desempenho

A percepção da intenção de permanecer no curso, a motivação para atuação profissional futura e o desempenho foram avaliados com questões que deveriam ser pontuadas em escala que variam de 0 a 10 pontos.

6.2.5. Avaliação do Esforço

Accorsi (2005), Alcará (2007) entre outros pesquisadores, destacaram a insuficiência da adoção da meta aprender para o investimento do esforço nas tarefas acadêmicas. Sabe-se que o grau e a duração do esforço recebem impacto de outros fatores ligados à condição do aluno. No presente estudo, pode-se questionar se o tipo de motivação autônoma é suficiente para que sejam aplicados níveis superiores de esforço em determinada tarefa acadêmica.

Assim, algumas questões foram elaboradas com base na literatura de Accorsi (2005), Machados (2005), Sobral (2003), Alcará (2007) e adaptadas para este estudo. Além disso, foram criadas afirmativas pautadas em fundamentações teóricas a respeito do tema. A escala *likert* de 7 pontos (sendo 1 para alternativa “nada verdadeiro” e 7 para alternativa “totalmente verdadeiro”), foi denominada Escala de Avaliação de Esforço - EAEF. Exemplos de afirmativas desta categoria: estudo o conteúdo da disciplina antes das avaliações, compareço às aulas, presto atenção nas aulas, providencio os textos ou materiais solicitados pelo professor, entrego os trabalhos nas datas previstas, em atividades em grupo cumpro minha parte do trabalho, participo de debates ou discussões em sala de aula.

6.3 PROCEDIMENTOS

Para a coleta de dados, inicialmente foi realizado contato com professores de ensino superior que atuam nas IES de diferentes regiões do país que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa propondo o preenchimento do instrumento de coleta de dados aos alunos. Na sequência o projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (Parecer CEP/UDEL: 167/2011). Para a aplicação,

também foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi lido em sala de aula pelo professor colaborador. O termo elucidou a respeito da pesquisa e seus objetivos, salientando a importância da sinceridade e atenção no preenchimento, sendo os alunos informados a respeito da liberdade de escolha no preenchimento do instrumento. Verificou-se a duração de aproximadamente trinta minutos para o preenchimento do questionário.

Devido à distância, muitos questionários foram inicialmente enviados por *e-mail*, impressos e/ou fotocopiados pelos professores colaboradores e posteriormente remetidos por sedex. A coleta levou aproximadamente quarenta e cinco dias para ser realizada. Para controle na tabulação e identificação das instituições de origem, os questionários receberam números e letras.

6.4 ANÁLISES REALIZADAS

Os dados levantados por este estudo foram codificados e transportados para o *software Statistic* (versão 7.0) para a realização das análises estatísticas. Inicialmente, foi realizada a análise fatorial exploratória para cada escala de avaliação (Escala de Motivação Acadêmica e Avaliação do Esforço). Esse procedimento permitiu agrupar as respostas, através da análise dos componentes principais, com rotação varimax, reduzindo-se a um número mínimo de fatores. Assim, foi possível descrever ou representar um grande número de itens agrupados em torno de fatores os quais, hipoteticamente, deveriam corresponder aos seus construtos subjacentes. Também foi realizada análise de consistência interna, mediante o Alfa de Cronbach, dos itens de cada subescala resultante da análise fatorial.

Em relação ao desempenho dos participantes em cada avaliação, foi realizada estatística descritiva (médias, desvios-padrão, moda e mediana). Para a relação entre as diversas variáveis foram empregadas correlações, análise de variância (diferenças entre as médias obtidas pelos participantes em relação a variáveis de caracterização pessoal) e análise de regressão.

7 RESULTADOS

Na sequência, serão apresentadas as variáveis de caracterização pessoal, seguido dos resultados na avaliação dos alunos acerca do que consideram um bom curso superior. Posteriormente, apresentar-se-á o levantamento das evidências de validade psicométrica dos instrumentos de avaliação (EMA e EAEF) da estatística descritiva. Para a finalização, serão estabelecidas relações previstas entre as diferentes variáveis.

7.1 VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

A amostra foi composta por 1.269 alunos, sendo 841 (66,27%) do sexo feminino e 414 (32,62%) do sexo masculino. Um total de 14 (1,10%) alunos não deu informação referente a este item. Com relação à idade, houve predominância de alunos na faixa etária de 20 a 25 anos, que somaram 602, e representaram 47,43% da amostra. Alunos com idade até 19 anos somaram 337 (26,55%). Acadêmicos da faixa etária de 26 a 30 anos somaram 157 (12,37%). 163 (12,84%) foram os que tinham idade acima de 31 anos. Não deram informação referente a este item 10 (0,78%) alunos.

No que se refere ao curso, 234 (18,43%) eram alunos de ciências contábeis, 202 (15,91%) de pedagogia, 200 (15,76%) de administração de empresas, 165 (13%) de psicologia, 104 (8,19%) de medicina, 69 (5,43%) de enfermagem, 62 (4,88%) de administração em comércio exterior, 40 (3,15%) de ciências econômicas, 34 (2,67%) de serviço social, 28 (2,20%) de turismo, 26 (2,04%) de administração pública, 23 (1,81%) de educação física, 22 (1,73%) de administração hospitalar, 21 (1,65%) de fisioterapia, 19 (1,49%) de engenharia de produção, 11 (0,86%) de geografia, 4 (0,31%) de direito, 4 (0,23%) de química industrial. Nesse item, 2 (0,15%) alunos não informaram sobre seus cursos. O baixo número de participantes dos últimos cursos citados justifica-se pelo fato desses estarem em sala de aula, com alunos de outros cursos, no momento da aplicação do instrumento.

Os acadêmicos encontravam-se em diferentes estágios curso, 333 (26,24%) no primeiro ano, 440 (34,67%) no segundo, 229 (18,04%) no terceiro, 221 (17,41%) no quarto ano, somente 10 (0,78%) alunos cursavam o quinto ano e 6 (0,47%) o

sexto ano. Do total de participantes, 30 (2,36%) alunos não informaram este item. A maioria dos estudantes 807 (63,59%) frequentava o período noturno, 220 (17,33%), o período matutino. No período integral estudavam 193 (15,20%) e 34 (2,67%) no período vespertino. Um total de 15 (1,18%) alunos não informou sobre este item.

Com relação a atividades profissionais, 826 (65,09%) alunos trabalhavam e 407 (32,07%) não. Somente 36 (2,83%) alunos não informaram sobre essa questão. Dos 826 participantes que declararam trabalhar, 353 (42,73%) atuavam em áreas condizentes com seu curso e 444 (53,75%) em outras áreas. Além disso, 14 (1,71%) participantes trabalham 2 horas diárias, 31 (3,8%) de 2 a 4 horas, 121 (14,86%) de 4 a 6 horas, 463 (56,87%) de 6 a 8 horas e 184 (22,6%) têm jornada de trabalho acima de 8 horas por dia. A diferença entre os números de participantes deve-se ao fato de alguns terem deixado de assinalar as questões relativas à atuação profissional.

No que se refere à natureza da instituição de ensino superior, 419 (33,01%) alunos pertenciam a rede pública e 627 (49,40%) à rede privada. Um grande número de alunos não preencheu este item, 223 (17,57%). Os alunos que conhecem projetos de pesquisa, ensino ou extensão da instituição somaram 521 (41,05%) enquanto que 688 (54,21%) responderam que não conhecem projetos. Não assinalaram esse item 60 alunos (4,7%). Um total de 805 (63,43%) dos alunos, nunca participou de algum tipo de projeto, 248 (19,54%) participaram de projetos de pesquisa, 92 (7,24%) participaram de projeto de ensino e 98 (7,72%) participaram de projeto de extensão. Um total de 26 (2,04%) alunos não respondeu a este item. Ainda com referência participações em atividades de pesquisa, ensino e extensão, a grande maioria 1.038 (81,79%) não recebe bolsa; somente 197 (15,52%) dos alunos participantes recebem. Não informaram sobre esse item 34 (2,67%) alunos.

Quando foram questionados a respeito das razões que os levaram a escolher o curso, mais da metade dos alunos 759 (59,81%) responderam que o escolheram por gostar da área ou por ter afinidade com ela. Os demais motivos foram menos assinalados. O fato de o curso coincidir com a área de trabalho foi alegado como motivo por 164 (12,92%) dos alunos, a representatividade do curso superior por 88 (6,93%), a facilidade de ingresso por 86 (6,77%), a remuneração 63 (4,96%), o fato dos gastos com o curso caberem no orçamento por 55 (4,33%), o *status* por 42 (3,30%), a aquiescência a vontade dos pais 25 (1,97%) e outros motivos referidos por 42 (3,30%).

Ainda objetivando levantar as percepções dos alunos a respeito do ensino superior, a Tabela 1 demonstra a compreensão que eles têm de um bom curso. Nota-se que as maiores porcentagens das respostas “concordo totalmente”, encontram-se em itens que expressam crescimento pessoal do aluno e contribuição para sua qualificação técnica. Os itens 9, 10 e 11, “amplia o senso de investigação”, “promove autonomia do pensamento” e “contribui para a formação pessoal”, obtiveram como resposta “concordo totalmente” assinalada por 920 (72,49%), 978 (77,06%) e 1.085 alunos (85,50%) sucessivamente.

Também vale observar que as maiores porcentagens de respostas “concordo totalmente” foram assinaladas nos itens 1 “transmite informações” e 3 “prepara para o trabalho” e demonstram significativa preocupação do acadêmico com sua preparação técnica para o mercado de trabalho. As repostas “concordo totalmente” nos itens 1 e 3 foram de 950 (74,86%) e 988 (77,85%) respectivamente. Por outro lado, ainda no que se refere à pergunta “um bom curso superior é aquele que”, o maior número concentrado nas respostas “não concordo” foi obtido em itens que descaracterizam a aprendizagem e voltaram-se para aspectos facilitadores relacionados aos estudos. O maior número de respostas “não concordo” concentraram-se nos itens 14 “sua conclusão é garantida” e 16 “é de fácil acesso”. No item 14 as repostas foram de 233 (17,57%) e no item 16 foram de 273 (21,51%).

Tabela 1 - Resumo das respostas da avaliação dos alunos acerca do que consideram um bom curso superior

Itens	Respostas					
	Não concordo		Concordo parc.		Concordo totalm.	
	N	%	N	%	N	%
1. Transmite informações	10	0,78	304	23,95	950	74,86
2. É instigante	70	5,51	529	41,68	641	50,51
3. Prepara para o trabalho	24	1,89	250	19,70	988	77,85
4. Tem conteúdos de dificuldade moderada	131	10,32	822	66,77	311	24,50
5. Tem boas referências	24	1,89	405	31,91	834	65,72
6. Permite conciliar trabalho e estudo	137	10,79	516	40,66	609	47,99
7. Leva o aluno a pesquisar	21	1,65	392	30,89	854	67,29
8. Exige um dispêndio médio de tempo	82	6,46	755	59,49	426	33,56
9. Amplia o senso de investigação do aluno	22	1,73	32	25,29	920	72,49
10. Promove a autonomia do pensamento	25	1,97	262	20,64	978	77,06
11. Contribui para a formação pessoal	13	1,02	168	13,23	1.085	85,50
12. Proporciona novas amizades	76	5,98	462	36,40	730	57,52
13. Tem aulas atrativas	44	3,46	417	32,86	804	63,35
14. Sua conclusão é garantida	233	17,57	398	31,36	642	50,59
15. Os professores têm boa didática	34	2,67	385	30,33	845	66,58
16. É de fácil acesso	273	21,51	642	50,59	344	27,10

7.2 ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS

Para atender aos objetivos de avaliar os tipos de motivação e o esforço despendido para o curso de graduação, um importante procedimento consiste na verificação da validade e consistência das medidas empregadas. Serão apresentados a seguir os resultados da Análise Fatorial e da Consistência Interna dos itens das subescalas.

