

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Helena Akemi Motoki Tanikawa

A Motivação para Aprender e o Desempenho
Acadêmico: Um Estudo sobre Alunos da Pedagogia.

Campinas

2011

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Helena Akemi Motoki Tanikawa

A Motivação para Aprender e o Desempenho
Acadêmico: Um Estudo sobre Alunos da Pedagogia.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título Bacharel em Pedagogia.

Orientadora: Evelyn Boruchovitch.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

T156m

Tanikawa, Helena Akemi Motoki, 1988-

A motivação para aprender e o desempenho acadêmico: um estudo sobre os alunos da pedagogia / Helena Akemi Motoki Tanikawa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Evely Boruchovitch.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Rendimento. 2. Rendimento escolar. 3. Ensino superior. 4. Motivação (Psicologia). I. Boruchovitch, Evely, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-0105-BFE

Aos meus pais Mario e Elza, ao meu irmão Ricardo e ao meu avô Saburo por serem o porto seguro da minha vida.

Agradecimentos

Aos meus pais Mario e Elza por todo o suporte, amor e dedicação durante todos os anos da minha vida.

Ao meu irmão Ricardo por todo amor, companheirismo, dedicação.

Ao meu avô Saburo por todo o conhecimento, dedicação e amor.

A Professora Doutora Evely Boruchovitch pela orientação, paciência e incentivo na elaboração do presente trabalho.

Às minhas amigas da Faculdade de Educação, pelo apoio, pelas conversas, risadas e aprendizado.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora do processo, fora da boniteza e da alegria”

(Paulo Freire)

Resumo

O presente trabalho tem com objetivos: identificar o tipo de orientação motivacional de estudantes do ensino superior e explorar relações entre orientações motivacionais dos estudantes e o seu desempenho acadêmico na universidade. A amostra total foi composta de 89 estudantes, de ambos os sexos, do 2º até o 10º semestre, de um curso de Formação de Professores de uma Universidade Estadual. Os dados foram coletados por meio de uma: “*Escala de Avaliação da Motivação para Aprender*” do tipo *Likert*, cuja pontuação varia de 32 a 128. Foram também utilizadas 03 perguntas para avaliar o desempenho acadêmico e se o estudante tem conhecimento do seu valor posicional no rendimento na turma. Para analisar os dados, utilizou-se procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais. Os resultados demonstram que os estudantes analisados possuem uma orientação motivacional mais intrínseca. Entretanto não se pode descartar a coexistência da motivação extrínseca já que, foi possível verificar que houve uma correlação significativa positiva e moderada entre esses dois tipos de motivação ($r=0,528$; $p=0,01$). Além disso, constatou-se uma correlação positiva e fraca entre o semestre e a idade ($r= 0,223$; $p=0,05$), uma vez que conforme o indivíduo fica mais velho, ele avança no semestre do curso. Foi interessante notar ainda, que houve uma correlação positiva entre o conhecimento do valor posicional por parte do aluno e sua satisfação em relação a ele ($r=0,445$ $p=0,01$). Na análise das médias obtidas permitiu constatar que as estudantes do sexo feminino parecer ser ligeiramente mais motivadas intrinsecamente do que os estudantes do sexo masculino, que apresentaram pontuações mais elevadas na motivação extrínseca. Cabe mencionar que a maioria dos estudantes da amostra era do sexo feminino. A partir dos dados obtidos na pesquisa, pode-se constatar a importância de serem estudadas as orientações motivacionais no ensino superior, para entendê-las melhor.

Palavras-chave: motivação para aprender; rendimento; coeficiente de rendimento; ensino superior.

Índice de Tabelas:

Tabela 1 – Diferenças de médias e desvios- padrão nas subescalas MI e ME..	38
Tabela 2 – Relação entre as subescalas: MI e ME.....	39
Tabela 3 – Relação entre a MOTTOT e as subescalas MI e ME.....	40
Tabela 4 – Relação das variáveis: Idade e Semestre.....	40
Tabela 5 – Relação entre as variáveis: Satisfação do Estudante e o Conhecimento do Valor Posicional.....	41
Tabela 6 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por gênero.....	41
Tabela 7 – Relação entre variável Satisfação do Estudante e as subescalas MI e ME.....	42
Tabela 8 – Relação entre as subescalas MI, ME e MOTTOT e a variável semestre.....	43
Tabela 9 – Relação entre as subescalas MI, ME e MOTTOT e a variável período.....	44

Sumário

Capítulo 1 – Motivação para aprender.....	11
1.1 Aspectos Introdutórios e Breve Descrição de Algumas Abordagens Teóricas.....	11
1.2 Teoria das Metas de Realização e Teoria da Autodeterminação.....	12
1.2.1 A Teoria das Metas de Realização.....	12
1.2.2 A Teoria da Autodeterminação.....	14
1.3 Pesquisas e Estudo sobre Motivação no Ensino Superior.....	18
1.3.1 Teses e Dissertações sobre a Motivação para Aprender no Ensino Superior.....	19
1.3.2 Artigos Científicos sobre a Motivação no Ensino Superior.....	24
 Capítulo 2 – Metodologia.....	 34
2.1 Objetivos.....	34
2.2 Participantes.....	34
2.3 Procedimentos de Contato com a Universidade e Coleta de Dados.....	34
2.4 Instrumentos.....	36
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	37
 Capítulo 3 – Resultados e Discussão de Dados.....	 38
 Capítulo 4 – Promovendo a Motivação para Aprender.....	 45
4.1 Estrutura de uma Atividade Significativa.....	46
4.2 Embelezamento.....	47
4.3 Feedback.....	48
4.4 Elogios.....	49
4.5 Papel do Professor.....	50

Considerações Finais.....	52
---------------------------	----

Bibliografia.....	54
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Motivação para Aprender:

1.1 Aspectos Introdutórios e Breve Descrição de Algumas Abordagens Teóricas:

A motivação humana é um assunto que tem sido estudado sob diferentes abordagens. A visão mecanicista tem como questão principal da motivação a saída da inércia para a realização de uma ação. Para que esta ação aconteça é necessário estar em equilíbrio. Já a Psicologia Cognitiva, considera que o indivíduo que é responsável pela sua motivação e não mais as “forças externas” como acreditavam os mecanicistas.

“Diversos conceitos e teorias vêm sendo elaborados para desvendá-la (motivação). As atribuições da causalidade (Weiner 1979, 1985, 1993), os conceitos ligados não só ao estabelecimento e alcance de metas (Elliot & Dweck, 1988, Nichols, 1984), mas também às orientações motivacionais (Deci & Ryan, 1985), bem como os constructos baseados na autopercepção de capacidade, entre elas a autoeficácia (Bandura, 1989) e o desamparo adquirido (Seligman, 1975), constituem-se nos principais tópicos investigados atualmente na área”. (BORUCHOVITCH, 2007, pg 44).

A motivação seria o motivo que move um indivíduo a realizar ou não uma determinada tarefa ou atividade. Nesse sentido, ocorre uma apropriação deste conceito pela área educacional, já que “a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes” (BZUNECK, 2009). Boruchovitch (2001) constata que a motivação para a aprendizagem tem sido definida como a iniciação e a manutenção de comportamento, como forma de se atingir uma meta, que foi determinada anteriormente.

Segundo Bzuneck:

“A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana”. (BZUNECK, 2001, pg 9).

Na Educação, este assunto vem se tornando muito pertinente, pois dependendo das condições ou até mesmo a existência ou não da motivação, ocorre uma mudança considerável no envolvimento e na qualidade da investigação que o aluno irá realizar no desenvolvimento de uma atividade de aprendizagem. Segundo Boruchovitch (2001), no Brasil, é possível verificar que as dificuldades de aprendizagem afetam de forma decisiva no desempenho escolar do aluno, muitas vezes, causando a evasão e o fracasso escolar. Assim é necessário que o docente compreenda que o fracasso escolar pode estar intimamente ligado tanto a fatores intra quanto extra-escolar. É preciso ter um olhar atento a fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem do aluno, assim em alguns casos é preciso que ocorra uma mudança na prática pedagógica.

1.2 Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Autodeterminação:

1.2.1 A Teoria das Metas de Realização:

Segundo Bzuneck a teoria das metas de realização foi criada no final dos anos 70, tendo como fio condutor a abordagem cognitivista, entretanto adicionando a ela novos aspectos. Para compreender esta teoria é necessário compreender o significado de Metas:

“O sentido de meta refere-se ao aspecto qualitativo do envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, expressando em diferentes níveis o propósito ou o porquê de uma pessoa envolver-se em uma tarefa, ou seja, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela

irá realizar determinada tarefa. (ZENORINI, SANTOS, 2010, pg: 102)

Assim a partir de estudos relacionados a esta teoria existem três grandes metas de realização: *a meta aprender ou tarefa, a meta performance - aproximação e a meta performance – evitação* (AMES, AMES E ARCHER, PINTRICH E SCHUNK, entre outros).

Na meta de aprender, o aluno acredita que o sucesso acadêmico está intimamente interligado com o esforço que é desempenhado para a aquisição de novos conhecimentos, desta forma ocorre à busca de novos desafios e novos conhecimentos.

Em contraposição a esta meta existe a meta de performance, que irá se relacionar diretamente aos resultados que serão obtidos. Assim se acontece o fracasso será atribuído à falta de capacidade da pessoa, desencadeando uma série de sentimentos e emoções negativas.

A meta de performance se subdivide em: Meta performance – aproximação e Meta performance – evitação. A partir de um estudo realizado por Middleton e Midgley com 703 alunos do Ensino Médio foi analisada as três metas dentro das aulas de matemática, chegou-se a seguinte conclusão:

“Os resultados indicaram a orientação à meta tarefa correlacionada positivamente à autoregulação e negativamente a comportamentos de evitação. A meta de performance-aproximação apareceu relacionada positivamente a comportamentos de evitação em sala de aula e também de ansiedade. A meta de performance-evitação se correlacionou positivamente com a ansiedade e negativamente com a autoeficácia”. (ZENORINI, SANTOS, 2010, pg: 107).