7.2.1 Escala de Motivação Acadêmica – EMA

Mediante o Método de Extração dos Componentes Principais, em relação aos 35 itens da escala, foram encontrados 7 fatores, com valor próprio acima de 1,

que explicaram 51,10% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 2. A opção de cinco fatores, com explicação de 44,44% da variância dos dados possibilitou uma maior adequação dos itens que carregaram para cada fator em relação às proposições teóricas relativas ao *continuum* de Autodeterminação.

Tabela 2 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Escala de Motivação Acadêmica

Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	6,21	17,76	6,21	17,76
2	4,93	14,09	11,14	31,85
3	1,76	5,03	12,90	36,88
4	1,42	4,08	14,33	40,96
5	1,21	3,48	15,55	44,44
6	1,20	3,44	16,76	47,89
7	1,12	3,21	17,88	51,10

Conforme demonstrado na Tabela 3, em torno do Fator 1 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,42 e 0,66, cujo conteúdo indicou razões de interesse, prazer e gosto pessoal para frequentar a universidade. Teoricamente, vinculam-se ao construto motivação intrínseca. Para o Fator 2, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,69 e 0,72 sendo seu conteúdo relacionado com a concordância pessoal acerca da cobrança de presença na universidade. Baseado na teoria, os itens agrupados no Fator 2 referem-se à motivação extrínseca por regulação identificada.

Para o Fator 3, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,46 e 0,67, havendo sido o seu conteúdo originalmente elaborado para avaliar a motivação extrínseca por regulação introjetada e quase a totalidade dos itens se agruparam em torno deste fator. O construto expressa um controle externo, parcialmente internalizado, ou seja, a pessoa realiza a ação para evitar sentimentos de culpa ou de inadequação no seu contexto de convivência social. No Fator 4, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,47 e 0,61 e seu conteúdo expressa a ausência de intenção e a falta de sentido para frequentar a universidade. Na teoria da Autodeterminação esses itens correspondem ao construto desmotivação.

Finalmente para o Fator 5 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,51 e 0,63. O conteúdo dos itens deste fator demonstra que há forte identificação da pessoa com os valores e exigências externas, sendo estes integrados ao *self*, isso mostra uma importante internalização do sentido de frequentar a universidade e, na teoria que embasa o presente estudo, corresponde a motivação extrínseca por regulação integrada.

Tabela 3 - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores

Nº	Itens da Escala de Motivação Acadêmica - EMA	1 $\alpha=0,72$	2 $\alpha=0,76$	3 $\alpha=0,78$	4 $\alpha=0,65$	5 $\alpha=0,69$
2	Porque para mim a faculdade é um prazer	0.66				
16	Porque é isso que escolhi para mim	0.42				
17	Porque os estudos permitem que eu aprenda muitas coisas que me interessam	0.52				
24	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os professores	0.64				
29	Porque gosto muito de vir à faculdade	0.56				
35	Porque na universidade leio sobre vários assuntos interessantes	0,63				
26	Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que todos os alunos, inclusive eu, levem o curso a sério		0.72			
9	Venho à faculdade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória		0.72			
15	A cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério		0.69			
18	Venho à faculdade porque sei que a frequência deve ser exigida		0.71			
8	Venho porque é isso que esperam de mim			0,46		
13	Venho à faculdade porque fico orgulhoso por estar em um curso superior			0.67		
19	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente			0.59		
27	Venho à faculdade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso			0.61		
30	Gosto que as pessoas saibam que faço um curso superior			0.66		
32	Venho à faculdade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante			0.66		
5	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade				0,47	
14	Eu já tive boas razões para vir à faculdade, mas, agora tenho dúvidas sobre continuar				0.54	
25	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na faculdade				0.61	
33	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na faculdade				0.56	
6	Porque estudar amplia os horizontes					0,59
10	Porque me sinto bem quando aprendo coisas novas					0,63
11	Porque a educação é um privilégio					0,60
12	Pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos a respeito de assuntos que me atraem					0,51

Na Tabela 4 encontram-se os itens que foram excluídos após os resultados da análise fatorial. Isso ocorreu porque os mesmos apresentaram carga fatorial baixa e/ou não corresponderam com o conteúdo do construto subjacente ao fator. O item 1 do questionário, locado no Fator 2, apresentou carga fatorial 0,43 e refere-se a obrigatoriedade da presença na universidade mostrando-se incoerente com o conjunto de itens agrupados no fator, uma vez que não sinaliza concordância pessoal, como a que é claramente indicada nos demais itens.

Os itens 3, 20 e 23 obtiveram carga fatorial, respectivamente, de 0,48, 0,65 e 0,58 para o Fator 4. O item 3 refere-se à crença do aluno na vinculação entre estudo e melhoria da competência para o trabalho, enquanto o conteúdo dos itens 20 e 23 manifesta o sentido pessoal para frequentar a universidade. Os três foram excluídos pelo fato de seus conteúdos não corresponderem ao conjunto. Vale ressaltar que os itens de desmotivação tiveram carga fatorial negativa para o Fator 4 e o item 3, 20 e 23, carga positiva, indicando oposição no seu sentido.

O item 4 do questionário, locado no Fator 5, apresentou carga fatorial 0,41 e foi excluído porque diz respeito a estudar como forma de fugir ao trabalho, conteúdo não relacionado com valores e exigências integradas ao *self*, definição de motivação extrínseca por regulação integrada, subjacente aos itens agrupados nesse fator. O item 7 do questionário, apresentou valores de 0,37 para o Fator 1 e 0,34 para o Fator 2, assim como o item 28 teve cargas de 0,43 e 0,36 nos fatores 2 e 3, e o item 35, carga fatorial de 0,31 e 0,34 nos fatores 1 e 3, sendo excluídos os três por carregarem em mais de um fator, com baixa carga fatorial. Finalmente, os itens 21, 22 e 34 foram excluídos devido à baixa carga fatorial e à baixa correspondência com o construto subjacente aos itens agrupados. Além disso, a retirada do item 34 do Fator 2 aumentou a consistência interna da subescala, avaliada pelo alfa de Cronbach de 0,70 para 0,76.

Tabela 4- Locação dos itens com saturação > 0,30 excluídos após os resultados da análise fatorial

Nº	Itens da Escala de Motivação Acadêmica - EMA	1	2	3	4	5
1	Porque a presença é obrigatória		0,43			
3	Porque acredito que os estudos melhorarão minha competência no trabalho				0,48	
4	Porque quando estiver estudando não preciso trabalhar					0,41
7	Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação	0,37			0,34	
20	Porque é importante para meu futuro				0,65	
21	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à faculdade			0,43		
22	Venho à universidade porque me sinto culpado quando falto às aulas		0,33			
23	Porque acho que com os estudos estarei mais preparado para a carreira que escolhi				0,58	
28	Venho à faculdade para não receber faltas		0,43	0,36		
31	Porque o acesso ao conhecimento ocorre na universidade	0,31		0,34		
34	Venho à faculdade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem		0,38			

Ainda na busca por evidências de validade da EMA, foi feita a correlação entre os fatores ou subescalas de avaliação. Teoricamente, os pontos extremos do *continuum*, indicadores de controle *versus* autonomia, deveriam ser negativamente relacionados e aqueles mais próximos correlacionados de modo positivo. Para verificar o ajuste dos dados a esse modelo, foi realizada a correlação de Pearson, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Coeficientes de correlação entre as variáveis do *continuum* (n=1.192)

Variável	Desmotivação	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Desmotivação	1,0000				
Introjetada	0,19	1,0000			
Identificada	0,14	0,46	1,0000		
Integrada	-0,29	0,23	0,18	1,0000	
Intrínseca	-0,26	0,30	0,20	0,52	1,0000

*p≤ 0,01 **p≤ 0,001 ***p≤ 0,0001

De modo geral, as subescalas de avaliação obtiveram correlações entre fracas e moderadas. Iguais ou acima de 0,30 foram correlacionadas à subescala de avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada à motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. Esse resultado não coincide com os pressupostos teóricos pelo fato de a motivação extrínseca por regulação introjetada revelar o controle externo introjetado, mas não assimilado pelo *self*. No entanto, ao se observar o conteúdo dos itens elaborados para avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, apesar deles apontarem para um controle externo, apresentaram um situação de concordância pessoal, por exemplo, “sinto-me importante, é importante para mim”. Assim, pondera-se que é necessário cautela na interpretação dos dados relativos à avaliação desse tipo de motivação para este estudo. Nesse caso, ela pode ser considerada mais próxima à motivação autônoma do que da controlada. Para as demais relações, correlações, embora fracas, mostraram uma tendência de resultados positivos e negativos coerentes com a teoria.

7.2.2 Escala de Avaliação do Esforço - EAEF

Os 23 itens que compuseram a escala de avaliação do esforço foram submetidos à Análise Fatorial Exploratória, mediante o Método de Extração dos Componentes Principais, com rotação varimax. Foram encontrados 5 fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 53,23% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da escala de Avaliação do Esforço

Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	6,10	26,54	6,10	26,54
2	2,55	11,10	8,66	37,64
3	1,37	5,97	10,03	43,61
4	1,17	5,09	11,20	48,69
5	1,04	4,53	12,24	53,23

Os itens que se agruparam em torno do Fator 1 indicavam ação e atenção em relação às atividades acadêmicas (cargas fatoriais de 0,43 a 0,73). No Fator 2 carregaram itens que apontavam falta de esforço (cargas fatoriais de 0,40 a 0,84). O Fator 3 aglutinou itens que não atingiram o ponto de corte (0,30 carga fatorial), como foi o caso do item 5 “Providencio os textos ou materiais solicitados pelo professor”; itens que carregaram em mais de um fator, como os números 8 “Faço anotações durante as aulas” e 6 “Presto atenção nas aulas”, que carregaram simultaneamente no Fator 1. Estes três itens foram excluídos, restando para o Fator 3 apenas o item 2 “Compareço às aulas”, que foi utilizado nas análises como indicador de mínimo esforço (Fator 2). Em relação aos Fatores 4 e 5, respectivamente com autovalores próximos a 1, carregaram itens que obtiveram simultaneamente carga fatorial acima de 0,30 o que é comparado a outros fatores. Isso ocorreu com, os itens 5, 6, 8, 10, 12, 13, 18, 21 e 22 que foram excluídos da avaliação de esforço. A organização dos itens em torno dos fatores e o índice de consistência interna de cada subescala podem ser verificados na Tabela 7.

Tabela 7 - Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores:

Nº	Item	Fator 1 $\alpha=0,73$	Fator 2 $\alpha=0,82$	Fator 3
1	Estudo o conteúdo das disciplinas antes das avaliações	0,43		
3	Leio o conteúdo da disciplina antes da aula	0,73		
14	Nos trabalhos faço somente aquilo que preciso para tirar a nota suficiente para passar		0,81	
15	Estudo somente aquilo que preciso para passar		0,84	
16	Geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois penso que não é necessário fazer nada extra		0,73	
17	Geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido pois penso que é muito difícil estudar mais		0,67	
19	Não considero importante estudar os assuntos em profundidade, isso dá trabalho e leva tempo		0,40	
2	Compareço às aulas			0,67

Em síntese, os instrumentos elaborados para avaliação da qualidade motivacional e do esforço despendido para a realização do curso de graduação apresentam evidência de validade psicométrica para as análises dos dados da

presente amostra de estudantes universitários. Os itens que permaneceram em cada escala de avaliação têm carga fatorial adequada, assim como o conjunto de itens medidos pelo alfa de Cronbach, apresentaram boa consistência interna de 0,66 a 0,76. A seguir, serão apresentados resultados da estatística descritiva da Escala de Motivação Acadêmica.

7.3 TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Conforme já mencionado, para identificar o tipo de motivação dos alunos de ensino superior que participaram deste estudo, utilizou-se como base, uma escala com versão adaptada e validada por Guimarães e Bzuneck (2008) da Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida inicialmente por Vallerand et al. (1993). Essa escala foi adaptada e teve seu número de questões alterado de 31 para 35 itens. Na sequência, mostrar-se-ão as médias obtidas pelos participantes nas subescalas de avaliação da motivação e o desempenho dos participantes nas avaliações da motivação e esforço.

Tabela 8 - Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação

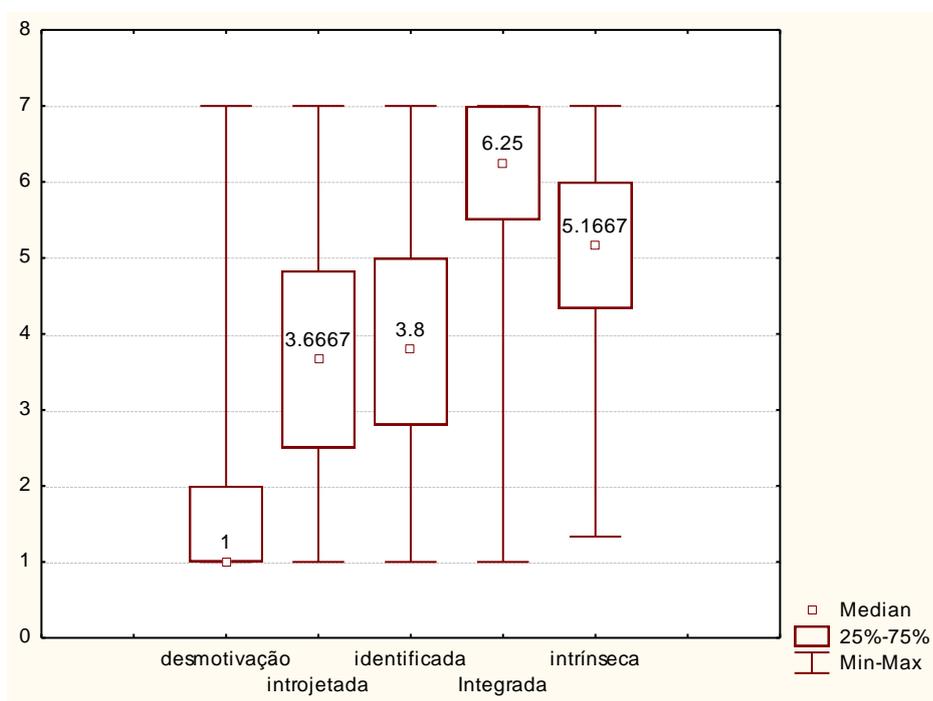
Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Desmotivação	1.245	1,63	1	7,00	1,03
Regulação Introjetada	1.239	3,69	1	7,00	1,47
Regulação Identificada	1.239	3,85	1	7,00	1,52
Regulação Integrada	1.252	6,12	1	7,00	0,98
Motivação Intrínseca	1.244	5,14	1,33	7,00	1,13

De acordo com a Tabela 8, os participantes apresentaram médias mais baixas na avaliação da desmotivação e da motivação extrínseca por regulação introjetada, teoricamente o tipo mais controlado de regulação utilizado para avaliação neste estudo. Assim, pode-se notar que os resultados indicaram comportamentos com regulação identificada, ou seja, demonstraram que os participantes adotaram uma tendência para a adoção de regulação autônoma em seus comportamentos. Vale lembrar que, para o presente estudo, os itens que

avaliaram a motivação extrínseca por regulação introjetada aproximaram-se dos tipos mais autônomos de motivação, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca.

Dando sequência, a Figura 1 apresenta a distribuição do número de alunos e as respectivas medianas em cada uma das subescalas do *continuum* da Autodeterminação.

Figura 1 - Distribuição das medianas nas subescalas do *continuum* da Autodeterminação



Como pode ser observado, na Figura 1, houve uma concentração de baixos resultados na avaliação da desmotivação, ficando 50% dos participantes entre as pontuações 1 e 2, em escala de 7 pontos. Os desempenhos dos participantes ficaram próximos na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada e identificada, concentrando-se os resultados em torno da pontuação 3. Na avaliação dos tipos mais autônomos de motivação, extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca, os resultados concentraram-se nas pontuações mais altas (em torno de 5 e 6); no entanto, 50% dos alunos centraram suas respostas entre 5,5 e 7 com média 6,25 pontos na motivação extrínseca por regulação integrada.

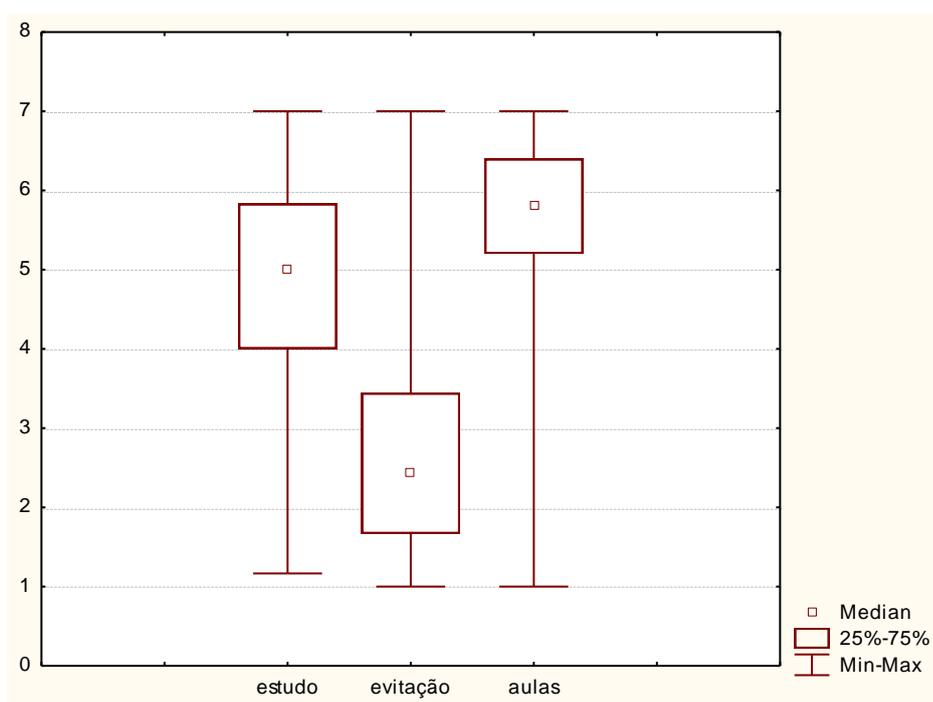
7.4 AVALIAÇÃO DO ESFORÇO

Os resultados da avaliação do esforço, que nesta pesquisa teve seu entendimento associado com o uso de estratégias de aprendizagem (estudo e evitação) demonstraram médias diferentes que podem ser observadas na Tabela 9. Um único item avaliou a frequência às aulas como demonstração de esforço. Na sequência, a Figura 2 apresenta a distribuição dos desempenhos nas subescalas de avaliação.

Tabela 9 - Estatística descritiva dos resultados da avaliação de esforço alegado pelos alunos

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Estudo	1.251	4,79	1,16	7	1,23
Evitação	1.236	2,63	1	7	1,27
Frequentar a aula	1.253	5,72	1	7	0,91

Figura 2 - Desempenho dos participantes na avaliação do esforço para o estudo, evitação de esforço e comparecimento às aulas. Medianas: 5; 2,22 e 5,8



Conforme pode ser visto na Figura 2, 50% do desempenho na avaliação do esforço para o estudo concentraram-se em torno da pontuação 4 e 6; houve baixo desempenho na evitação de esforço, entre 1,5 e 3,5 e, altos índices de concordância 5,2 e 6,5 com a afirmativa de que comparecer às aulas é indicativo de esforço.

7.5 COMPARAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

Com o intuito de relacionar as variáveis, foram realizadas análises de variância. Inicialmente, como demonstrado na Tabela 10, foram comparados desempenhos dos alunos participantes na avaliação dos tipos de motivação com a variável sexo.

Tabela 10 - Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e sexo dos participantes

Variáveis	Sexo						F	p
	Masculino			Feminino				
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1,69	406	1,07	1,61	825	1,02	1,47	0,226
Reg. Introjetada	3,69	404	1,46	3,68	821	1,49	0,01	0,915
Reg. Identificada	3,77	403	1,57	3,89	822	1,50	1,66	0,198
Reg. Integrada	6,00	408	0,99	6,18	831	0,96	8,59	0,003
Mot. Intrínseca	4,97	406	1,11	5,22	825	1,13	12,81	0,000

Na avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca foram encontradas diferenças significativas relacionadas ao desempenho sendo, em ambas variáveis, superior o desempenho das mulheres comparado ao dos homens.

Na comparação entre os desempenhos na avaliação da motivação e as faixas de idade, foram encontradas diferenças na motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca. A Tabela 11 demonstra os resultados:

Tabela 11 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a idade dos participantes

Variáveis	Faixas de idade (anos)												F	p
	até 19			de 20 a 25			de 26 a 30			acima de 31				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1.56	335	1.00	1.68	589	1.04	1.71	155	1.20	1.59	157	0.98	1.25	0.29
Reg. Introjetada	3.86	333	1.45	3.69	588	1.48	3.54	153	1.43	3.43	155	1.52	3.55	0.01
Reg. Identificada	3.91	332	1.51	3.80	589	1.52	3.84	155	1.58	3.94	154	1.54	0.57	0.64
Reg. Integrada	6.15	332	0.88	6.11	595	0.99	6.01	157	1.21	6.26	158	0.96	1.73	0.16
Mot. Intrínseca	5.19	333	1.08	5.05	590	1.13	5.12	156	1.26	5.45	156	1.10	5.45	0.00

O teste Tukey HSD indicou que as médias obtidas pelos participantes de até 19 anos na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, foram significativamente ($p=0,01$) superiores às obtidas por aqueles com idade superior a 31 anos. Na comparação entre faixas de idade e a motivação intrínseca os que tinham idade acima de 31 anos, foram superiores aos mais jovens, entre 20 a 30 anos.

Não foram encontradas diferenças pontuais entre os tipos de motivação e os cursos. Por este motivo, não foi possível identificar um perfil motivacional por curso e todos os participantes foram tratados como um grupo único.

Na Tabela 12 são apresentadas as comparações entre os desempenhos na avaliação dos tipos de motivação e as séries nas quais os alunos estavam matriculados.

Tabela 12 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a série dos participantes

Variáveis	Séries																		F	p
	1			2			3			4			5			6				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desm.	1.54	328	1.02	1.69	436	1.09	1.66	224	0.95	1.62	214	1.03	1.88	10	0.70	2.00	6	0.76	1.0	0.40
R. Introj.	3.84	322	1.50	3.67	435	1.51	3.73	223	1.36	3.47	217	1.47	3.62	10	1.75	2.50	6	1.15	2.5	0.03
R. Ident.	4.05	322	1.56	3.84	433	1.55	3.79	225	1.44	3.64	218	1.51	4.44	10	1.66	3.12	5	1.21	2.5	0.03
R. Integ.	6.18	328	0.92	6.20	437	0.97	6.09	224	0.97	5.98	218	1.06	6.70	10	0.44	4.63	6	1.24	5.3	0.00
M. Intr.	5.49	324	1.05	5.23	434	1.11	4.83	226	1.12	4.86	216	1.18	4.93	10	1.03	4.83	6	0.52	13.3	0.00

O teste Tukey HSD revelou que o desempenho dos estudantes da sexta série na motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca foi significativamente inferior ao dos participantes das demais séries.