Bzuneck (2001) realizou uma pesquisa a fim de identificar a utilização das metas dentro do contexto escolar concluindo que:

“A meta performance – aproximação favoreceu o desempenho em termos de notas, a persistência e esforço, mas com tendência a processamentos de superfície. Já a meta performance – evitação apareceu relacionada com a baixa persistência, pouco esforço, tendência à ansiedade e foi prejudicial tanto à motivação intrínseca como ao desempenho por notas”. (BZUNECK, 2001, pg 66).

Segundo Bzuneck (2001), a partir de diversas pesquisas realizadas foi possível constatar que dentro da aprendizagem que possui o melhor padrão regulador foi encontrada em alunos que utilizavam duas metas simultaneamente. Além disso, tem se percebido que a meta de performance tem um efeito positivo quando agregada a meta de aprendizagem.

1.2.2 A Teoria da Autodeterminação:

Os estudos relacionados à motivação demonstram a existência de pelo menos duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é caracterizada pelo interesse e curiosidade pela atividade que será desenvolvida, além disso, um aluno intrinsecamente motivado acredita que os fracassos e erros são comuns dentro do processo de aprendizagem.

Segundo o ponto de vista dos pesquisadores e educadores a motivação intrínseca seria a mais desejada. Entretanto, para que este tipo de motivação possa acontecer é necessário que os docentes proporcionem um ambiente educacional que possibilite os alunos a realizar a regulação do seu comportamento, além de estimularem os alunos a sentirem competentes e emocionalmente responsáveis pelas atividades e pessoas ao seu redor.

“Mesmo reconhecendo que as atividades propostas no cotidiano de sala de aula nem sempre podem ser geradoras de tais sentimentos ou comportamentos, o conhecimento dos determinantes da motivação intrínseca pode auxiliar os professores a oportunizarem sua ocorrência nas situações escolares”. (GUIMARÃES, 2001, pg 39).

Já a motivação extrínseca é desenvolvida quando o objetivo de se realizar alguma atividade ou tarefa está relacionado às recompensas que serão obtidas, sendo tanto materiais quanto sociais. Assim, um aluno extrinsecamente motivado possui baixo envolvimento com a atividade que esta sendo desenvolvida além de pouca persistência durante o processo.

Segundo Pintrich e Schunk (1996), não se pode considerar a utilização de recompensas como totalmente negativa, pois é importante ressaltar para o aluno quando ocorreu um progresso na aprendizagem, dessa maneira, aumenta-se o

sentimento de auto-eficácia, o que conseqüentemente promove a autodeterminação.

É importante se ressaltar que não se deve abolir totalmente as recompensas dentro do contexto escolar, já que é possível encontrar efeitos positivos na aprendizagem, mas as recompensas devem ser utilizadas de forma criteriosa, para que não se motive extrinsecamente o aluno no envolvimento com as atividades realizadas.

“Os professores podem e devem explorar a poderosa força motivacional advinda da motivação intrínseca, pouco freqüente nas salas de aula, destacando o esforço pessoal como um valor importante, redirecionando o interesse dos alunos pelas notas, prêmios, resultados finais ou comparações de desempenho”. (GUIMARÃES, 2001, pg 54).

A partir dos estudos realizados por Deci e Ryan nos anos 70 foi possível verificar que a grande influência de White e de Charms, que buscavam respostas a respeito da motivação intrínseca. Em 1975, Deci e Ryan publicaram o livro: *Intrinsic Motivation*, e neste havia a contraposição com a teoria desenvolvida por Skinner que não acreditava que a realização de uma tarefa já seria a recompensa de um aluno intrinsecamente motivado. Assim Deci e Ryan buscavam entender o funcionamento da motivação intrínseca e extrínseca, e a partir estudos que foram realizados foi possível compreender que a recompensa, quando aplicada a um aluno intrinsecamente motivado resultava em um efeito negativo durante o decorrer do processo que estava sendo analisado.

“Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1985, Ryan, Connell & Deci, 1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, abordando a personalidade e a motivação humanas, focalizando as tendências evolutivas as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, pg 2).

A teoria da Autodeterminação foi desenvolvida com o intuito de compreender os determinantes motivacionais, que estão presentes nas

orientações motivacionais auto-determinadas que englobam desde a motivação intrínseca quanto extrínseca. Segundo Reeve, Ryan e Deci (2004) a Teoria da Autodeterminação seria considerada como uma macroteoria da motivação, e é composta por quatro miniteorias: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Casuais.

A miniteoria das Necessidades Básicas, tem como foco a compreensão das necessidades psicológicas básicas, que no caso seriam três: necessidade de autonomia, de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos. Elas devem ser atendidas para que possa ocorrer a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas da motivação extrínseca. A necessidade de autonomia foi um item muito criticado no meio acadêmico, mas Deci e Ryan (1996) esclareceram que ela não é relacionada à independência e individualismo, e sim em um engajamento em uma atividade por conta própria, e este conceito é ligado a vontade em organizar a experiência, o self.

Já na necessidade de competência esta baseada no trabalho que foi desenvolvido por White (1975) que utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo interagir satisfatoriamente com o seu meio (BORUCHOVITCH e GUIMARÃES 2004). De acordo com a teoria desenvolvida por White (1975) há uma tendência no ser humano de atuar de modo competente no ambiente em que se encontra, e de acordo com estudos esta necessidade deve ser considerada inata. Entretanto, somente a competência não é capaz de acarretar um aumento significativo na motivação intrínseca. Outro fator importante da necessidade de competência é que está atrelada a autonomia, sentimento de responsabilidade pela atividade realizada, assim a competência é considerada informativa e que desta maneira pode promover uma motivação intrínseca.

A necessidade de pertencer esta ligada diretamente a motivação intrínseca, e de acordo com Reeve e Sickenius (1994), Harlow, nos anos cinquenta, já apontava que, para um desenvolvimento adequado, as pessoas necessitariam sentirem-se amadas e de manter contato interpessoal. (In GUIMARÃES, 2001, pg

42). Assim é ressaltada a importância de se possuir relações de qualidade e seguras, para atender a essa necessidade. Segundo Deci e Ryan (1996) é necessário que o professor proporcione uma relação que faça com os alunos se sintam parte do ambiente escolar.

Já a miniteoria da Avaliação Cognitiva considera o impacto, dos eventos externos na motivação. Agrega a autodeterminação o contexto interpessoal e intrapessoal. “A motivação intrínseca é definida em termos de três premissas: a importância do *locus* interno de causalidade, a percepção de competência (*feedback* positivo do meio) e a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal”. (BORUCHOVITCH, 2008, pg 32).

Para compreender esta miniteoria é preciso entender o significado de interpessoal e intrapessoal. Os fatores interpessoais são subdivididos em três tipos de eventos: informativos, controladores e amotivadores. Os eventos informativos são os que irão oferecer um *feedback* muito importante no momento da escolha. Os eventos controladores estão relacionados às pressões que são desenvolvidas em relação ao desempenho. Já os eventos amotivadores não oferecem informações relevantes em relação à competência e ao *locus* de causalidade. Os fatores intrapessoais estão relacionados à ausência de pressão, quando a aprendizagem ocorre de forma espontânea.

A miniteoria Integração Organísmica tem seus estudos nas diferentes formas motivação extrínseca, fatores ambientais que podem facilitar ou impedir a internalização ou até mesmos a relação de comportamentos motivados. Segundo Ryan e Stiller (1991), Ryan e Deci (2000a) e Ryan e Deci (2000b) a separação entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca como opostas é muito simplista, porque um comportamento pode ser extrinsecamente motivado, mas ao mesmo tempo pode ser também autodeterminado. Assim, esta miniteoria irá abordar o comportamento extrinsecamente motivado, e como ocorre a internalização do comportamento pelo indivíduo. A miniteoria Orientações de Causalidade tem o seu foco na explicação das diferenças individuais em relação

às orientações para o controle ou autonomia. Desta forma, adiciona-se a macroteoria a dimensão da personalidade.

1.3. Pesquisas e Estudos sobre a Motivação no Ensino Superior:

A partir da literatura é possível encontrar diversos trabalhos que envolvem a motivação intrínseca e extrínseca. Segundo Stipek (1998), os problemas relacionados com a motivação do aluno estão intimamente ligados a série escolar que este se encontra. Conforme o aluno avança pode ocorrer o agravamento dos problemas de motivação. Esta realidade também é encontrada no contexto universitário. De acordo com os estudos realizados por Jacobs e Newstead (2000), há uma variação na motivação dos alunos de acordo com a série e ao tipo de disciplina.

“Alunos desmotivados ou com motivação distorcida preocupam e frustram os professores, muitos dos quais chegam a adotar a postura pragmática de cuidar tão somente dos conteúdos e avaliações, assumindo conscientemente que ‘dão aula para quem quer aprender’, ou seja, desistem de mudar o quadro.” (BZUNECK, 2005, pg 218).

Nos estudos a respeito da motivação, no contexto do ensino superior, tem predominado dois tipos de modelos teóricos: o da motivação intrínseca e extrínseca e a teoria de metas de realização. O estudo realizado por Conti (2000) buscou compreender o grau de autonomia do indivíduo ao escolher o curso no ensino superior, diagnosticando com a motivação intrínseca e extrínseca.

A seguir serão apresentados os resultados da produção científica nacional, obtidos na revisão de literatura a respeito do tema: Motivação para Aprender no Ensino Superior. É importante ressaltar a revisão da literatura teve por base dados coletados no sistema de Biblioteca Digital (teses e dissertações) e por meio da análise dos principais periódicos científicos em Psicologia que se encontram disponíveis online. O período examinado foi de 2000 até 2010. Foi possível encontrar os seguintes resultados a respeito dos temas, relacionados à Motivação para aprender, Motivação para Aprendizagem e Motivação Intrínseca, que serão

relatados na seguinte ordem: primeiramente os referentes às teses e dissertações e em seguida os encontrados nas revistas científicas.