O caráter da instituição, pública ou privada, foi a variável comparada com os desempenhos dos estudantes na avaliação dos tipos de motivação, e estão demonstrados na Tabela 13.

Tabela 13 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e o caráter da IES (pública ou privada)

Variáveis	Tipo da Instituição						F	p
	Pública			Privada				
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1.65	412	1.01	1.64	618	1.07	0.0	0.86
Reg. Introjetada	3.54	409	1.43	3.75	614	1.49	4.9	0.03
Reg. Identificada	3.48	411	1.43	4.08	614	1.54	39.8	0.00
Reg. Integrada	6.02	414	1.00	6.20	622	0.97	8.5	0.00
Mot. Intrínseca	4.85	412	1.12	5.35	617	1.08	51.2	0.00

Observa-se que as médias obtidas pelos participantes da rede privada de ensino superior na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, identificada, integrada e motivação intrínseca, foram superiores. Uma tentativa para melhor compreensão desse resultado vê-se na Tabela 14. Nela é possível observar que alunos mais velhos estão matriculados, em maior número que os mais jovens na rede privada. Associando esse resultado com a comparação entre as faixas de idade, observa-se que os alunos mais velhos obtiveram resultados superiores quando se avaliam tipos mais autônomos de motivação.

Tabela 14 - Comparação entre a idade dos participantes e o caráter da IES (pública ou privada)

Idade		Instituição Pública	Instituição Privada	Total
19	Soma	113	170	283
	Porcentagem	39,93%	60,07%	
	Porcentagem Total	10,87%	16,35%	27,21%
20 a 25	Soma	217	279	496
	Porcentagem	43,75%	56,25%	
	Porcentagem Total	20,87%	26,83%	47,69%
26 a 30	Soma	40	87	127
	Porcentagem	31,50%	68,50%	
	Porcentagem Total	3,85%	8,37%	12,21%
acima de 31	Soma	46	88	134
	Porcentagem	34,33%	65,67%	
	Porcentagem Total	4,42%	8,46%	12,88%
Grupo Total	Soma	416	624	1.040
	Porcentagem Total	40,00%	60,00%	

Quando se comparou o desempenho dos alunos quanto aos tipos de motivação no *continuum* de Autodeterminação e quanto ao turno de estudo, observou-se que na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, identificada e na motivação intrínseca, o desempenho no turno vespertino foi superior ao dos demais. Nota-se ainda que nos quatro turnos: matutino, vespertino, noturno e integral, as melhores médias se encontram na motivação extrínseca por regulação integrada, sendo os resultados 6,18 do turno matutino, 6,31 do turno

vespertino, 6,11 do período noturno e 6,16 o dos alunos que frequentam a universidade no período integral. Esses resultados podem ser vistos na Tabela 15:

Tabela 15 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e o turno de estudo dos participantes

Variáveis	Turno												F	p
	Matutino			Vespertino			Noturno			Integral				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1.66	215	1.02	1.62	33	0.84	1.61	792	1.03	1.69	192	1.07	0.46	0.71
Reg. Introjetada	3.75	213	1.50	4.47	34	1.40	3.68	788	1.47	3.57	192	1.51	3.72	0.01
Reg. Identificada	3.78	212	1.54	4.79	34	1.66	3.85	791	1.51	3.77	190	1.56	4.61	0.00
Reg. Integrada	6.18	217	0.93	6.31	33	0.74	6.11	797	1.01	6.16	190	0.90	0.77	0.51
Mot. Intrínseca	5.15	212	1.14	5.75	34	0.86	5.11	793	1.15	5.25	192	1.03	4.12	0.01

O desempenho dos participantes na avaliação da qualidade da motivação não se diferenciou de modo estatisticamente significativo quando comparado com a variável trabalho.

No que se refere à participação dos acadêmicos em projetos de ensino, pesquisa, e extensão da instituição na qual eles se encontram matriculados, observou-se que a motivação extrínseca por regulação introjetada daqueles que participam de projetos de extensão, foi menor, comparada com a dos participantes dos projetos de ensino e com a dos que nunca participaram de projetos. Além disso, a motivação extrínseca, por regulação integrada e motivação intrínseca, dos participantes de projetos de ensino, pesquisa e extensão, foi maior que a dos alunos que nunca participaram de projetos. O mesmo não ocorreu em relação aos níveis menos autônomos: motivação extrínseca por regulação identificada e motivação extrínseca por regulação introjetada, com alunos que nunca participaram de projetos, os quais obtiveram médias mais altas que alunos que participaram de projetos de extensão. Um fato interessante refere-se aos resultados referentes à desmotivação: alunos que participaram de projetos de ensino ou extensão obtiveram médias inferiores comparados à alunos que nunca participaram de projetos, ou seja,

é possível inferir que a participação em algum projeto, proposto pela instituição, possa contribuir para a diminuição da desmotivação do aluno. A Tabela 16 demonstra esses dados:

Tabela 16 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão

Variáveis	Participação em projetos												F	p
	Ensino			Pesquisa			Extensão			Nunca participou				
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1.52	242	0.84	1.71	91	1.08	1.49	98	0.86	1.69	790	1.10	2.49	0.06
Reg. Introjetada	3.87	243	1.48	3.65	91	1.48	3.25	98	1.41	3.69	782	1.48	4.23	0.01
Reg. Identificada	3.99	240	1.57	3.87	91	1.61	3.63	97	1.60	3.83	786	1.48	1.43	0.23
Reg. Integrada	6.17	244	1.06	6.15	91	0.87	6.24	98	0.77	6.08	794	1.01	1.13	0.33
Mot. Intrínseca	5.28	243	1.17	5.35	90	1.10	5.38	98	0.96	5.04	788	1.13	5.86	0.00

Comparando-se o desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão foram encontradas diferenças significativas na motivação extrínseca por regulação introjetada e na motivação intrínseca. O teste *post hoc* de Tukey revelou que as médias obtidas pelos alunos que participaram de projetos de extensão (M=3,25) foram significativamente inferiores na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, às médias obtidas pelos alunos que atuaram em projetos de ensino (3,87), com $p < 0,002$. Além disso, foram significativamente inferiores as médias obtidas na avaliação da motivação intrínseca pelos alunos que nunca participaram de projetos na universidade (M=5,04), comparadas com as médias dos que participaram em projetos de pesquisa (M=5,35) e extensão (M=5,38), respectivamente com $p < 0,01$ e $0,02$.

Ao se relacionar a qualidade motivacional e o fato dos acadêmicos receberem bolsas de incentivo à participação em projetos da instituição, notou-se que a motivação intrínseca daqueles que recebem bolsa foi maior que a de quem não recebe, sendo respectivamente 5,40 e 5,09 com $p < 0,0003$.

7.6 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

Com o intuito de identificar as relações entre as variáveis, e em que grau elas podem ocorrer, utilizou-se a análise correlacional, por meio das Correlações de Pearson. A Tabela 17 apresenta os coeficientes de correlação entre a avaliação da qualidade motivacional e o esforço. É possível observar que a motivação intrínseca e o esforço para estudar apresentaram o maior índice de correlação (0,43), indicando que quanto mais motivado intrinsecamente, mais o aluno relata esforço para estudar. Também foi observada uma correlação positiva significativa (0,37) entre a desmotivação e a evitação do esforço.

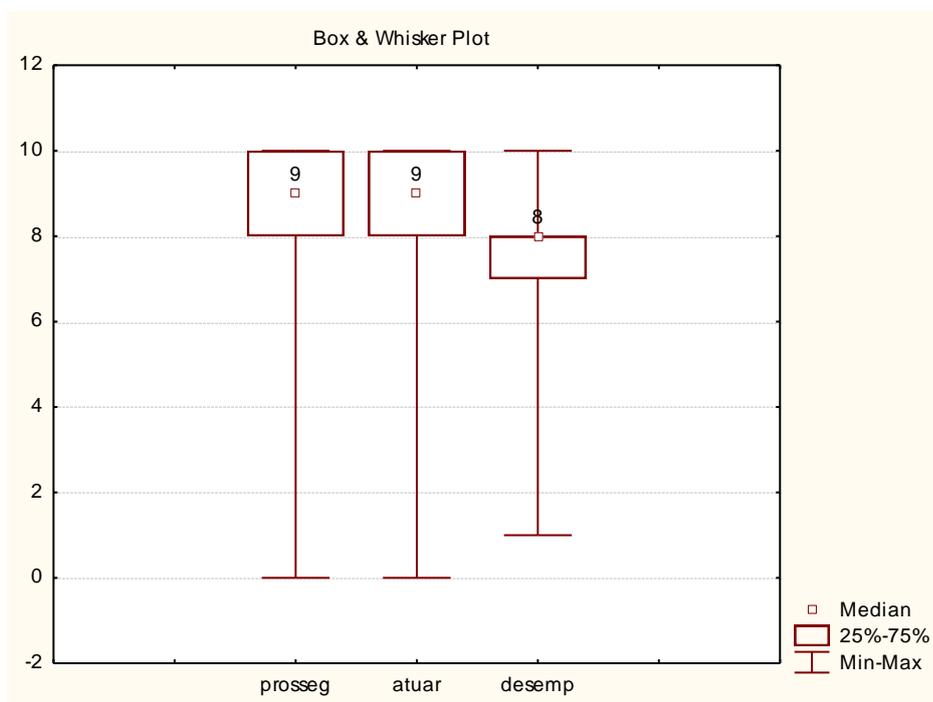
Tabela 17 - Coeficientes de correlação entre a avaliação dos tipos de motivação e o esforço - estudo, evitação e frequência às aulas (n=1.147)

Variável	Estudo	Evitação	Freq. às aulas
Desmotivação	- 0,15**	0,37*	- 0,17**
Regulação Introjetada	0,04	0,24**	0,03
Regulação Identificada	0,09	0,15**	0,10**
Regulação Integrada	0,27*	- 0,15**	0,27*
Motivação Intrínseca	0,43*	- 0,25**	0,32*

*p ≤ 0,01 **p ≤ 0,001 ***p ≤ 0,0001

Na sequência, são apresentados os desempenhos dos estudantes na avaliação da intenção em prosseguir os estudos, atuarem na área e a percepção de desempenho. A Figura 3 mostra que os estudantes apresentaram pontuações altas nessas três variáveis, isto é, eles relatam forte intenção em prosseguir os estudos e atuar na área, além de avaliarem de modo positivo o desempenho no curso.

Figura 3 - Desempenho dos participantes na motivação para prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso



Atendendo aos objetivos do presente trabalho, ainda foi realizada a Correlação de Pearson entre a avaliação da qualidade motivacional e as três variáveis: intenção dos estudantes de prosseguir em seus estudos, atuar na área de formação e a percepção que eles têm de seu desempenho no curso. Esta correlação é demonstrada na Tabela 18. Vale lembrar que, para a avaliação destas três variáveis, os estudantes atribuíram pontuação de 0 a 10.

Tabela 18 - Coeficiente de Correlação entre a avaliação do tipo de motivação e as variáveis: motivação para prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso

Variável	Prosseguir	Atuar	Desempenho
Desmotivação	- 0,34*	- 0,27*	- 0,21**
Regulação Introjetada	0,01	0,02	0,01
Regulação Identificada	0,00	0,02	0,00
Regulação Integrada	0,23**	0,21**	0,15**
Motivação Intrínseca	0,43*	0,40*	0,26*

* $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,001$ *** $p \leq 0,0001$

Analisando-se a Tabela 18 é possível observar uma correlação negativa moderada e significativa entre a desmotivação e a intenção de prosseguir os estudos, atuar na área e o desempenho alegado. Além disso, houve correlação positiva significativa entre a motivação intrínseca e a intenção de prosseguir os estudos e atuar na área.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral da presente pesquisa consistiu em conhecer o perfil motivacional de alunos do ensino superior e os fatores relacionados à sua motivação. Sendo assim, houve empenho para o levantamento de evidências de validade psicométrica dos instrumentos de avaliação da qualidade motivacional dos alunos e do esforço por eles despendido em suas atividades acadêmicas durante o curso de graduação. Esses instrumentos possibilitaram identificar o perfil motivacional de alunos do ensino superior e o esforço que dedicam em seus estudos, bem como fazer uma avaliação para estabelecer a relação entre essas duas variáveis (motivação e esforço). Na tentativa de explorar fatores relacionados à motivação dos alunos, procurou-se identificar variáveis de caracterização pessoal, de modo a levantar informações acerca dos aspectos individuais dos acadêmicos, como: idade, sexo, série, participação em projetos para, posteriormente, estabelecer relação com o perfil motivacional levantado.

Na sequência, propôs-se levantar concepções dos alunos em relação ao curso de graduação, suas intenções de concluir o curso, e atuar na área de formação, bem como avaliar o desempenho que os acadêmicos atribuíram a suas performances no curso e assim relacionar essas quatro variáveis com o perfil motivacional dos alunos. A seguir, serão discutidos os resultados da pesquisa, na tentativa de estabelecer relação com as teorias que embasaram este estudo e, ao mesmo tempo, com os resultados de outras pesquisas. Também serão apresentadas sugestões para futuras investigações.

8.1 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE PSICOMÉTRICA E AVALIAÇÃO DAS SUBESCALAS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL E DO ESFORÇO

Num primeiro momento, foram levantadas as evidências de validade psicométrica de dois instrumentos de pesquisa. O primeiro consiste na Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) que objetiva avaliar, com base num *continuum* proposto pela teoria da Autodeterminação, a qualidade motivacional dos acadêmicos. Seu modelo original foi desenvolvido por Vallerand et al. (1993) e, no Brasil, foi validada por Guimarães e Bzuneck (2008). Como a escala teve afirmativas adaptadas aos objetivos do presente estudo, optou-se por uma avaliação

psicométrica do instrumento, com o objetivo de verificar a sua validade e a consistência das medidas empregadas dos itens das subescalas.

Por meio da análise fatorial exploratória observou-se o agrupamento de itens próximos aos construtos elaborados pela teoria da Autodeterminação. Nesse sentido, é correto afirmar que os construtos investigados pela EMA, foram confirmados em sua maioria, em torno dos mesmos fatores, apresentando bons índices de consistência e podendo ser considerados representativos dos conceitos da teoria. Excetuou-se a motivação extrínseca por regulação externa que não apresentou agrupamento satisfatório com alfas baixos e carregamento em mais de um fator. Sugere-se a aplicação da escala, com novos itens elaborados, em diferentes amostras, para a melhoria de sua consistência, validade e precisão.

As correlações entre as subescalas de avaliação da qualidade motivacional foi outra linha de análise que reforçou as evidências de validade da escala. Teoricamente, os tipos de motivação alocados nos extremos opostos do *continuum* (desmotivação e motivação autônoma) deveriam ser negativamente correlacionados, ou seja, um aluno desmotivado teria baixo desempenho na avaliação da motivação intrínseca. O mesmo seria esperado dos tipos controlados e autônomos de motivação extrínseca. Os resultados da análise de correlação apoiam a proposta teórica, isto é, os construtos avaliados podem, supostamente, apresentar uma organização dentro de um *continuum*.

No entanto, as correlações foram fracas e moderadas nos itens locados no construto motivação extrínseca por regulação introjetada e, por essa razão, merecem maior cuidado ao serem avaliados. Eles revelaram, além do controle externo, certa concordância pessoal, o que permite inferir mais proximidade com uma motivação autônoma do que com uma motivação controlada. Esse resultado vem ao encontro de pesquisas desenvolvidas por Cokley (2000) e Vallerand et al. (1993), que também tiveram o construto motivação extrínseca por regulação introjetada mais significativamente relacionado com a motivação intrínseca do que com a motivação extrínseca por regulação identificada. Outras divergências foram constatadas em diversos estudos de validação da escala por Fairchild (2005), Alcará (2007), Guimarães e Bzuneck (2008), Souza (2008), Engemann (2010) e em sua maioria, os pesquisadores incentivam a continuidade de investigações utilizando-se o instrumento EMA. Para as demais relações, embora fracas, as correlações

mostraram uma tendência de resultados positivos e negativos coerentes com a teoria.

O segundo instrumento validado denominado Escala de Avaliação de Esforço – EAEF teve suas questões elaboradas com base em fundamentações teóricas e em outros estudos como os de Accorsi (2005), Machado (2005), Sobral (2003) que investigaram a mesma variável. Assim como na validação da EMA, os itens considerados para a escala foram aqueles com carga fatorial acima de 0,40 para cada fator. Os coeficientes de correlação entre a avaliação da qualidade motivacional e o esforço permitem inferir que quanto mais desmotivado o aluno, maior é sua evitação de atividades que requerem esforço, além de demonstrarem que quanto mais motivado intrinsecamente, mais ele se esforça nos estudos.

A literatura relata diferentes definições do termo esforço; ora ele é entendido por meio de atribuições de sucesso ou fracasso, conforme Aunola e Nurmi et. al. (2002); ora como aquilo que o aluno faz para melhorar seu empenho como aprendiz, segundo Vermetten e Vermunt (2004); em outras situações como uma variável inversamente proporcional à capacidade de acordo com Granhan e Weiner (1996) e ainda, em alguns estudos, é entendido como engajamento cognitivo e adoção de certas estratégias de aprendizagem (GREENE, MILLER, 1996). Além disso, o esforço também é investigado sob a luz dos aspectos sociais que interferem no comportamento do aluno (aceitação ou não do esforço). Para Bzuneck (2001), pode ser demonstrado e percebido numa disciplina, na expectativa que o professor tem do desempenho dos alunos, num curso de graduação específico e até numa instituição inteira. Assim, a existência de tantos enfoques numa mesma temática e a consequente dificuldade para sua delimitação na literatura, dificultaram a captação do construto na amostra de estudantes universitários.

Estudos indicam divergências a respeito do esforço na concepção de professores e alunos. Para professores ele está associado à persistência, empenho e dedicação, enquanto que para alunos, o esforço refere-se a ações simples como frequentar as aulas e estudar para as provas (BZUNECK, 2001). Analisando-se os conteúdos dos itens da pesquisa, pode-se considerar que os alunos participantes indicaram como esforço o comparecimento às aulas, a leitura dos conteúdos indicados antes das aulas e os estudos para a avaliação. Outros itens indicaram evitação de esforço e tinham subjacente a ideia de que os estudos se limitam somente àquilo que é exigido, e que as atividades dos acadêmicos são realizadas

unicamente para alcançar a nota. Finalmente um terceiro fator foi denominado frequência à aula. Todos esses itens certamente comportam novas aplicações e indica-se nova amostra de estudantes universitários brasileiros para melhor captação do construto.

8.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO

Resultados alcançados pelos alunos referentes a suas orientações motivacionais possibilitaram conhecer seu perfil motivacional, revelando estudantes regulados de modo mais autônomo e que se convenceram das vantagens de frequentar a universidade. Os participantes apresentaram médias (1,63 e 3,69 em escala de sete pontos) e medianas (1 e 3,66 em escalas de sete pontos) mais baixas na avaliação da desmotivação e da motivação extrínseca por regulação introjetada, tipos teoricamente mais controlados externamente. Além disso, apresentaram médias (6,12 e 5,14 em escala de sete pontos) e medianas (6,25 e 5,16 em escalas de sete pontos) mais altas na motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca, tipos de motivação mais autônomos.

Considera-se importante retomar a pergunta do instrumento de avaliação da qualidade motivacional dos estudantes, “porque venho à universidade?” No caso dos participantes desta pesquisa os resultados indicaram que os alunos tiveram algum entendimento das vantagens dos estudos, o que mostra um *locus* de causalidade mais interno e uma consciência mais clara da importância de frequentar o curso superior. Isso faz presumir que eles acreditam que são capazes de realizar atividades por vontade própria por que as consideram importantes. Como a motivação extrínseca por regulação identificada, um tipo razoavelmente autônomo de motivação, apresentou resultados intermediários (média de 3,85 e mediana de 3,8 em escala de sete pontos), nem mais altos nem baixos, foi possível inferir que muitos acadêmicos se encontram em fase de empatia e reconhecimento da importância e valor dos estudos.

Para Brophy (1999), a afinidade pessoal do aluno com os conteúdos e com as atividades propostas pela instituição é fundamental para a sua aprendizagem. Quando não existe afinidade os alunos precisam, ao menos, considerar como relevantes as propostas educacionais. Porém, professores enfrentam sérias dificuldades para fazer os alunos entender a importância do aprendizado para sua

vida. Essa parece ser uma questão recorrente, ou seja, professores procuram frequentemente respostas para a pergunta: Como motivar os alunos para a aprendizagem? Bzuneck (2010) entende que a motivação dos estudantes para determinada atividade somente acontecerá se os docentes conseguirem fazê-los ver a importância, o valor e o significado daquilo que devem aprender. No caso dos alunos participantes da pesquisa, é possível inferir que eles dão valor à aprendizagem acadêmica e que seus interesses coincidem com os interesses da universidade. Os resultados obtidos reforçam a teoria da Autodeterminação que propõem o estabelecimento de um *continuum* de evolução da motivação, visto que, quanto mais o aluno assume o sentido da tarefa, mais qualidade motivacional ele apresenta.

A motivação intrínseca consiste no nível mais desejável de comportamento autônomo. Sendo uma ação espontânea, ela parte do interesse pessoal, gerando satisfação pela própria execução da atividade (RYAN; DECI, 2000). Em se tratando de ambiente escolar convém considerar a limitação do aluno em relação às escolhas que faz para sua aprendizagem, mas, apesar desta limitação ele pode ir além das propostas acadêmicas, lendo, por exemplo, mais do indicado pelo professor, investigando mais do que lhe é solicitado e buscando mais sentido nas atividades propostas. Por outro lado o aluno não está totalmente livre para fazê-lo a sua maneira, posto que ele está vinculado a um sistema que define prazos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. Isso quer dizer que, não obstante sentir-se autônomo em relação à motivação para frequentar a universidade, o aluno está inserido numa estrutura que controla grande parte de seu comportamento.

É possível pensar que a universidade pode não ser um lugar para o surgimento e o fortalecimento de uma motivação predominantemente intrínseca. Segundo Csikszentmihalyi (1992), as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola caracterizam-se muito mais pelos controles externos do que pelos internos, ou seja, as experiências levam o aluno a ter determinados comportamentos e, caso cessem os controles externos, como, por exemplo, a exigência de nota, ele tende a se sentir aliviado. Isso quer dizer que é comum um aluno estudar para alcançar a média exigida para sua aprovação e, assim que a consegue, sente-se aliviado e deixa de se empenhar.

Quando se refere ao *locus* da causalidade da motivação, alguns estudos não têm utilizado, para descrição dos tipos de motivação, os termos extrínseco e

intrínseco (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). Em seu lugar adotam a terminologia motivação controlada e motivação autônoma, sendo a expressão motivação controlada, utilizada para se referir a formas de regulação menos internalizadas, enquanto que a expressão motivação autônoma compreende a motivação intrínseca e formas de regulação mais internalizadas. Essa interpretação apoia os resultados da presente pesquisa, que evidenciou alunos com comportamentos mais autonomamente regulados.