Constatou-se neste levantamento que a produção relacionada à motivação voltada para alunos do ensino superior ainda é muito escassa. A partir do levantamento realizado em 17 revistas científicas, verifica-se que só há 10 artigos publicados. Em relação às teses e dissertações, elas foram coletadas no Sistema de Biblioteca Digital de 11 universidades: PUCCAMP, PUCPR, PUCRJ, PUCRS, PUCSP, UEL, UFRJ, UNB, UNICAMP, USF e USP. A partir desta análise foram encontradas: 02 Teses de Doutorado e 04 Dissertações de Mestrado relacionadas ao tema da pesquisa. Entretanto, o que pode ser observado é que a maioria das pesquisas encontradas investiga a motivação para aprender com estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Assim os estudos voltados para alunos do ensino superior ainda são mais escassos, embora em expansão no meio acadêmico.

1.3.1 Teses e Dissertações sobre Motivação para Aprender no Ensino Superior:

No levantamento bibliográfico de teses e dissertações no site da Unicamp, foram encontradas apenas uma Dissertação de Mestrado e uma Tese de Doutorado, que aborda o tema da motivação para aprender em estudantes universitários. A grande maioria dos resultados obtidos está relacionada com a motivação para aprender em alunos do ensino fundamental.

Mercuri (1984), em sua dissertação de mestrado, realizou uma revisão bibliográfica relacionada ao tema da Motivação da Aprendizagem na Formação de Professores. No início de sua pesquisa, foram encontradas 107 publicações relacionadas à motivação humana, após este primeiro levantamento a autora dividiu os trabalhos de acordo com a temática abordada. Após direcionar sua pesquisa para a formação de professores o número reduziu para 61 publicações. A autora listou 18 conceitos que apareceram relacionados ao tema central: *motivação, interesse, motivo de realização, motivos, aspirações, reforço, valores,*

necessidades, dissonância cognitiva, tendência atualizante, ansiedade, incentivos, tensões emocionais, conduta exploratória, nível de realização, sucesso-insucesso, equilíbrio homeostático e aptidão. Dentre os trabalhos analisados a autora ressalta que pode aparecer mais de um conceito listado anteriormente. Para finalizar seu trabalho foram analisados autores e grupos importantes que desenvolveram instrumentos que mediam os níveis de motivação, e a relação deste tema com situações escolares de aprendizagem.

Na sua Tese de Doutorado, Guimarães (2003) aborda a temática: como a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas da motivação extrínseca, influenciam no desempenho e aprendizagem escolar, e como a orientação motivacional do professor é determinante neste processo. Na pesquisa foi utilizado o instrumento (adaptado): Avaliação do Estilo Motivacional de Professores Problemas nas Escolas (*Problems in School*). O instrumento foi aplicado em 582 professores do ensino fundamental e médio das seguintes regiões: “Colorado, Foz do Iguaçu e Londrina (Paraná); Itajaí (Santa Catarina); Barreiros (Bahia); Campo Grande (Mato Grosso do Sul); Campinas e São Paulo (São Paulo)”. (GUIMARÃES, 2003, pg.: 111) A partir da pesquisa, chegou-se à conclusão: de que o estudo da motivação do professor pode auxiliar na compreensão da motivação da aprendizagem escolar. Foi constatado também, que o instrumento *Problems in School* (PS) pode servir como base para a construção de uma versão brasileira. Este instrumento é utilizado para avaliar a motivação dos professores. Seus criadores levaram em conta que o estilo motivacional do professor faz parte de um *continuum*, que é caracterizado por quatro posturas distintas que contribuem para promover a autonomia do estudante: *altamente promotora de autonomia (AA)*, *moderadamente promotora de autonomia (MA)*, *moderadamente promotora de controle (MC)* e *altamente promotora de controle (AC)*.

Na Tese de Doutorado encontrada na Biblioteca Digital da PUCCAMP:

Ruiz (2005) trabalha com as variáveis motivacionais, que podem afetar diretamente no aprendizado dos universitários. A tese é dividida em dois estudos. O primeiro aborda o funcionamento das variáveis: (...) “Orientação para a meta

intrínseca (MI), orientação para a meta extrínseca (ME), valor da tarefa (VT), crenças sobre controle da aprendizagem (CC), auto-eficácia para aprendizagem e desempenho (AE) e ansiedade frente a provas (AP)” (RUIZ, 2003, pg. 10), e como estas se relacionam e afetam na aprendizagem. O estudo foi realizado em 185 universitários, de três cursos distintos: 62 do curso de Administração, 55 de Educação Física e 68 de Ciências da Computação. Para a amostra foi adaptado o instrumento MLSQ. O segundo estudo verificou as diferenças encontradas entre os grupos que participaram do anterior. Foram escolhidos, aleatoriamente, 20 questionários de estudantes do primeiro ano e 20 do quarto ano de cada curso para serem analisados.

O estudo 1 demonstrou que há uma predominância da variável: valor tarefa (VT), o que mostra que há um interesse pela tarefa e que há um reconhecimento da sua importância. Esta variável estava associada com uma maior orientação a meta intrínseca. Assim: (...) “o componente valor se sobrepõe ao componente expectativa da motivação o que, provavelmente, os esteja levando a adotar a estratégia da desunião para lidar com suas tarefas acadêmicas (...)” (RUIZ, 2003, pg. 164).

O resultado do estudo 2 demonstrou que ocorreu uma diferença significativa no curso de Ciências da Computação, com estudantes concluintes em relação aos outros grupos na predominância de duas variáveis: valor tarefa (VT) e auto-eficácia para aprendizagem e desempenho. Verificou-se que os menores valores deste grupo estavam coligados ao aumento da meta extrínseca e a diminuição da meta intrínseca. A autora ressalta que o instrumento utilizado no estudo possui limitações relacionadas às orientações para metas, e sugere que ocorram mais pesquisas relacionadas a esta área.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos na Biblioteca Digital da UEL, na qual foram localizadas três Dissertações de Mestrado, que serão apresentadas em ordem cronológica:

Na sua Dissertação de Mestrado, Alcará (2007), aborda as orientações motivacionais em relação à percepção de Desempenho Acadêmico e da

Perspectiva de Tempo Futuro. O estudo foi realizado com 143 estudantes do curso de Biblioteconomia, de uma universidade pública no norte do Paraná. Para a amostra foi utilizado um questionário de auto-relato, contendo 80 questões do tipo *Likert*, que foi subdividida em seis partes. A primeira está relacionada à motivação (26 questões) e foi elaborada a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), que tem como objetivo verificar a ausência de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Em relação à motivação extrínseca são avaliados três estilos reguladores: regulação externa, introjetada e identificada. A segunda parte do instrumento (questões 27 até 46) está pautada no tema da Perspectiva de Tempo Futuro, que analisou as orientações dos estudantes em relação ao seu futuro profissional. Na terceira parte (questões 47 até 53) avaliou a valorização das atividades realizadas pelos estudantes. A quarta parte (questões 54 até 73) ponderava as estratégias de aprendizagem utilizadas. A quinta parte do instrumento estava relacionada com a intenção de permanecer no curso até a sua conclusão. E a sexta e última parte constava de cinco questões que estavam relacionadas aos motivos que levaram para a escolha desse curso.

Os dados revelam que os alunos possuem uma tendência para comportamentos com regulação identificada. Além disso, a estratégia de aprendizagem que mais se destacou foi a de profundidade, entretanto pode-se verificar que o escore encontrado para a estratégia de superfície foi muito próximo. Na terceira parte: em relação à percepção de desempenho a média foi 7,27 (sendo o mínimo 01 e o máximo 10), o que indica um bom nível de desempenho acadêmico. Já a respeito da intenção de permanência a média foi 9,44 (sendo o mínimo 04 e o máximo 10), que demonstra que há, por grande parte dos participantes, a intenção de permanecer no curso. Na quarta parte: foi analisada a Perspectiva de Tempo Futuro que teve como média 5,29, que foi considerada boa e em relação às razões pelas quais os alunos desenvolvem as atividades foi 5,47. Para finalizar o motivo que mais apareceu para a escolha do curso foi: “Porque não tive outra opção”, em que a média foi 2,68.

A partir dos dados coletados, Alcará (2007) ressalta que foi possível entender os fatores que podem influenciar de forma decisiva na motivação

acadêmica. Um fator de extrema importância é que ocorra por parte dos professores uma articulação das aulas com a prática profissional. O fator de Tempo Futuro pode estar intimamente interligado com a motivação, já que a concepção de futuro pode se relacionar a persistência e ao esforço, resultando em um melhor desempenho acadêmico. Desta forma, o professor deve considerar no planejamento de suas aulas a construção de metas futuras. Para finalizar a autora coloca a necessidade de ser evidenciada a utilização de estratégias de aprendizagem, para que ocorra um melhor desempenho acadêmico.

Na sua Dissertação de Mestrado, Zanatto (2007), trabalha com o perfil motivacional, as percepções do ambiente de sala de aula e a utilização das estratégias auto-prejudicadoras. Para realizar este estudo foram pesquisados 208 estudantes de três instituições de ensino superior do norte do Estado do Paraná, que estavam cursando o primeiro e o quarto ano do curso de Arquitetura e Urbanismo. Os dados foram coletados por meio de um questionário com 51 itens, sendo que as 13 primeiras questões buscavam obter informações: sócio-demográficas e as intenções profissionais futuras. As outras 38 questões foram organizadas na forma de escala *Likert* que utilizou 05 pontos variando de 01 nada verdadeiro até 05 totalmente verdadeiro. O questionário analisou as metas de realização, estrutura de metas de sala de aula e a utilização de estratégias auto-prejudicadoras dos participantes.

O autor concluiu que há um predomínio da meta de domínio, e que estudante tem como foco o aprendizado e estar aumentando os seus conhecimentos. Em relação à identificação das estruturas de sala de aula houve uma confirmação dos resultados obtidos nos questionários das metas de realização, em que os alunos alcançaram médias elevadas na avaliação da percepção de meta domínio em relação à percepção da meta performance. Entretanto, o que se pode constatar foi que os estudantes que estavam no final do curso possuíam médias altas em relação à meta performance, o que parece indicar que pode estar acontecendo uma mudança na orientação motivacional no decorrer do curso de Arquitetura. O autor sugere ainda, que seja realizada uma pesquisa longitudinal ou entrevistas abertas para abordar este tema, que é de

extrema relevância para a compreensão desta realidade para que no futuro ocorram intervenções no âmbito educacional.

Souza (2008) aborda na sua Dissertação de Mestrado as metas que os estudantes colocam para o futuro e como estas influenciam na valorização e no envolvimento das atividades que são exigidas no presente e o tipo de motivação que é adotada. Participaram do estudo 347 estudantes dos quatro anos do curso de Pedagogia, de universidade pública do norte do Paraná. A amostra foi composta por um questionário de auto-relato contendo 62 questões do tipo *Likert*. As questões foram subdivididas nos seguintes itens: 24 questões que buscavam avaliar o tipo de motivação, a partir da Escala Motivacional Acadêmica, 27 questões relacionadas às Metas futuras, 09 questões que avaliavam o valor de instrumentalidade e 02 questões sobre a permanência no curso e o grau de desempenho. Pode-se constatar que os estudantes do curso de Pedagogia, percebem o seu comportamento com a regulação interna. Além disso, pode-se verificar a utilização de metas futuras. Desta maneira, é necessário que o professor em sua prática realize uma relação entre as atividades de sala de aula e a atuação futura destes profissionais em formação. Para concluir a autora enfatiza a importância do estudo em relação à motivação dos estudantes. Ressalta que o estudo ainda possui algumas limitações, em relação à Escala da Motivação Acadêmica, que ainda não considera a subescala da regulação integrada. Além disso, há a necessidade de se aperfeiçoar o instrumento utilizado, já que alguns estudantes podem ter respondido o que é socialmente aceitável, desta forma, deve-se pensar em outras alternativas como a observação, em pesquisas futuras.

1.3.2 Artigos Científicos sobre a Motivação no Ensino Superior:

A revisão da literatura realizada em revistas científicas foi baseada nas seguintes fontes: Avaliação Psicológica, Educação em Revista Eletrônica (UFSCAR), Educação em Revista Eletrônica (PUCRS), Cadernos de Pesquisa, Educação: Psicologia da Educação, Educação Temática Digital, Estudos em Psicologia, Fractal: Revista de Psicologia, Interações, Paidéia, Pró-posições, Psico, Psicologia em Estudo, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia:

Reflexão e Crítica, Psicologia: Reflexão e Crítica, Psicologia: Teoria e Pesquisa e Revista Brasileira de Educação. O período analisado foi de 2000 a 2010. Nos 17 periódicos e 159 volumes analisados, foram identificados 42 (0,74%) estudos sobre motivação, 30 (0,53%) estudos sobre motivação acadêmica, sendo 13 (0,22%) estudos sobre motivação no ensino fundamental, 06 (0,10%) sobre motivação no ensino médio, 10 (0,17%) sobre motivação com estudantes universitários e 12 (0,21%) relacionados com a vida social. Os artigos referentes a motivação para aprender em universitários serão sintetizados a seguir, por ordem cronológica de publicação:

No artigo de Guimarães e Bzuneck (2002) é realizada uma análise a respeito da orientação motivacional de estudantes de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, e como funcionava o envolvimento destes com a disciplina de Psicologia Educacional. Para a amostra foram utilizados 246 alunos, nos quais foram aplicados a uma escala de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca, e que também responderam um questionário a respeito de dados demográficos e de pretensão de atuação. Uma informação que tem que ser levada em conta em relação aos estudantes de licenciatura é que a grande maioria não pretende exercer a função de professor. Desta forma, constatou-se que a medida do esforço realizado na disciplina de Psicologia foi variável, já que está diretamente associado à valorização do que é aprendido. O esforço deve ser entendido como um indicativo motivacional. A partir dos resultados da amostra, constata-se que há uma grande desvalorização histórica das licenciaturas, que aparece na percepção que os alunos possuem a respeito das disciplinas pedagógicas. Assim os autores chegam à conclusão que é necessário que ocorra uma modificação no planejamento da disciplina de Psicologia Educacional. Na qual se discuta com os alunos os objetivos, as atividades previstas e as formas avaliativas que serão empregadas, demonstrando a importância da disciplina para a sua formação. Deve se também ressaltar que para alcançar o conhecimento é necessário que ocorra *envolvimento e esforço* por parte do aluno.

Ruiz (2003) desenvolveu um estudo teórico, a partir de um levantamento bibliográfico a respeito das variáveis que podem afetar a motivação para aprender de universitários. Para esta análise a autora utilizou o modelo desenvolvido por Pintrich (1994) que tem como base a teoria motivacional que envolve três componentes: *expectativa, valor e afeto*. O modelo possui quatro itens principais: *contexto sociocultural, fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, fatores internos e comportamento motivado*.

Após realizar uma contextualização das teorias motivacionais, Ruiz explica de forma detalhada o funcionamento do modelo de Pintrich, e os autores que produzem a respeito de cada item. A partir das teorias que foram descritas, a autora conclui que o ideal seria fazer uma análise individual do estudante universitário, para que este possa aprender mais e com maior qualidade. Entretanto, seria inviável desenvolver um projeto deste porte no ensino superior.

Sobral (2003) realizou um estudo com 269 estudantes do curso de medicina da Universidade de Brasília (UnB), e um dos pré-requisitos era que os estudantes estivessem cursando o 3º semestre do curso. Os estudantes foram avaliados por meio de quatro instrumentos: Escala de Motivação Acadêmica (EMA), que contém 28 itens e 07 subescalas: 03 relacionadas à motivação intrínseca, 03 com a motivação extrínseca e a última com desmotivação ou ausência de motivação, Inventário de valorização do curso, que contém 36 itens e o seu conteúdo relaciona o aprendizado às reações afetivas, Escala de Confiança: que é composta por uma escala analógica visual, que tem por objetivo identificar a auto-eficácia, e por fim foi analisado o Rendimento Acadêmico do 1º ano e do 3º semestre. Mediante os resultados obtidos, pode-se perceber que houve uma diferença em relação ao gênero e o tipo de motivação. As estudantes do sexo feminino apresentaram uma pontuação superior na motivação intrínseca, enquanto os do sexo masculino mostraram uma pontuação superior na motivação extrínseca. Além disso, foi constatado que com a motivação autodeterminada há um maior nível de intenção de permanência no curso, mas a variação no nível de motivação pode estar associada à eficácia pessoal. Constatou-se também que para os

estudantes as vivências acadêmicas são mais importantes que o Rendimento Acadêmico.

Guimarães e Boruchovitch (2004) trabalham a partir da Teoria da Autodeterminação os conceitos relacionados à motivação intrínseca, realizam uma reflexão acerca do papel do docente, e refletem sobre a promoção deste estilo motivacional, discutindo sobre as implicações educacionais. O artigo define a motivação intrínseca: como a que é caracterizada pela busca de novos desafios que visem exercitar as próprias capacidades. Quando há um envolvimento pela atividade por esta ser interessante, ou porque gera uma satisfação no aluno. Este envolvimento e interesse acontecem de forma individual. O artigo realizou um levantamento na literatura relativa a este tema, para compreender o funcionamento desta orientação motivacional. Constatou-se que no contexto educacional ocorrem resultados positivos em relação à aprendizagem e o desempenho escolar quando o estudante está intrinsecamente motivado. Para que ocorra a promoção desta orientação, segundo a Teoria da Autodeterminação é necessário que as necessidades psicológicas básicas como a autonomia, a competência e o vínculo sejam supridas. Desta forma, o estilo motivacional do professor é crucial no desenvolvimento da motivacional do estudante. É ressaltada a importância deste tema e também a necessidade de mais estudos relacionados a esta área. No Brasil a produção ainda é muito incipiente a respeito deste assunto, mas de acordo com o que foi estudado em outros países, é essencial a promoção de interações no contexto escolar, para que ocorra um maior envolvimento do estudante com o aprendizado, assim criando situações em que o aluno seja responsável pelas suas escolhas.

Ruiz (2004) realizou uma pesquisa com 50 estudantes do 2º ano do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior privada. O objetivo era analisar as estratégias motivacionais utilizadas pelos estudantes. O instrumento utilizado nesta amostra continha 34 questões e foi baseado no instrumento criado por Bald (1993). Possuía 4 grupos de estratégias: *de confiança do estudante como aprendiz; para motivar por meio de incentivos intrínsecos; para capitalizar a*

motivação intrínseca e para estimular a motivação do estudante para aprender. Foi possível constatar que os estudantes consideram o conjunto de 34 estratégias motivacionais de Brophy (1998) muito importante no processo de aprendizagem. A seguir serão apresentados os itens que obtiveram maior média em cada grupo de questões: Grupo A: “Ajudar ter sensação de sucesso mostrando que pode obter progressos com esforços”, a escassez de tempo e a falta de confiança na própria capacidade, pode ser resultado de uma auto-estima baixa, desta forma é importante que os docentes valorizem o esforço de seus estudantes. Grupo B: “valorizar melhorias com notas/pontos/outras formas concretas de recompensas”, demonstram que os estudantes necessitam. Grupo C: “variar o tipo de atividade de aprendizagem”, Brophy (1998) destaca a necessidade de se estabelecer no ambiente escolar uma “comunidade de aprendizagem” em que seja possibilitada a participação ativa de todos. Grupo D: “demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo o que ensina” e “ensinar a focalizar o pensamento nas questões ou problemas apresentados”, de acordo com a teoria da auto-regulação na aprendizagem há uma grande valorização por parte do estudante, a função do professor como modelo, desta maneira, é preciso que ele demonstre entusiasmo ao ensinar. Os resultados mostraram também que para os sujeitos investigados, a motivação intrínseca não possui tanta importância (em comparação com a motivação extrínseca), este dado divergiu com o que é encontrado na literatura. A autora conclui que os estudantes pesquisados possuem uma combinação de fatores que são essenciais para a motivação no curso tais como: vontade, valor e prazer. Ressalta também a necessidade dos professores se conscientizarem a respeito do seu papel decisivo na motivação do estudante.

Boruchovitch (2008) buscou identificar em 225 alunos universitários, matriculados em cursos de formação de professores, qual seu tipo de motivação para aprender. Participaram do estudo alunos tanto de instituições privadas quanto públicas do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados foi utilizada uma escala do tipo *Likert*, que contém 16 questões de conteúdos intrínsecos e 16 questões de conteúdos extrínsecos, e as possíveis respostas são: *Concordo Totalmente*, *Concordo Parcialmente*, *Discordo Parcialmente* e *Discordo*

Totalmente. Pode-se constatar que a motivação intrínseca predominou na amostra. Averiguo-se a partir dos resultados obtidos, que a motivação intrínseca tem predominado durante a maior parte do curso. Neste trabalho ainda é ressaltada a importância de se pesquisar a respeito da motivação para aprender em universitários na área da formação de professores.