Por outro lado, o perfil da amostra investigada denota características diferentes das citadas por Bzuneck (2005) e por estudos representados na literatura que denotam a percepção dos docentes. Nesse sentido, parece haver muitos acadêmicos que realizam somente o solicitado, valorizam excessivamente seu ínfimo desempenho e estudam até alcançar a nota mínima para a aprovação. Resultados mostraram que os participantes da pesquisa, em sua maioria, relataram comportar-se de maneira diferente, sendo por sua vez, mais comprometidos e envolvidos com os estudos. Outros estudos, empregando diferentes metodologias, podem ajudar a esclarecer o problema.

Com relação ao construto motivação extrínseca por regulação integrada, alguns estudos empíricos não a incluíram no *continuum* de autodeterminação (VANSTEENKISTE et al., 2006, SOUZA, 2008). Essa exclusão, sem mais alterações no *continuum*, fez com que a motivação extrínseca por regulação identificada passasse a ser considerada o nível mais próximo da motivação intrínseca. Os resultados do presente estudo não indicam a exclusão do construto motivação extrínseca por regulação integrada, uma vez que os itens elaborados para sua avaliação apresentaram cargas fatoriais satisfatórias. Essas conclusões aproximam-se de alguns estudos brasileiros que tiveram a regulação integrada claramente definida por meio de cargas fatoriais convincentes (BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; ALCARÁ, 2007; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010).

Fairchild et al. (2005), em estudos de levantamentos de testagens da EMA, evidenciaram a falta de avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada como um problema na construção do instrumento; além disso cogitaram a possibilidade da motivação extrínseca ser formada apenas por três estilos reguladores, haja vista a proximidade de conceitos, possivelmente não captada pelos instrumentos de pesquisa. Diante destas constatações é possível afirmar que tanto a escala, como sua fundamentação teórica, ainda necessitam de refinamentos,

e assim como fizeram os pesquisadores acima citados, este estudo apoia pesquisas adicionais para refinamento do construto.

Outro aspecto interessante a ser destacado consiste nas variações encontradas no construto motivação extrínseca por regulação externa. Bzuneck e Guimarães (2008) propuseram a divisão deste tipo de motivação extrínseca, visto que este se partiu em dois fatores distintos. Para os autores, no contexto universitário, o aluno pode ter seu comportamento regulado por pressões concretas, como, por exemplo, por exigência da frequência, ou ainda ser levado a comparecer às aulas em busca de interações sociais ou evitações, como, por exemplo, fuga do trabalho. Esses resultados, comparados com os encontrados no presente estudo, em que o construto motivação extrínseca por regulação externa não apresentou cargas fatoriais adequadas e alfas muito baixos, expressam a fragilidade do construto e a necessidade de mais investigações.

A avaliação do esforço, verificada por meio da Escala de Avaliação de Esforço – EAEF, evidenciou para desempenhos altos (5 pontos em escala likert de 7 pontos) em torno do fator 1, denominado estudo. Nesse fator, itens remetiam ao comportamento de leitura e estudo dos conteúdos, como, por exemplo, “estudo o conteúdo das disciplinas antes das avaliações” e “leio o conteúdo da disciplina antes da aula”. Além disso, resultados do fator 2, classificados como evitação de esforço, com questões como “faço somente aquilo que preciso para tirar a nota suficiente para passar”, “restringo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois penso que não é necessário fazer nada extra”, “não considero importante estudar os assuntos em profundidade, isso dá trabalho e leva tempo”, apresentaram pontuações baixas (em torno de 2 pontos em escala Likert de 7 pontos). No fator 3, os alunos também apresentaram altos índices de concordância com a afirmativa de que comparecer às aulas é indicativo de esforço (pontuações 5,2 e 6,5 em escala Likert de 7 pontos). Esses resultados obtidos na avaliação do esforço para as atividades acadêmicas reforçam os desempenhos verificados na escala de avaliação da motivação, os quais mostram que os alunos são mais autonomamente motivados, que compreendem a necessidade de realizar as tarefas propostas pela universidade, e que rejeitam ações restritas e a pouca dedicação para os estudos.

8.3 RELAÇÕES DA MOTIVAÇÃO E OUTRAS VARIÁVEIS INVESTIGADAS

Com relação às variáveis de caracterização pessoal e sua comparação com o *continuum* de Autodeterminação notaram-se diferenças significativas no desempenho na avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada (6,18) e motivação intrínseca (5,22) tendo as mulheres, em ambas variáveis, desempenhos superiores aos dos homens (6,00 e 4,97, respectivamente). Esses resultados vêm ao encontro do achado em outras pesquisas como as de Nuñez Alonso (2006) e Sobral (2003), nas quais se constatou que as mulheres apresentaram níveis mais autodeterminados de motivação e escores superiores, na motivação intrínseca, comparadas aos dos homens.

Analisando-se os desempenhos, na avaliação da motivação, e as faixas de idade, constatou-se que os participantes cuja idade não ultrapassa os 19 anos demonstraram na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, médias de desempenho superiores às dos participantes com idade superior a 31 anos. Já, na motivação intrínseca, estudantes acima de 31 anos apresentaram melhores desempenhos que os mais jovens, com idade de 20 a 30 anos. Esses resultados permitem inferir que alunos mais velhos apresentam melhor qualidade motivacional que os mais jovens e que parece existir um movimento crescente de evolução de comportamentos mais autonomamente controlados à medida que os alunos ficam mais velhos. Isso porque a motivação extrínseca por regulação introjetada, que representa um nível menos autônomo e mais controlado de motivação, foi mais alta para acadêmicos de até 19 anos e a motivação intrínseca, que representa o mais alto nível de identificação com a tarefa e sentido para a própria pessoa, foi mais alto para alunos mais velhos.

Quando comparadas série de estudo e qualidade da motivação, nota-se que, na motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca, os desempenhos dos estudantes da sexta série foram significativamente inferiores aos dos participantes das demais séries, além disso, a desmotivação de alunos da sexta série foi maior do que a dos alunos das séries anteriores. Esses resultados reforçam os encontrados por Jacobs e Newstead (2000) que, ao estudarem universitários, descobriram variações na qualidade motivacional em razão da série que cursavam, sendo que a motivação diminuía com o avançar delas. E os de Stipek (1998) que, apesar de se referir aos alunos do ensino fundamental, afirma que a motivação para

aprender, sofre uma diminuição considerável com a progressão nos níveis de estudo. Isso pode ser explicado ao se observar a complexidade das exigências de ensino associadas às características evolutivas dos alunos.

Portanto, observa-se certa incoerência entre a trajetória da autonomia que parece ser natural ao humano, já que a motivação autônoma aumenta com a evolução da idade, e as propostas da instituição educacional, que, com a progressão nas séries (ensino fundamental, médio e superior), menos promove esta autonomia. Alcará (2007) interessou-se por essas questões e investigou a instrumentalidade, entendida como a utilidade das atividades acadêmicas. Notou que ela é uma variável de significativa interferência no esforço e motivação dos alunos. No estudo, com acadêmicos do ensino superior, observou que proporcional ao avanço nos estudos, é a diminuição na percepção da instrumentalidade. Para a autora, isso pode ser explicado pelas características das disciplinas ofertadas, uma vez que, nas duas primeiras séries, há um agrupamento maior de disciplinas técnicas e de fácil associação com a prática profissional, e, nas séries subsequentes, os conteúdos das disciplinas são mais abrangentes e tendem a exigir dos alunos mais reflexão para a articulação com ações práticas.

A pesquisa citada explicita a importância da ação docente no frequente trabalho de conscientização sobre o valor das atividades universitárias. Além disso, levanta resultados importantes que podem ser utilizados na análise e elaboração das matrizes curriculares. Sugerem-se novas investigações com alunos e com professores, para ampliar a percepção dessas relações influenciadoras da motivação para aprender dos alunos.

Outra variável investigada refere-se à natureza da instituição. Constatou-se que as médias obtidas pelos participantes que frequentam a rede privada de ensino superior, na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, identificada, integrada e na motivação intrínseca, foram superiores. E, embora seja mínima a diferença, o resultado para a desmotivação em alunos de instituições públicas foi maior do que em alunos da rede privada. No que se refere ao turno de estudo e à variável trabalho, não foram identificados resultados significativos.

A participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão também foi avaliada e comparada com os tipos de motivação. Alunos que participaram em projetos de ensino, pesquisa e extensão, obtiveram resultados superiores na avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e a motivação intrínseca,

comparada aos resultados dos alunos que nunca participaram. Além disso, resultados observados na desmotivação apontaram para médias inferiores para alunos que participaram de projetos de ensino ou extensão, comparados aos que nunca participaram de projetos. Por isso, convém refletir a respeito da importância da inserção do acadêmico em atividades de investigação científica e em interações com a comunidade; essas práticas parecem desencadear e ampliar o sentido da aprendizagem e, como consequência, favorecer a aceitação no aluno das atividades da graduação. Portanto, investir em projetos, qualquer que seja sua natureza, incentivando a participação do aluno, pode ser importante para o envolvimento do acadêmico nos seus estudos e para a sua qualidade motivacional.

No que diz respeito à relação da avaliação do tipo da motivação e às variáveis para prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso, revelou-se que os alunos apresentam medianas altas para essas atividades, sendo que, em escala de 10 pontos, apresentaram sucessivamente medianas de 9, 9 e 8. Isso permite afirmar que a maioria dos participantes vê sentido em seu curso e possivelmente por esta razão também pretendem prosseguir os estudos, até sua conclusão para posteriormente atuarem na área. Além disso, os alunos avaliam como alto e positivo seu desempenho no curso. As correlações realizadas entre a avaliação do tipo de motivação e as variáveis motivação para prosseguir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso demonstraram existir uma correlação negativa entre desmotivação e intenção de prosseguir os estudos, atuar na área e o desempenho alegado. Além de uma correlação positiva e significativa entre a motivação intrínseca e a intenção em prosseguir os estudos e atuar na área.

Esses resultados coincidem com os encontrados quando se comparam qualidade motivacional e esforço. Ambos mostram que quanto melhor a qualidade da motivação, maior é a tendência para agir com esforço e o interesse para prosseguir os estudos, atuar na área e o desempenho no curso. Ao se considerar o perfil motivacional dos participantes do estudo veem-se como perfeitamente aceitáveis esses resultados, pois expressam o envolvimento do aluno com as atividades e uma forte regulação interna nas suas ações.

A forte internalização do sentido de um curso superior, e o endosso das atividades também foram notados em mais duas questões presentes no instrumento de pesquisa. A primeira encontra-se no item “razões que levaram o estudante a escolher o curso”. Mais da metade, ou seja, 759 (59,81%) respondeu que o motivo

era a afinidade com a área e 164 (12,92%) era por estar na área de trabalho. A outra questão consiste nas concepções dos alunos no que diz respeito a um bom curso, onde as maiores porcentagens nas respostas “concordo totalmente” estavam nos itens que expressaram crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica, seguidos de itens que demonstraram preocupação do acadêmico com sua preparação para o mercado de trabalho. Além disso, os maiores resultados apontados pelas respostas “não concordo” foram obtidos em itens que iam contra ações adequadas para a aprendizagem e voltaram-se para aspectos facilitadores e, possivelmente limitadores, dos estudos.

Esses dados possibilitam reflexões a respeito das interações estabelecidas pelo acadêmico no seu contexto de ensino. Quando um professor atribui valor a determinado conteúdo para a formação profissional e humana de seus alunos e mostra sentido entre o currículo e a práxis, ele pode contribuir para a ampliação do significado dos estudos e, como consequência, para a melhora do quadro motivacional desses jovens. Criar um bom relacionamento com o aluno, colaborar para sua conscientização a respeito da verdadeira razão que o leva a fazer a escolha da profissão e incentivá-lo a envolver-se nos estudos, podem ser consistentes caminhos para a melhoria da motivação.

Ainda referindo-se às interações sociais formadas pelo acadêmico na graduação, Fior (2008) ressalta o valor da criação de pares no ensino superior. Entendido como vínculos interpessoais com amigos e colegas da universidade, a criação de pares exerce forte impacto sobre o envolvimento acadêmico. Para a autora, isso ocorre porque as percepções, as aspirações individuais e o senso de auto-eficácia dos alunos para com as tarefas acadêmicas, podem ser modificados, quando há interação com outros. Além disso, a criação de laços entre alunos pode melhorar sua motivação para a execução de tarefas e, como consequência, impulsionar sua interação nos cenários de atividades obrigatórias ou não obrigatórias da instituição. Nesse sentido, trabalhos que incentivem as interações entre os alunos, podem contribuir significativamente, para o aumento do envolvimento do aluno com seu curso e para o aumento de sua qualidade motivacional.

Como os resultados encontrados no presente trabalho são concordes com a literatura e com os achados de pesquisas, recomendam-se novos estudos com a Escala de Motivação Acadêmica e com a Escala de Avaliação do Esforço

comparadas entre si e à outras variáveis. Além disso, recomendam-se investigações com o uso de diferentes metodologias, como por exemplo, autorrelato, observação e entrevistas. Propõe-se ainda pesquisas para aquilatar concepções de esforço entre professores e alunos, bem como investigar os três subitens (estudo, evitação e frequência) que surgiram para esta categoria.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos levantamentos realizados nesta pesquisa com estudantes do ensino superior de diferentes instituições e regiões do país, pôde-se concluir que: a) os construtos investigados pela EMA foram confirmados em sua maioria, em torno dos mesmos fatores e apresentam bons índices de consistência podendo ser considerados representativos dos conceitos da teoria. Além disso, resultados da análise de correlação apoiam as evidências de validade da escala; b) as orientações motivacionais de grande parte dos alunos apontaram para comportamentos regulados de modo mais autônomo para frequentarem a universidade, podendo-se afirmar que existe certa apropriação pelos alunos, do sentido positivo dos estudos, o que mostra um *locus* de causalidade mais interno e o senso da importância dos estudos; c) o construto motivação extrínseca por regulação externa não apresentou agrupamento satisfatório com alfas baixos e carregamento em mais de um fator e, por esses motivos, foi excluído; d) concordando com pesquisas brasileiras o construto motivação extrínseca por regulação integrada foi claramente definido por meio de cargas fatoriais convincentes e por este motivo não foi excluído; e) o construto motivação extrínseca por regulação introjetada apresentou itens com correlações fracas e moderadas e merece maior cuidado ao ser avaliado. f) dada a diversidade de conceitos definidos na literatura a respeito da variável esforço, houve dificuldades para sua captação na amostra de estudantes universitários; g) a variável esforço foi partida em três conceitos: estudo, evitação e frequência; h) na avaliação da motivação para prosseguir os estudos, atuação na área de formação e desempenho no curso resultados demonstraram pontuações altas que permitem inferir que a maioria dos participantes expressam envolvimento com as atividades e forte regulação interna nas ações; i) nas concepções dos alunos acerca de um bom curso superior, resultados expressaram a valorização de cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuições na qualificação técnica; j) as mulheres apresentaram níveis mais autônomos de motivação; k) alunos mais velhos (acima de 31 anos) apresentaram melhores resultados na motivação intrínseca comparados aos mais jovens (20 a 30 anos), enquanto alunos mais jovens (até 19 anos) apresentaram níveis menos autônomos de motivação comparados aos dos mais velhos (acima de 31 anos); l) alunos concluintes (6ª série) apresentaram resultados inferiores nos níveis mais autônomos de motivação comparados aos dos alunos de

outras séries; m) a motivação extrínseca por regulação integrada e a motivação intrínseca foram maiores para os participantes de projetos comparados aos alunos que nunca participaram.

Em face dos resultados apresentados, acredita-se que a pesquisa representou importantes contribuições para a compreensão da motivação acadêmica. Quando se realizou o recorte proposto para este estudo, pôde-se olhar com mais acurácia para a temática e ter dela maior compreensão. As implicações educacionais encontram-se na caracterização do perfil do aluno motivado no ensino superior, ou seja, parece que ele apresenta um movimento de ascensão no *continuum* de autodeterminação; espera que o curso superior contribua para seu crescimento pessoal e aprimore sua qualificação técnica; vê valor nas propostas acadêmicas; tem consciência de suas responsabilidades com os estudos; mostra bom desempenho na avaliação do esforço; e vincula o esforço com ações apropriadas para os estudos. Alunos mais jovens tiveram médias maiores nos tipos de motivação menos autônomos e alunos mais velhos apresentaram médias maiores nos tipos motivacionais mais autônomos e menos externamente controlados, o que permite inferir que parece haver um crescimento da qualidade motivacional com o avançar da idade. Além dessas percepções ainda foi notado que estudantes da rede privada apresentaram melhores resultados no que se refere à motivação extrínseca por regulação introjetada, identificada, integrada e motivação intrínseca.

Na revisão bibliográfica da pesquisa, recontou-se o surgimento do ensino superior e assinalou-se sua atual configuração. Nesse sentido havia inquietações em razão de sua mercantilização, notada nos assustadores números que mostram sua ampliação (cursos, vagas, matrículas). Vê-se aumento da facilidade de ingresso nas IES privadas, seja pelos programas federais de incentivo seja pela existência de grande número de instituições privadas, contraposto disponibilizado pela rede pública. A questão norteadora da pesquisa foi o perfil do aluno motivado, ou seja, quais as características do aluno que apresenta bom nível motivacional e por outro lado, quem é o aluno desmotivado. Pode-se afirmar que ela foi esclarecida, dentro dos objetivos propostos.

Os levantamentos apresentaram níveis mais autônomos de motivação em alunos participantes de projetos de ensino, pesquisa e extensão e a desmotivação menor em alunos que já participaram de projetos de ensino ou extensão. Por essas

conclusões, considerando-se que o aluno com mais elevado nível motivacional está no sistema privado e que este sistema geralmente oferece menos incentivos (carga horária do docente, fomento) para o desenvolvimento de projetos, é possível afirmar que o aluno motivado é aquele que tem pouca participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, é necessário analisar que, possivelmente sua relação com a educação se dá prioritariamente numa sala de aula onde o professor é um agente de suma importância para a qualidade da motivação dos acadêmicos. Refletir a respeito de fatores relacionados à interação entre professor e aluno é um caminho indicado.

A observação informal permite considerar que nas instituições privadas é possível que exista uma melhor qualidade da relação entre professor e aluno, talvez porque grande parte das instituições sejam menores do que as universidades públicas. Sabe-se da existência de professores que trabalham em instituições privadas durante vários anos com a mesma turma. Além disso, na rede pública, observa-se a falta de contratação de docentes e constantes substituições, variáveis que podem interferir no envolvimento do aluno com os estudos. Pesquisas que investiguem diferenças entre essas modalidades de instituições podem aclarar dados para a percepção da qualidade da motivação dos alunos.

Também sugere-se observar a maneira com que as instituições exercem o controle sobre as ações do docente, e o quanto isso pode interferir na relação entre professores e alunos. Controlam-se desde a frequência do professor na instituição, horários para iniciar e concluir as aulas, até prazos para a entrega de avaliações, notas, planos de curso, ou qualquer obrigação administrativa. Observando-se a existência de mecanismos reguladores do comportamento do professor, vê-se como meritório o aprofundamento em pesquisas acerca da postura docente diante dos alunos, sejam eles promotores ou não da autonomia.

Resultados apontaram para o valor e sentido dos estudos como grandes variáveis no desenvolvimento da qualidade motivacional. Alcará (2007) já observou a importância da instrumentalidade na motivação dos alunos, entendida como a utilidade das atividades acadêmicas, e conclui que ela é uma variável significativamente interferente no esforço e motivação. É importante que educadores atentem para a elaboração e o desenvolvimento de atividades que os aproximem mais da vida acadêmica. Considera-se válido o investimento em programas que auxiliem o aluno a refletir, conscientizar-se e construir significados para os estudos.

Seja por meio de programas de orientação profissional, que podem ser oferecidos nas séries iniciais, ou qualquer outro programa que contemple esta concepção. Certamente, à medida que avança nessa construção, o acadêmico terá grandes oportunidades de melhorar também no seu envolvimento com os estudos e na qualidade da motivação.

Finalmente, vale mencionar a contribuição do processo de pesquisa para a própria autora, que tem experiências como aluna e como docente tanto em instituições públicas como em privadas. Pode-se afirmar que o desenvolvimento da presente produção permitiu a compreensão da intensidade e pluralidade de aspectos envolvidos na motivação do aluno para aprender. As inquietações tão comuns aos docentes que frequentemente se perguntam, por que os alunos não têm mais motivação, foram aclaradas. Percebeu-se o quão pouco se compreendia a motivação dos alunos e o quanto este construto é importante para a formação do docente. Os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de pesquisa proporcionarão melhorias na atuação prática que certamente será enriquecida de melhor conscientização. Ações que focalizam o significado e o valor das atividades, que valorizem o esforço e envolvimento do aluno, terão destaque na prática profissional da pesquisadora. Assim, o retorno à sala de aula representa um grande desafio e o compromisso de uma prática pedagógica mais reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P. *Envolvimento cognitivo de universitários em relação á motivação contextualizada*. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- ALCARÁ, A. R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. *Avaliação psicológica: conceito, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Coleção temas em avaliação psicológica).
- ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ANDERSEN, S. M.; CHEN, S.; CARTER, C. Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquire*, v.11, n.4, p.269-318, 2000.
- ANDERSON, L. M., BLUMENFELD, P., PINTRICH, P., CLARK, C., MARX, R., PETERSON, P. Education psychology for teachers: reforming our curses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, v.30, n.3, p.143-157, 1995.
- AUNOLA, K.; NURMI, J. E.; et al. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, v.37, n.3, p.310-327, 2002.
- BANDURA, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Co., 1997.
- _____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, v.28, n.2, p.117-148, 1993.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.87, n.217, p.401-410, set./dez. 2006.
- BLUMENFELD, P. C. Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*. Washington, v.84, n.3, p.272-281, 1992.
- BOWLBY, J. *Trilogia apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes. 1990.
- BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P.R. (Ed.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press, 1999. v.11.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – Universidade Federal São Francisco*, Bragança Paulista, v.6, n.1, p.7-18, jan./jun. 2001.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.1, p. 09-36.

_____. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-42.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. - RUFINI, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-70.

COKLEY, K. Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, v.86, n.2, p. 460-564, 2000.

COKLEY, K. O.; BERNARD, N.; CUNNINGHAM, D.; MOTOIKE, J. A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, v.34, p.109-119, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. *Resolução 002/2003*. Disponível em: World Web Wide < www.pol.org.br > Acesso em: 20/11/2011.

COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.5, p.91-114.

CRONBACH, L. J. *Fundamentos da testagem psicológica*. 5ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

DECHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, R. & AMES, C. (Ed.) *Research on motivation in education: New York*, Academic Express, v.1, p.275-310, 1984.

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

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

_____. Self-determination research: reflections and future direction. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.19, p. 431-441.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, v.53, p. 109-132, 2002.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FAIRCHILD, A. J. et al. Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, v.30, p. 331-358, 2005.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo Editora, 2006.

FIES – FINANCIAMENTO ESTUDANTIL. Disponível em:
<<http://www3.caixa.gov.br/fies>>. Acesso em 07/04/2011.