Boruchovitch (2008) realizou uma análise acerca das propriedades psicométricas de uma escala de motivação de estudantes universitários. A escala construída por Neves e Boruchovitch (2005) com base na Teoria da Autodeterminação denominada: *Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U)*. É composta por 32 itens fechados, sendo estruturada no modelo de escala *Likert*, que contém 16 questões de conteúdos intrínsecos e 16 questões de conteúdos extrínsecos. As possíveis respostas são: *Concordo Totalmente*, *Concordo Parcialmente*, *Discordo Parcialmente* e *Discordo Totalmente*. A escala foi aplicada em 225 alunos universitários, ao final da pesquisa pode-se constatar que há a influência dos dois tipos de motivação tanto a intrínseca quanto extrínseca, e, além disso, ocorre uma relação significativa entre estas. Devido à importância do tema abordado nesta pesquisa a autora propõe que se realize uma amostra maior, utilizando algumas variáveis, como estratégias de aprendizagem, desempenho escolar entre outros. Para compreender de forma mais completa e profunda o estilo motivacional do aprendiz, e verificar se ocorre a relação entre a motivação intrínseca e extrínseca, ou se estas são pólos totalmente opostos.

Araújo, Pires e Figueiredo (2009) desenvolveram dois estudos relacionados com a motivação, tendo dois referenciais teóricos: a crença de auto-eficácia e a teoria da autodeterminação. O primeiro estudo teve três fases de realização: na 1ª fase foi utilizada um questionário elaborado a partir das 03 fases cíclicas de Zimmerman (2006). O público alvo foram 42 estudantes do curso de música na cidade de Curitiba que estavam desde o primeiro até o quarto ano do curso. Na amostra os instrumentistas foram avaliados em 07 categorias: a) planejamento; b) metas; c) estratégias; d) motivação; e) monitoramento; f) auto-avaliação e g)

atribuições. Na 2ª fase: os estudantes identificaram obstáculos ou desafios em 04 escalas denominadas: “inventários de avaliação” baseado no estudo de Bandura (2006). A partir dos resultados obtidos foi elaborada uma escala específica para cada ano do curso. Para estudantes do 1º ano possuía 16 itens, em que se avaliavam: planejamento, estratégias, motivação e monitoramento, para estudantes do 2º ano 15 itens, para do 3º ano 11 itens, e para os do 4º ano 16 itens, mais a variável avaliação. Este instrumento foi aplicado em 46 estudantes. Na 3ª fase foi aplicado o inventário final em 36 instrumentistas.

Os resultados obtidos demonstraram que, com o passar do tempo e o avançar no curso os músicos apresentam crenças mais baixas em auto-eficácia, referentes às fases de controle do desempenho ou auto-reflexiva. Além disso, no 2º e no 4º ano os estudantes demonstraram muita confiança em sua capacidade de planejar os seus estudos, diferente dos estudantes do 1º e 3º ano, que não possuíam esse mesmo nível de confiança. Os participantes do 2º ano também possuíam maiores dificuldades em aplicar mais tempo e esforço em uma atividade devido a não utilização de estratégias adequadas. Os alunos do 3º ano apresentam baixas crenças de auto-eficácia em comparação com os outros anos do curso.

Já no segundo estudo, 20 estudantes do curso de Bacharelado em Instrumento – Violão de uma Instituição de nível superior de Curitiba foram avaliados a partir de um questionário de auto-regulação, que foram baseados em 03 questionários: *Academic Self-Regulation*, *Learning Self-Regulation Questionnaire* e *Exercise Self-Regulation*. Os estudantes foram avaliados em três categorias: estudo, performance e ensino. Os resultados demonstraram que os estudantes possuíam maior autonomia quando realizavam atividades de performance, em que foi analisada a autonomia dos alunos em atividades musicais perante a uma platéia de espectadores como por exemplo: concertos e recitais, em relação ao ensino e ao estudo. Isto pode ter ocorrido devido ao formato do curso, que institui prazos e notas para realizar os estudos. Na pesquisa também foi calculado o Índice de Autonomia Relativa, que revelou que os

estudantes do 1º ano possuíam menos autonomia em comparação com os outros anos. Já no 2º e no 3º houve um crescimento no nível de autonomia que diminuiu no 4º ano. Este dado pode estar intimamente relacionado com o grau de exigência e dificuldade do repertório musical que o aluno é submetido, com o avanço do curso.

Souza e Boruchovitch (2009) trabalham neste artigo o tema da avaliação, que pode ser realizada de duas formas: classificatória ou formativa e como as diferentes formas podem interferir na motivação dos estudantes. O artigo tem como objetivo analisar as concepções da avaliação em estudantes de licenciatura. Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, com 78 estudantes do sexo feminino, que estavam matriculadas no curso de licenciatura. Na pesquisa foram utilizados dois instrumentos: uma entrevista e um questionário. Os resultados mostraram que 72% das participantes acreditam que a avaliação deve seguir o modelo classificatório, em que a pontuação final é a maior preocupação, isto é, não há uma reflexão para promover modificações. Dentre as estudantes pesquisadas, 77% responderam que o foco ao realizar uma avaliação é o resultado final, a nota, que seja suficiente para a aprovação. Ao analisar o comportamento destas alunas, pode-se verificar que sua motivação tem como intuito evitar que o fracasso aconteça (Bzuneck, 2001).

Além disso, no estudo Souza e Boruchovitch (2009), foi constatado que as estudantes não realizam nenhum tipo de reflexão a partir do instrumento de avaliação, e quando ocorre uma revisão, é para checar se a correção está correta. Em relação avaliação formativa apenas 28% das pesquisadas descreveram que é preciso uma avaliação que acompanhe o processo de ensino aprendizagem. É preciso superar a avaliação classificatória, que causam muitas “cicatrices” e rótulos nos educandos, o que afeta diretamente na motivação, resultando na falta de estímulo para continuar estudando. O artigo mostra que dependendo da forma que é realizada a avaliação haverá uma consequência direta na motivação do estudante. Na pesquisa realizada, as autoras identificaram que as estudantes de um curso de formação de professoras, ainda acreditam que a avaliação que tem

que ser utilizada é a classificatória e não a formativa. Este fator é muito preocupante já que no futuro estas alunas estarão atuando na área educacional. Assim, é ressaltada a importância de ser trabalhado o conceito de avaliação e as suas conseqüências na motivação e no processo de aprendizagem dos estudantes.

Sobral (2009) realizou um estudo com 296 estudantes do curso de Medicina da Universidade de Brasília, para verificar a motivação educacional em relação com os indicadores de progresso acadêmico. Do total dos participantes, 11 tiveram que ser desconsiderados, pois houve uma evasão antes do término do curso. Para a amostra foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica, que possuía os 28 itens presentes na versão original. Para que fosse feita a análise do progresso na aprendizagem foram utilizados dois itens: o índice de rendimento acadêmico e o índice de exercício de monitoria. Os resultados revelaram que os estudantes do segundo ano possuem uma motivação por identificação e uma motivação para o saber, que demonstra um interesse no próprio aprendizado. Este dado está intimamente relacionado ao baixo índice de evasão, o que proporciona uma parcial orientação global do indivíduo, decorrente de características psicológicas mais estáveis. Na análise realizada da escala EMA com o rendimento acadêmico e o índice de exercício de monitoria, pode-se verificar que existem diferenças significativas, que estão relacionadas com as inter-relações entre fatores pessoais e situacionais. A relação entre a motivação autônoma e o rendimento acadêmico foi mínima, mesmo sendo estável e significativa. O que se pode constatar é que no início do curso o padrão motivacional teve grande influência no rendimento, mas ao longo do curso esta influência foi insignificante.

Na revisão da literatura realizada, pode se constatar que o tema motivação para aprender assunto é um muito pertinente, principalmente na área educacional, pois dependendo da existência e do tipo de orientação motivacional há uma influência direta no envolvimento e na qualidade do esforço que o estudante irá aplicar no desenvolvimento de uma atividade para a aprendizagem. Todavia, na literatura brasileira, ainda é um assunto em expansão, contendo poucos estudos

relacionados à motivação para aprender com estudantes do ensino superior. Dentre as pesquisas encontradas nas Bibliotecas Digitais e Revistas Científicas, a maioria tem como participantes estudantes de outros níveis de ensino.

No material analisado, a motivação intrínseca está intimamente relacionada a bons resultados na aprendizagem e a utilização de estratégias de aprendizagem. Entretanto, não se pode descartar a motivação extrínseca, pois esta também proporciona resultados positivos. Segundo Bzuneck (2005) tem se percebido que as pesquisas brasileiras que envolvem o ensino superior, geralmente, são pautadas mais na Teoria de Metas do que na Teoria da Autodeterminação. O enfoque destas duas linhas teóricas é o *por quê estudar*, que pode acontecer pelo interesse no conteúdo ou na atividade proposta, ou por razões externas, como recompensas e reconhecimento.

Considerando a relevância da motivação para aprender e a escassez de estudos relacionados a esse tema, no nível de ensino superior, a presente pesquisa buscou descrever e analisar os resultados obtidos acerca da motivação, de estudantes matriculados em um curso de formação de professores. O objetivo principal foi verificar o tipo de orientação motivacional para aprender, além de averiguar se ocorre relação entre o tipo de motivação e as seguintes variáveis: gênero, semestre, idade, desempenho acadêmico e satisfação com o coeficiente de rendimento.

Capítulo 2

Metodologia:

2.1 Objetivos:

- 1- Identificar o tipo de orientação motivacional de estudantes do ensino superior.
- 2- Explorar relações entre as orientações motivacionais dos estudantes e o seu desempenho acadêmico na universidade.
- 3- Examinar relações entre as orientações motivacionais dos estudantes e o turno do seu curso.

2.2 Participantes:

A amostra foi composta de estudantes do 2º até o 10º semestre do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Pública do Estado de São Paulo, obtendo 106 alunos, sendo 93 (87,73%) do sexo feminino e 13 (12,26%) do masculino. Entretanto, 17 (16,03%) sujeitos tiveram que ser descartados por falta de dados ou por não terem respondido alguma questão, desta maneira o total foi de 89 alunos, sendo 79 (88,76%) do sexo feminino e 10 (11,23%) do masculino.

2.3 Procedimentos de Contato com a Universidade e de Coleta de Dados:

O estudo foi desenvolvido em uma Universidade Estadual localizada no interior do estado de São Paulo, com estudantes do curso de Pedagogia. O curso possui dois períodos: vespertino e noturno, mas em 2008 ocorreu uma reestruturação no currículo do curso, assim o período vespertino passou a ser integral.

Antes de ser realizada a pesquisa, em primeiro lugar, foi feito contato com a coordenação do curso para esclarecer os objetivos e como seria desenvolvida a pesquisa, bem como solicitar sua autorização para realizá-la. Deixando claro, que o estudo seguirá as normas do Comitê de Ética. Após aprovada a realização da pesquisa, foi feita análise de quais professores lecionavam para 1º e 4º ano. Depois identificados, foi feito contato com estes docentes para avaliar a disponibilidade da aplicação da pesquisa e para decidir o momento mais propício para que a coleta de dados ocorresse.

A coleta de dados aconteceu em 03 dias. No primeiro foi feita com estudantes do 7º semestre (4º ano) vespertino e noturno, o segundo dia foi destinada aos estudantes do 1º semestre (1º ano) integral. Já no último dia de coleta foi realizada com estudantes do 2º semestre noturno. Um dado interessante que foi constatado na pesquisa é que nem todos os participantes que freqüentavam as disciplinas de 1º e 4º ano estavam matriculados no mesmo semestre. Este fato acontece porque os estudantes podem “trancar” disciplinas e atrasar a conclusão do curso. Desta maneira, houve uma variedade em relação ao semestre dos participantes.

No primeiro momento, foi esclarecido aos estudantes o tema e os objetivos da pesquisa, e antes de iniciar foi ressaltado que a coleta não possuía nenhum vínculo com a disciplina que estava acontecendo naquele dia e que, desta forma, não afetaria no desempenho acadêmico, assim a participação era livre. Depois foi entregue aos estudantes que se propuseram a participar da coleta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para assegurar total sigilo das informações obtidas nos questionários, seguindo os cuidados éticos com base na Resolução 196/60. O termo foi entregue em duas vias, sendo uma para o estudante e outra para a pesquisadora.

Os participantes foram orientados como deveria ser preenchida a escala, e caso possuísse alguma dúvida poderiam levantar a mão para que as mesmas fossem esclarecidas. A duração da aplicação foi de aproximadamente 40 minutos,

e como a coleta ocorreu todas as vezes antes do início da aula, o tempo de duração dependeu também da pontualidade dos estudantes.

A aplicação com a turma do 7º semestre foi marcada para acontecer no mesmo dia tanto no período da tarde quanto da noite. No período vespertino a turma foi muito solícita e todos os alunos participaram da pesquisa. O único problema é que neste dia tinham poucos alunos. Já no período da noite tiveram três alunos que não entraram na sala e não quiseram ouvir do que se tratava a pesquisa. Com os alunos do 1º semestre integral, a pesquisa foi desenvolvida de forma tranqüila e somente um aluno não quis participar da coleta de dados. A coleta realizada com os alunos do 2º semestre noturno foi meio conturbada por ter chovido muito no dia da aplicação e também porque neste dia ocorreu uma explicação individual do trabalho final da disciplina. Entretanto, grande parte dos alunos que estavam presentes participou da coleta.

2.4 Instrumento:

Na presente pesquisa foi utilizado o instrumento: **Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Universitários - EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005).**

A escala de avaliação da motivação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir da literatura da área (Amabile & cols. 1994), levando-se em conta também instrumentos nacionais desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (Neves & Boruchovitch, 2007). Consta de 32 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. Os itens foram avaliados por dois juízes independentes. Um exemplo de uma questão da escala é: Eu estou cursando a universidade porque meus pais acham importante: () “Concordo Totalmente” () “Concordo Parcialmente” () “Discordo Parcialmente” () “Discordo Totalmente”. Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Esta pontuação tem

seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca. A pontuação varia de 32 a 128 pontos.

Além da aplicação da escala foram utilizadas na pesquisa três perguntas abertas, que estavam relacionadas com o Coeficiente de Rendimento (CR) e o Valor Posicional (VP) do aluno em relação a sua turma.

2.5 Procedimentos de Análise de Dados:

Primeiramente, um banco de dados foi montado, utilizando o programa de estatística: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 11.5. A análise estatística foi realizada em duas etapas. Na primeira, os dados relacionados à orientação motivacional foram estudados, em termos de estatística descritiva. Foram calculadas percentagens de respostas, desvios padrão, frequências, médias, escores e frequências de respostas.

Na segunda etapa da análise de dados foi realizada uma análise inferencial, em que o objetivo era explorar as relações entre as orientações motivacionais e as variáveis: gênero, idade, período, semestre e satisfação no que se refere ao desempenho acadêmico. Os procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais foram empregados: o coeficiente de Pearson para as variáveis contínuas e as provas de Mann Whitney e Kruskal-Wallis para as variáveis categóricas.

Capítulo 3

Resultados e Discussão dos Dados:

Um dos objetivos do presente trabalho foi de identificar o tipo de motivação para aprender mais característico nos estudantes matriculados em um curso de formação de professores. Pode-se observar na Tabela 1, a seguir, que houve o predomínio da motivação intrínseca dos participantes:

TABELA 1 – Diferenças de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME

	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
MI	95	51,6632	6,60208
ME	97	48,5567	7,13117
MOTTOT	89	100,1798	12,17819

Os dados obtidos na pesquisa revelam que a maioria dos estudantes se mostrou intrinsecamente motivado. Este resultado é semelhante aos encontrados por Boruchovitch (2008), e está em consonância com as pesquisas realizadas na área motivacional (Alcará 2007, Guimarães 2003, Sobral 2003). Além disso, quando o comportamento é mais intrinsecamente regulado são também mais autônomos, que podem ser considerados com um maior nível de persistência, interesse e autoconfiança no processo de aprendizagem (Simons Dewitte e Lens, 2004).

Como mostra a Tabela 2, os dados apontam a existência de uma relação positiva, moderada e altamente significativa entre as subescalas MI e ME ($r=0,528$; $p=0,01$):

TABELA 2 – Relação entre as subescalas: MI e ME

	MI	ME
MI		0,528 (**)
ME	0,528(**)	

(**) $p=0,01$

Um achado interessante, encontrado na presente pesquisa foi esta correlação positiva altamente significativa entre as orientações motivacionais: intrínseca e extrínseca. Como Ryan e Stiller, 1991; Ryan e Deci, 2000a; Ryan e Deci, 2000b; Lepper, Corpus e Yengar, 2005, descrevem que se o estudante é extrinsecamente motivado, não significa que ele não possa ser autodeterminado. Segundo Fairchild et al. (2005) há a necessidade de se aprofundar mais os estudos relacionados a interação entre os dois tipos de orientação motivacional, visto que não ocorre um comprometimento da motivação intrínseca pela extrínseca, pelo contrário elas coexistem no ambiente escolar. Deve-se ressaltar também que o instrumento utilizado nesta pesquisa não leva em conta os vários tipos de motivação extrínseca, (Ryan & Deci 2000b; Reeve, Deci & Ryan 2004) ocorrendo em um continuum da regulação do comportamento, pela Teoria da Autodeterminação:

Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjogada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Motivação Intrínseca
Motivação Extrínseca					

Assim, recomenda-se, em pesquisas futuras, a utilização de um instrumento mais detalhado e sensível a estes diferentes níveis de motivação extrínseca. Vale se ressaltar, que como ainda não possuem estudos com este tipo de instrumento destaca se também a necessidade de aplicá-lo nos diferentes níveis de escolarização.

Os dados da Tabela 3 demonstram que ocorreram relações altamente significativas entre o escore total na escala e os escores das subescalas MI ($r=0,866$; $p=0,01$) e ME ($r=0,822$; $p=0,01$).

TABELA 3 – Relações entre a MOTTOT e as subescalas: MI e ME

	MI	ME	MOTTOT
MI		0,528(**)	0,866(**)
ME	0,528(**)		0,882(**)
MOTTOT	0,866(**)	0,822(**)	

(**) $p=0,01$

Pelos dados apresentados na Tabela 4, é possível constatar a existência de uma relação significativa entre a idade e o semestre em que o estudante estava matriculado ($r=0,223$; $p=0,05$). Desta maneira, demonstrando que conforme o estudante envelhece concomitantemente ele avança no curso.

TABELA 4 – Relação das variáveis: Idade e Semestre.

	Idade	Semestre
Idade		0,223(*)
Semestre	0,223(*)	

(*) $p=0,05$

No que concerne às variáveis: satisfação do estudante em relação ao seu coeficiente de rendimento e conhecimento do valor posicional do aluno perante a turma, constatou-se a existência de uma relação altamente significativa ($r=0,445$; $p=0,01$).

TABELA 5 – Relação das variáveis: Satisfação do Estudante e o Conhecimento do Valor Posicional.

	Conhe. VP	Satisf.
Conh. VP.		0,445(**)
Satisf.	0,445(**)	

(**) $p=0,01$

A análise da satisfação do CR e o semestre em que o estudante estava matriculado demonstraram que os ingressantes não estão muito satisfeitos com o seu coeficiente de rendimento e que a maioria dos que responderam estar satisfeito, dizia também que pretende melhorá-lo. Já os estudantes do último ano mostraram estar satisfeitos com o CR e colocavam seu pensamento a respeito desta medida, utilizada pelas universidades, dizendo que a “a nota em si, não consegue quantificar o quanto se aprendeu”.

Na presente pesquisa, não foi encontrada uma relação significativa entre a variável gênero e as orientações motivacionais (Tabela 6).