FIGUEIREDO, V. L. M.; MATTOS, V. L. D.; PASQUALI, L.; FREIRE, A. P. Propriedades psicométricas dos itens do teste WISC-III. *Psicologia em Estudo* [online] v.13, n.3, p. 585-592, jul./set. 2008. ISSN 1413-7372.

FIOR, C. A. *Interações dos universitários com os pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais*. 2008. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2008.

GIOLO, J. O PNE e a expansão da educação superior brasileira. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Universidade e compromisso social*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principales of motivation. In: BERLINDER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. Cap 4, p. 63-84.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B. Influences on achievement goals: goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v.21, n.2, p.181-192. Apr.1996.

GUIMARÃES, S. E. R. A motivação no contexto escolar: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. In: VIII Semana de Psicologia da UEM, III Simpósio Educação que se faz e II Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional, 2006, Maringá. *Anais do III Simpósio: A Educação que se faz especial*, 2006. p.1-15.

_____. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E; & BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno:*

contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.2, p.37- 57.

_____. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*, 2003. 188f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Revista Ciências e Cognição* <<http://www.cienciasecognicao.org>> v.13, n.1, p.101-113 – publicado *on line* em 31/mar. 2008.

GUAY, F.; BOGGIANO A. K.; VELLERAND, R. J. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v.27, n.6, p.643-650, 2001.

GUAY, F.; VALLERAND, R. J.; BLANCHARD, C. M. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the situational motivation scale. *Motivation and Emotion*, v. 24, p.175-213, 2000.

HOUIFORT, N.; KOESTNER, R.; JOUSSEMET, M. et al. The Impact of Performance-Contingent Rewards on Perceived Autonomy and Competence. *Motivation and Emotion*, v.26, n.4, p. 279-295, 2002.

INEP - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior>> Acesso em: 18/04/11.

INEP - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Repensando a escola: um estudo sobre o desafio de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JACOBS, P. A.; NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v.70, n.2, p.243-254, 2000.

LEPPER, M. R.; CORPUS, J. H.; IYENGAR, S. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, v.97, p.184-196, 2005.

LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J. Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In: SANSONE, C.; HARACKIEWICZ, J. M. (Ed.). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 10, p.257-305.
LEVESQUE, C., ZUEHLKE, A. N., STANEK, L. R., & RYAN, R. M. Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study

based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, v.96, p.68-84, 2004.

MACHADO, O. A. *Evasão dos alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v.9, n.4, p.371-409, 1997.

MEC – Ministério da Educação. Disponível em:
<<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em 10/06/2011.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

MULLAN, E., MARKLAND, D.; INGLEDEW, D. K. A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, v. 23, p. 745-752, 1997.

MURPHY, P.K.; ALEXANDER, P. A. A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p.3-53, 2000.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação, 2002.

NUÑES ALONSO, J. L. Validación de la escala de motivación educativa EME en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*. v.40, n.2, p. 185-192, 2006.

OLIVEN, A. C. *A parquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

OTTATI, F.; NORONHA, A. P. P.; SALVIATI, M. Testes psicológicos: qualidade de instrumentos de interesse profissional. *Interação em Psicologia - Universidade São Francisco*, v.7, n.1, p. 65-71, 2003.

PAJARES, F. M.; SCHUNK, D. H. Self-beliefs and school success. Self-efficacy and self-concept in academic settings. In: RIDING, R.; RAYNER, S. (Eds.). *Self perception*. London: Ablex Publishing, 2001.

PASQUALI, L. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem – Universidade de São Paulo – USP*, São Paulo, v.43, p.992-999, 2009.

_____. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.23, n. especial, p.099-107, 2007.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V.. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v.82, n.1, p.33-40, 1990.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student. Motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, v.95, n.4, p.667-686, 2003.

PINTRICH, P. R.; SHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewoog Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1996.

PIRES, V. Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, n.86, p.263-268, abr. 2004.

PRIMI, R. Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.26, n. especial, p.25-35, 2010.

PROUNI – Programa universidade para todos. Disponível em:
<<http://www.prouniportal.mec.gov.br>> Acesso em 09/06/2011.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation: In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.3, p.31-60.

REEVE, J.; BOLT, E.; YI CAI. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v.3, p. 1-12, 1999.

REIS, H. T.; SHELDON, K. M.; GABLE, S.; ROSCOE, J.; RYAN, R. M. Daily well-being: the role of autonomy, competence, and relatedness. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000. v.26, n.4, p.419-435.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Revista Quadrimestral da Área de Psicologia da Universidade de São Francisco*, v.16, n.1, p.1-19, jan./abril, 2011.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.57, p. 749-761, 1989.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n.25, p.54-67, 2000a.

_____. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*. v.55, n.1, p.68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: Jai Press, 1991. v.7, p.115-149.

SILVA, N. M. N. P. *De missão à jornada: o caminho da educação*. Andirá: Ed. Godoy, 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19, n.1, p.25-31, jan./abr. 2003.

_____. Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.32, n.1, p.56-65, jan./mar. 2008.

SOUZA, I. C. A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia. 2008. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

STIPEK, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.

_____. Motivation and Instruction. In: BERLINER, D. C. & CALFEE, R. C. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, Cap 5, p. 85-113, 1996.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducação.org.br>> Acesso em: 08/09/2011.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, v.12, n.1, p.63-83, 2000.

TRAUTWEIN, U.; LUDTKE, O.; SCHNYDER, I.; NIGGLI, A. Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, v.98, n.2, p. 438-456, may 2006.

VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., e VALLIÈRES, E. F. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, p.1003-1017, 1992.

_____. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivational in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Education and Psychological Measurement*, 53, p.159-172, 1993.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press. Cap.2, p. 37-49, 2002.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v.41, n.1, p.19-31, 2006.

VERMETTEN, Y. J.; VERMUNT, J. D. Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, v. 16, n.4, p.359-384, 2004.

WEINER, B. History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, v.82, n.4, p.616-22, 1990.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. *Basic and contemporary issues in developmental psychology*. New York: Harper & Row, p.216-230, 1975.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

APÉNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

“A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO”

Prezado(a) Acadêmico(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “**A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**”, realizada na **Universidade Estadual de Londrina – UEL e na (Nome da IES)**. O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil motivacional de alunos do ensino superior e alguns fatores relacionados com a sua motivação. A sua participação é muito importante e ela consistirá em preencher um questionário contendo 80 questões objetivas que levam em média 25 minutos para serem respondidas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Salientamos que as informações serão utilizadas somente para os fins acadêmicos de mestrado e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Sendo assim, não há necessidade de identificação pessoal.

Os benefícios desta pesquisa referem-se à ampliação do conhecimento da motivação de universitários, levando-se em conta alguns aspectos do contexto como: idade, sexo, curso, natureza da instituição de ensino, inserção acadêmica do aluno, entre outros. No Brasil, alguns estudos têm investigado o tipo de motivação no ensino superior. Assim, um novo estudo que resulte em informações sobre esse assunto, contribuirá para o aprimoramento dos conhecimentos da área e poderá subsidiar propostas de intervenção, no sentido de melhoria no contexto visando à promoção da motivação para a aprendizagem.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato com Débora Menegazzo de Sousa Almeida, rua: Nagib Daher, nº 1.011, apto 704, Centro, CEP: 86800-040, Apucarana – Paraná, fone: (43) 3422-2560 pelo e-mail deboramenegazzo@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone (43) 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, _____ de 2011.

Débora Menegazzo de Sousa Almeida

Pesquisadora Responsável

RG: 5.710.118-0

Eu, _____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____
Data: _____

Caso o participante seja menor de idade:

Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica): _____
Data: _____

APÊNDICE B - Termo de Aprovação de Pesquisa - Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

APÊNDICE C – Instrumento de Coleta de Dados

Prezado aluno,

Solicito sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte de minha dissertação de mestrado. Atualmente desenvolvo uma pesquisa na área de motivação de alunos do ensino superior e pretendo relacionar características contextuais com a motivação autônoma para os estudos. Por favor, procure ler atentamente as questões e responda com toda sinceridade.

Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos.

Agradeço pela colaboração.

- Gênero () masculino () feminino
- Idade () até 19 anos () de 20 a 25 anos () de 26 a 30 anos () acima de 31 anos
- Curso _____ Série _____. Período: () matutino () vespertino () noturno
- Instituição () pública () privada
- Tempo aproximado de deslocamento diário para chegar até à universidade: () 15min () 30min () 45 min () 1 hora () 1h30min () 2h () acima de 2h30min
- Trabalha atualmente? () não () sim. Quantas horas por dia? _____
- Atua na área em que estuda? () não () sim
- Tem conhecimento de projetos de pesquisa, ensino ou extensão da instituição? () não () sim
- Participa ou já participou de projeto de () pesquisa () ensino () extensão () nunca participou
- Recebe ou já recebeu bolsa por participar de projeto da instituição? () não () sim
- Assinale a principal razão que o levou a escolher esse curso:
 () facilidade de ingresso () remuneração da área () *status* do curso () é bom fazer um curso superior
 () está na área que trabalho () coube no orçamento () gosto da área () exigência dos pais
 () outra: _____

- Nas 16 afirmativas abaixo assinale o seu grau de concordância.

Para você, um bom curso superior é aquele que:

1. Transmite informações

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

2. É instigante

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

3. Prepara para o trabalho

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

4. Tem conteúdos de dificuldade moderada

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

5. Tem boas referências

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

6. Permite conciliar trabalho e estudo

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

7. Leva o aluno a pesquisar

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

8. Exige um dispêndio médio de tempo

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

9. Amplia o senso de investigação do aluno

() não concordo () concordo parcialmente () concordo totalmente

10. Promove a autonomia do pensamento
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente
11. Contribui para a formação pessoal
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente
12. Proporciona novas amizades
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente
13. Tem aulas atrativas
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente
14. Sua conclusão é garantida
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente
15. Os professores têm boa didática
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente
16. É de fácil acesso
 não concordo concordo parcialmente concordo totalmente

Por que venho à universidade?

Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à universidade.

1 2 3 4 5 6 7
 nenhuma moderada total
 correspondência correspondência correspondência

<p>1- Venho à universidade porque a presença é obrigatória 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>2- Porque para mim a universidade é um prazer 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>3- Venho à universidade porque acredito que os estudos melhorarão minha competência no trabalho 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>4- Porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>5- Eu não vejo que diferença faz vir à universidade 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>6- Porque estudar amplia os horizontes 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>7- Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>8- Venho porque é isso que esperam de mim 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>9- Venho à universidade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>10- Porque me sinto bem quando aprendo coisas novas 1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>11- Porque a educação é um privilégio 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>12- Pela oportunidade de ampliar meu conhecimento a respeito de assuntos que me atraem 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>13- Venho à universidade porque fico orgulhoso por estar em um curso superior 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>14- Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora tenho dúvidas sobre continuar 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>15- A cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>16- Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>17- Porque os estudos permitem que eu aprenda muitas coisas que me interessam 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>18- Venho à universidade porque sei que a frequência deve ser exigida 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>19- Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente 1 2 3 4 5 6 7</p>
---	--

<p>14- Nos trabalhos faço somente aquilo que preciso para tirar a nota suficiente para passar 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>15- Estudo somente aquilo que preciso para passar 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>16- Geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois penso que não é necessário fazer nada extra 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>17- Geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois penso que é muito difícil estudar mais 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>18- Geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois não dá tempo de estudar mais 1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>19- Não considero importante estudar os assuntos em profundidade, isso dá trabalho e leva tempo 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>20- Na preparação das provas, custa-me pegar no estudo, e deixo sempre para depois 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>21- Gostaria muito de estudar mais, mas não tenho tempo 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>22- Calculo a nota que preciso para passar e só estudo para atingi-la 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>23- Sempre que possível, prefiro copiar o trabalho de um colega do que fazê-lo 1 2 3 4 5 6 7</p>
--	--