TABELA 6 - Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por gênero

	FEMININO	N	MASCULINO	N
MI	48,29	84	45,82	11
ME	47,11	85	62,42	12
MOTTOT	44,59	79	48,20	10

Esta falta de relação pode ter ocorrido pelo desequilíbrio no número de participantes do sexo masculino, que totalizou apenas 10 sujeitos, contra 79 do sexo feminino. Entretanto, a partir dos dados, pode-se verificar que as estudantes do sexo feminino são ligeiramente mais intrinsecamente motivadas, o que revela uma coerência com os resultados de outras pesquisas (Guimarães 1996, Guimarães, Bzuneck e Sanches 2002, Zenoride e Santos 2004, Sobral 2003).

A partir dos dados obtidos na Tabela 7 foi possível verificar que não ocorreu uma relação significativa em relação às subescalas MI e ME com a variável: Satisfação do estudante a respeito do seu coeficiente de rendimento:

TABELA 7 – Relação entre a variável Satisfação do estudante e as subescalas MI e ME.

SATISFAÇÃO	
MI	0,101
ME	0,182

A partir dos dados obtidos na pesquisa pode-se constatar que os estudantes que estavam no 2º semestre são mais intrinsecamente e extrinsecamente motivados do que os estudantes do 7º semestre (último ano do curso). Indicados na Tabela 8.

TABELA 8 – Relação entre as subescalas MI, ME e MOTTOT e a variável semestre.

Semestre	MI	ME	MOTTOT
2º	50,45	47,82	46,28
Semestre			
7º	41,17	45,21	39,04
Semestre			

Desta forma, pode se constatar que com o avanço do curso houve um decréscimo tanto na motivação intrínseca quanto na motivação. Este é um ponto que merece ser investigado em pesquisas futuras, para entender porque os alunos ingressantes são motivados e com o passar do tempo esta motivação não se mantém no mesmo nível.

Um fator que deve ser levado em conta é que o período noturno possui uma média de idade maior do que o vespertino e integral. Uma das razões para esta diferença é que grande parte dos estudantes do noturno trabalham no período oposto ao do curso. Este período em relação ao integral e o vespertino é o que obteve menos pontuação na motivação intrínseca, e foi o que teve maior pontuação na motivação extrínseca (Tabela 9).

TABELA 9 – Relação entre as subescalas MI, ME e MOTTOT e a variável período.

Período	MI	ME	MOTTOT
Vespertino	47,58	44,60	42,83
Noturno	45,94	50,64	42,22
Integral	51,48	47,33	47,33

Vale ressaltar que na pesquisa as variáveis: idade dos participantes e gênero não foram equilibradas. Desta forma, podem ter ocorrido algumas alterações nos resultados encontrados.

Em síntese, com esta análise, verificou-se que grande parte dos participantes da amostra são intrinsecamente motivados, e segundo as Teorias Sócio-Cognitivas este é um fator extremamente positivo para o processo de ensino aprendizagem, já que a motivação intrínseca está atrelada a um bom desempenho escolar. Entretanto, um achado importante que deve ser estudado futuramente é o porquê ocorreu uma variação no escore de motivação intrínseca dos ingressantes do curso em comparação com concluintes. Este aspecto deve ser analisado, de forma inclusive a contribuir para um repensar nas práticas desenvolvidas no decorrer do curso.

Capítulo 4

Promovendo a Motivação para Aprender:

No contexto escolar é importante que o professor esteja ciente do que é a motivação e o papel que ela exerce no processo de aprendizagem do aluno e até no desempenho acadêmico do aluno. A palavra motivação seria o motivo, algo que move o estudante, da inércia para realizar alguma atividade. No âmbito escolar, motivar o aluno é incentivá-lo a utilizar uma energia psíquica, esforço, tempo e suas capacidades nas atividades de aprendizagem.

Segundo a Teoria de Metas de Autorealização o docente deve valorizar em sua prática, a meta aprender: em que o estudante tem como preocupação o seu aprendizado e o aumento de seus conhecimentos. Uma ferramenta muito importante é o esforço nas atividades de aprendizagem. Caso ocorra um fracasso no meio do percurso ele precisa ser encarado como um obstáculo a ser superado.

No modelo desenvolvido por Pintrich, fica clara a necessidade dos professores desenvolverem estratégias mais adequadas, que auxiliem na aprendizagem e na motivação do estudante. Além disso, tem que se compreender que a motivação não é algo imutável e contínuo, mas pelo contrário é variável e muda de pessoa para pessoa, e também de acordo com grau de escolaridade.

Os dados do presente estudo confirmaram que os ingressantes do curso de formação de professores possuem um escore em motivação intrínseca maior que os estudantes do último ano do curso, demonstrando que houve um decréscimo no nível motivacional. Assim sendo, serão descritas algumas ações e estratégias pedagógicas, que podem auxiliar na prática docente no sentido de promover a motivação intrínseca.

4.1 Estrutura de uma Atividade Significativa:

A forma com que a atividade é planejada e desenvolvida pelo professor irá afetar diretamente no modo como o estudante irá reagir. Ao começar um conteúdo novo é importante que seja explicado para os alunos a importância e o significado que possui dentro do processo de aprendizagem. Assim, é necessário que o professor utilize de estratégias que aproximem o que está sendo trabalhado, com a vida do estudante. Entretanto, não se pode esperar que a atividade se torne agradável e prazerosa para o estudante, mostrando-lhe apenas a importância do conteúdo. É preciso para motivá-los, que a atividade em si seja prazerosa e estimulante. Para que estas características sejam atendidas é necessário que as atividades tenham um caráter desafiador. Uma tarefa desafiadora é aquela que possui um nível intermediário de dificuldade. Desta maneira, não é fácil demais e nem muito difícil. Para que o docente consiga desenvolver atividades desafiadoras, é necessário ter um amplo conhecimento da turma com que se está trabalhando, para saber quais são as capacidades dos estudantes de forma a ajustar o nível de dificuldade. Isso nos leva a outro obstáculo, pois as classes são muito heterogêneas, o que dificulta ainda mais na elaboração das atividades.

Stipek (1998) desenvolveu algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo docente para que ocorra a promoção da motivação intrínseca de seus estudantes durante as atividades de aprendizagem:

“(a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e que apareçam como interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada qual siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos terminem juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não cristalizem e todos recebam a mesma assistência”. (BZUNECK, 2010, pg.22)

4.2 Embelezamentos:

Os embelezamentos podem ser considerados como estratégias de ensino, que contribuem para o processo de aprendizagem. A função dos embelezamentos é provocar o interesse dos estudantes, nas atividades, tornando-as mais agradáveis e dinâmicas.

Por meio de relatos da literatura muitos professores utilizam desta estratégia motivacional e obtêm bons resultados. Segundo Bergin (1999) há uma lista com 13 tipos de embelezamentos:

“manipulação de objetos e movimento físico; conflito cognitivo; introdução de novidades; relação com comestíveis, interação com amigos no grupo; autor explícito, nas narrativas escritas; modelação; jogos; escolha de conteúdos atraentes para aquela classe (atualmente, seriam tópicos ligados ao aquecimento global, violência etc); relacionamento com a vida, animal ou vegetal; fantasias; humor; e apresentação de casos ilustrativos”. (BZUNECK, 2010, pg. 23).

A utilização dos embelezamentos na sala de aula pode promover por meio do afetivo a suscitação do interesse dos estudantes em relação aos conteúdos (CORDOVA & LEEPER, 1996; MITCHELL, 1993; PAKER & LEPPER, 1992; ZAHORIC, 1996), entretanto deve-se ter cautela na sua aplicação, pois existem algumas limitações:

1. Fatores ambientais podem provocar o interesse da turma, mas isto não significa que irá mantê-lo. Assim, os embelezamentos podem ser utilizados como ferramenta. Todavia, a duração do efeito é de curto prazo.
2. A utilização pode não ter o mesmo efeito com todos os estudantes. É algo que depende de cada sujeito, principalmente quando o aluno já está motivado intrinsecamente pelo conteúdo a ser desenvolvido.

3. O docente tem que ter claro, que a utilização desta estratégia segundo Pintrich e Garcia (1994) não é garantia de que irá acontecer um aprendizado de qualidade e com profundidade.

Desta maneira, deve se compreender que a ausência de motivação pode ocorrer pela falta de interesse no conteúdo a ser estudado ou pode ter outras razões mais profundas como a autopercepção de baixa capacidade, que pode acarretar uma série de sentimentos negativos como: a baixa autoestima, a vergonha, entre outros. Assim cabe ao professor ter uma sensibilidade para perceber a existência desses sentimentos negativos e utilizar uma estratégia motivacional que seja mais adequada à situação e ao perfil de seus alunos.

4.3 Feedback:

É necessário que à medida que o estudante realiza atividades o professor lhe forneça o *feedback*, que indica a qualidade que do trabalho realizado. Este pode acontecer em dois momentos: no final ou no decorrer da atividade. Segundo Bzuneck (2001) se o *feedback* for realizado durante o processo da atividade, é considerado mais produtivo, pois o estudante pode identificar e até mesmo modificar o que está sendo realizado. Deve-se ressaltar que este “retorno” que o aluno recebe sobre o que foi feito é de extrema importância no processo de aprendizagem e até mesmo na motivação. Existem dois tipos de *feedback*: positivo ou comparativo e negativo. O *Feedback positivo ou confirmatório* é aquele que informa ao estudante que o trabalho atende aos objetivos que foram propostos, demonstrando ao aluno que o esforço realizado foi suficiente. Já o *Feedback negativo*: tem a função de indicar onde e porque ocorreu o erro, assim, também pode ser denominado de feedback corretivo. Neste tipo de *feedback* tem que se ter uma certa cautela, pois dependendo do modo como este for redigido pode afetar na motivação ou até mesmo na autoimagem do estudante.

O professor deve seguir algumas regras que auxiliam na produção de um feedback adequado: não se deve julgar em nenhum momento a pessoa que

realizou o trabalho, não deve ser vago ou de caráter depreciativo e não deve negar ou ressaltar a capacidade do aluno.

4.4 Elogios:

O elogio é uma maneira de expressar que o professor aprovou o trabalho realizado pelo aluno, assim este pode estar presente no *feedback* positivo. “O elogio que se segue a um comportamento é uma forma de reforço positivo e, como tal, tem a força de, provavelmente, fazer o comportamento tornar a repetir-se”. (BZUNECK, 2010, pg.33). Para que o elogio seja efetivo e eficaz, é necessário que siga algumas regras:

1. O elogio tem que fazer referência ao capricho, a persistência, e o esforço. Quando o elogio segue a estes requisitos funciona como um reforço positivo, o que faz com que o estudante continue se dedicando nas próximas atividades.
2. Um elogio que é eficaz ressalta não só o desempenho no final da atividade, mas que fazem referência aos comportamentos que levaram a determinado resultado. Além disso, podem ser enaltecidas as estratégias de aprendizagem que o aluno utilizou durante o processo.
3. Ao realizar o elogio não se deve fazer referência a capacidade, inteligência ou sorte, este tipo de elogio segundo estudos realizados na área (por MUELLER & DWECK, 1998) acaba sendo considerado inútil, sem efeito algum, além de poder comprometer a motivação do estudante.
4. O elogio tem um efeito eficaz quando é ressaltado o progresso realizado em comparação com outras atividades, este tipo de elogio auxilia no senso de competência e as crenças de autoeficácia. Além disso, quando o aluno acredita na sua capacidade, ele se sente mais confiante para enfrentar os novos desafios.

5. Para que um elogio tenha credibilidade, é preciso que ele pareça o mais natural e espontâneo, sem fazer o uso de teatralidades ou de exageros. É importante que o professor diversifique também as frases utilizadas. Vale advertir, que não se deve elogiar em qualquer momento, pois perde-se o efeito. Outro ponto de extrema importância é que este deve ser realizado de forma individual, sem que sejam feitas comparações com a turma.

A partir das regras descritas, é necessário que o professor conheça profundamente seus alunos, além de possuir uma sensibilidade para saber quando e como devem ser utilizados os elogios, e até mesmo as recompensas externas. Outro fator que vale ser ressaltado é que não será em todas as ocasiões que os elogios terão o efeito desejado, pois depende do momento e das pessoas em que serão usados.

4.5 Papel do Professor:

É importante ressaltar, que a utilização de ações pedagógicas, quando aplicadas de forma adequada, auxiliam na motivação do estudante, e para que estas ocorram é preciso que o professor esteja capacitado para oferecer aos estudantes instrumentos e ferramentas para que possam se tornar aprendizes autônomos. Além disso, é necessário conscientizar os alunos sobre o aprender e o pensar e também sobre o “aprender a aprender”. Desta maneira, pode se constatar que o papel do professor é determinante no processo de aprendizagem do aluno.

“De um ponto de vista psicoeducacional, o papel do professore em classe, mais do que remediar (o que, porém, não deve ser descuidado), é o de prevenir a ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou alta ansiedade e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série”. (BZUNECK, 2001, pg. 26)

Todavia, o que se tem verificado tanto na literatura nacional quanto internacional é que o aluno não faz uso de estratégias de aprendizagem pela simples falta de conhecimento. A utilização destas estratégias auxilia significativamente no processo de aprendizagem e conseqüentemente no desempenho acadêmico. Este fator vem de uma lacuna formação dos professores, que não possuem conhecimento deste conteúdo. É um dado agravante, assim, ressalta-se a necessidade de ter um olhar mais cuidadoso na formação dos futuros professores.

Considerações finais:

O presente trabalho, a partir do referencial teórico sócio-cognitivo da motivação para aprender, buscou analisar à luz da literatura científica, as orientações motivacionais dos estudantes de um curso de formação de professores, e se estas possuem uma relação significativa com as variáveis: gênero, idade, semestre, período, desempenho acadêmico, nível de satisfação do CR e o valor posicional. Constatou-se que: os estudantes são mais intrinsecamente motivados, mas a motivação extrínseca não deve ser descartada pelos docentes, já que ocorreu uma relação significativa entre os dois tipos de motivação. Um fator importante e que deve ser analisado é a diferença na orientação motivacional e no nível do escore de ingressantes e alunos do último ano, pois, foi possível constatar uma curva decrescente na motivação dos estudantes. Este é um fator preocupante, porque se o estudante ao iniciar o curso possuía um nível alto de motivação intrínseca, é necessário entender a causa deste declínio no decorrer da formação.

Além disso, ocorreu uma diferença significativa em relação ao tipo de motivação e período em que o aluno estava matriculado. Este dado pode ter acontecido devido grande parte dos estudantes do noturno trabalharem no período inverso, modificando desta maneira, o “motivo” pelo qual se frequenta as disciplinas do curso. Assim, ressalta-se a necessidade do professor entender esta diferença, e criar novas estratégias que motivem seus estudantes.

Na pesquisa pode se verificar que o estudo da motivação para aprender, em estudantes universitários ainda está em expansão. Todavia, é de extrema importância serem estudadas as orientações motivacionais, neste nível de ensino, principalmente nos cursos de formação de professores com o intuito de entendê-las melhor, para realizar mudanças nas práticas e no currículo destes cursos, já que a motivação do professor influencia diretamente na dos alunos (Guimarães 2003, Mercuri 1984, Alcará 2007, Souza 2008).

O presente trabalho não teve como intuito esgotar sobre o assunto motivação para aprender e variáveis associadas a ela, mas sim de refletir a seu respeito na formação dos professores. Vale ressaltar que os instrumentos utilizados nas pesquisas se constituem em forma de autorelato, isto é, o sujeito analisa as suas próprias atitudes e conduta, o que pode gerar “respostas socialmente desejáveis (Blumendfeld, Pintrich & Hamilton, 1986) principalmente com os participantes desta amostra que eram estudantes universitários que estavam matriculados em um curso de formação de professores. Desta maneira, destaca-se a necessidade de novos estudos nesta área utilizarem talvez diferentes metodologias que sejam de origem mais qualitativa, como observação do comportamento em situações reais.

Bibliografia

ALCARÁ, A. R. **Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná**, 2007, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina – PR.

ARAÚJO, R. C. de. CAVALCANTI, R. P. FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. In: **Educação Temática Digital**, v.10, n.esp. p.249-272, 2009.

BALD, R. **Estratégias motivacionais usadas pelos professores: em busca de um referencial teórico. Estudo exploratório de uma escala baseada nas categorias de Brophy**, 1993. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP.

BLUMENFELD, P. C. PINTRICH, P. R. & HAMILTON, V. L. Children's concepts of ability, effort and conduct. **American Educational Research Journal**, v. 23, p.95-104 1986.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores, In **Educação**, v.31, n.3, p.30-38 Porto Alegre, jan/abr. 2008.

_____. Avaliando a motivação para aprender na escolarização formal. In Simpósio Motivação para Aprender: Conceituação e Instrumentos de Medida. **Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São João Del- Rei – MG, Abril de 2007,

BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. In **Avaliação Psicológica**, v.7, n.2, 2008.

BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. (Org.) **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. (Org.) **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.9-36.

_____ A motivação do aluno: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS. In: BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. (Org.) **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, v. 1, p. 9-36.

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

_____ 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**. 1ed. São Paulo SP: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2005, v. 1, p.217-237.

BZUNECK, J. A. CARDOSO, L. R. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. In **Psicologia escolar e educacional**, v.8, n.2, p.145-155, 2004.

CONTI, R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? **Social Psychology and Education**, 4. P.189-211, 2000.

DECI, E. L. RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985.

_____. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning & Individual Differences**, v.8, n.3, p.165-184, 1996.

FAIRCHILD, A. J. et al. Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. **Contemporary Education Psychology**, n.30, p.331-358, 2005.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. (Org.) **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.37-57.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – SP.

GUIMARÃES, S. E. R. BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da

Autodeterminação. In **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R. BZUNECK, A. J. Propriedades Psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. In *Ciência e Cognição*, v.13, n.1, p.101-113, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R. BZUNECK, A. J. BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n.1, pg. 17-21, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R. BZUNECK, A. J. SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. In **Psicologia Escolar e Educacional**, v.6, p.11-19, 2002.

HONÓRIO, G. R. V. R. **Uma investigação sobre as orientações motivacionais de alunos de 2ª a 4ª do ensino fundamental**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – SP.

JACOBS, P. A. & NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, 70, p.243-254, 2001.

LEPPER, M. R. CORPUS, J. H. IYENGAR, S. Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, v.97, n.2, p.184-196, 2005.

NEVES, E. R. BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, UFRGS.

PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. **Motivation in Education: Theory, Research, and Applications**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1996.

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, EUA: Information Age Publishing, 2004, p.31-60.

REEVE, J. SICKENIUS, B. Development and validation of brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. **Educational & Psychological Measurement**, v.54, n.2, p.506-516, 1994.

RYAN, R. M. DECI, E. L. A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), **Nebraska symposium on motivation:**

Perspectives on motivation, vol. 38. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press, p. 237-288, 1991.

RYAN, R. M. DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**. v.55, n.1, p.68-78, 2000a.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Education Psychology**, n.25, p.54-67, 2000b.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais**, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP.

_____. Motivação na universidade: uma revisão na literatura. In **Estudos de Psicologia**, v. 20, n.2, 2003.

_____. Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. In: **Psicologia: Escolar e Educacional**, v.8 n.2, p.167-177, 2004.

SERAFIM, T. M. **As estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental: uma análise por gênero e série escolar**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas – SP.

SISTO, F. F. BORUCHOVITCH E. FINI, L. D. T. BRENELLI, R. P. MARTINELLI, S. C. (Org.) **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SIMONS, J. DEWITTE, S. LENS, W. The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: know why you learn, so you'll know what you learn. In: **British Journal of Psychology**, n.74, p.343-360, 2004.

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

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p.25-31, 2003.

_____. Padrão de motivação e desfechos de progresso acadêmico: estudo longitudinal com estudantes de medicina. In **Educação Temática Digital**, v.10, 2009.

SOUZA, N. A. BORUCHOVITCH E. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. In: **Educação Temática Digital**, v.10, n.esp. p.204-227, 2009.

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

WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: **Psychology Review**, n.66, p.297-333, 1959.

ZANATO, R. **Perfil motivacional de aluno de arquitetura: um estudo exploratório**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – PR.

ZENORINI R. P. C. & SANTOS A. A. A. Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. E. R. (Org.) **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.