

ENSINO E APRENDIZAGEM PARA UNIVERSITÁRIOS SOB A ÓTICA DA MOTIVAÇÃO

TEACHING AND LEARNING FOR STUDENTS
FROM THE PERSPECTIVE OF MOTIVATION

Eli Andrade Rocha Prates¹

Resumo: a motivação se destaca como um construto importante para o ensino eficaz e aprendizagem significativa. A busca dos profissionais da educação é por estratégias e procedimentos mais eficazes para que os estudantes aprendam e apliquem os conhecimentos adquiridos nas universidades. Nesse sentido, este estudo consistiu na aplicação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), baseada na Teoria da Autorregulação, em 814 universitários paulistas e mineiros, sendo 70,3% do gênero feminino, com faixa etária de 18 a 62 anos, dos cursos de administração (57,3%), psicologia (27,2%) e pedagogia (15,5%). Constatou-se que os estudantes apresentaram média menor para o fator motivação extrínseca por recompensas sociais e média maior no fator motivação intrínseca, demonstrando ser esta a motivação que melhor proporciona a aprendizagem. Verificou-se, também, uma alteração no continuum de autorregulação: as mulheres balizam mais seu estudo pela moti-

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco (2011). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica De Campinas (2003). Graduado em Letras pela Associação Fluminense de Educação (1983). Atualmente é diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e professor do ensino superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Hortolândia. Email: eli.prates@ucb.org.br.

vação intrínseca; quanto mais os universitários avançam em idade, mais a motivação intrínseca sobressai. Concluiu-se que a motivação permeia todos os semestres, sendo fator importante para a didática. O curso de administração mostrou-se mais dependente da motivação extrínseca para o estudo, enquanto os cursos de pedagogia e psicologia se aproximaram muito mais da motivação intrínseca. A hipótese da necessidade de refinamento dos itens que medem a motivação extrínseca e a ampliação e diversificação da amostra oportunizariam o aprofundamento da investigação.

Palavras-chave: Motivação; Ensino superior; Teoria da autodeterminação.

Abstract: The motivation has stood out as an important construct to an effective teaching and a meaningful learning. The educational professionals have searched for strategies, so more efficient procedures for students to learn and apply the knowledge acquired at the universities. With this in mind, this paper applied the Academic Motivation Scale (AMS), based on the Self-Regulation Theory, to 814 college students from the Brazilian states of São Paulo and Minas Gerais, being 70.3% of the female gender with ages ranging from 18 to 62 years old, from the courses of administration (57.3%), psychology (27.2%) and pedagogy (15.5%). It was observed that the students showed a lower average to the outer motivation element for social rewards, and a higher average in the inner motivation element, demonstrating this is the motivation that better offers learning. There was also noted a modification in the continuum of self-regulation: women limit their study more to the inner motivation; the older the college students, the more the inner motivation stands out. It concludes that the motivation permeates during all the semesters, being an important element to the didactics. The administration course has proved to be more dependent on the outer motivation to study, while pedagogy and

psychology courses approximated themselves much more to the inner motivation. The hypothesis of the necessity of filtering the items that measure the outer motivation and the growth and diversification of the sample would allow for the deepening of the research.

Keywords: Motivation; Higher education; Self-determination theory.

O construto “motivação para a aprendizagem” recebe grande enfoque na literatura pela importância como fator preditivo do desempenho, no contexto escolar (SPINATH, 2005). Especificamente, quanto ao ensino superior, diversos pesquisadores focam seu esforço em avaliar a motivação dos universitários e sua relação com a aprendizagem. Guimarães (1996) e Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) pesquisaram alunos de licenciatura, avaliando-os quanto à motivação intrínseca e extrínseca, relacionando-os com o esforço que alegavam empregar em uma disciplina específica.

Em 2002, Guimarães e Bzuneck traduziram para o português a escala de avaliação da motivação Work Preference Inventory (WPI) e a aplicaram em 246 estudantes de licenciatura. Pela análise fatorial, foram identificados dois fatores correspondentes aos modelos teóricos de motivação extrínseca e motivação intrínseca. Para cada subescala foram identificados também dois outros fatores que aglutinavam itens que se referiam à preferência por desafios e satisfação, quando em motivação intrínseca, e preferência por reconhecimento externo e satisfação, na motivação extrínseca.

Ainda na busca por entender os aspectos motivacionais da aprendizagem dos universitários, Ruiz (2004) teve como objetivo verificar a importância que os alunos conferem às estratégias motivacionais utilizadas pelos professores. A amostra foi constituída por 50 universitários do segundo ano de um curso noturno de Administração de instituição particular, no interior de São Paulo. As idades variaram de 17 a 24 anos e 58% eram do sexo feminino.

Os resultados mostraram que, como grupo, os estudantes valorizavam a estratégia de apoiar a confiança dos estudantes enquanto aprendem, estimulando neles também a motivação para aprender. Quando se verificaram os olhares individuais dos alunos, as estratégias que sobressaíram foram variar o tipo de atividades de aprendizagem, combinar atividades teóricas e práticas que resultassem em produtos concretos, demonstrar com regularidade prazer e entusiasmo pelo que ensinam e ensinar a focalizar o pensamento nas questões apresentadas.

Já no ano de 2005, Ruiz, em sua tese, tomou como base a Teoria Expectativa-Valor para avaliar o grau motivacional de valorização dos estudos, por estudantes universitários. 185 universitários participaram de primeiro a quarto ano, envolvendo os cursos de educação física, administração e ciência da computação, todos ministrados à noite. O estudo tinha como objetivo verificar as seguintes variáveis: orientação para meta intrínseca, orientação para meta extrínseca, valor da tarefa, crenças sobre controle da aprendizagem, autoeficácia para aprendizagem, desempenho e ansiedade frente às provas.

Os resultados indicaram predominância da variável “valor da tarefa” que, no entanto, apresentou diminuição dos escores no quarto ano. Ao se analisarem os dados intraescalas, verificaram-se mais correlações significantes entre os ingressantes do que entre os concluintes. Já na análise entre escalas, verificaram-se correlações significantes apenas entre os pares motivação intrínseca versus motivação extrínseca e motivação extrínseca versus autoeficácia para aprendizagem e desempenho.

Em estudos recentes, Boruchovitch (2008b) pesquisou o tipo de motivação para aprender em estudantes do curso de formação de professores, tanto em instituições privadas quanto públicas no Estado de São Paulo, usando a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários (EMA-U). Participaram 225 estudantes com faixa etária entre 17 e 58 anos, sendo 44% do gênero feminino e 80,4% provenientes de universidade particular. Todos cursavam do segundo ao oitavo semestre.

Os resultados apontaram a motivação intrínseca predominando entre os participantes de gênero feminino, apresentando médias superiores tanto na su-

bescala de motivação intrínseca quanto na de motivação extrínseca. Constatou-se também que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca aumentam com o avanço da idade. O teste de Tukey revelou diferença significativa somente entre a faixa etária mais velha e a mais nova. Quanto ao semestre, notou-se que a motivação intrínseca predomina ao longo do curso e as médias nas subescalas de motivação intrínseca e extrínseca são mais elevadas nos semestres iniciais e finais do que nos intermediários.

Ainda com o foco nos processos motivacionais e aprendizagem, Bzuneck (2001) chama a atenção para o dado de que a motivação no contexto escolar se relaciona com as tarefas escolares. O aluno precisa estar motivado para iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma boa nota, interessar-se, mesmo com esforço, para aprender conteúdos que não são de seu interesse. Isto exige esforço e persistência diante das dificuldades, o que permite inferir os aspectos motivacionais como interferentes no processo.

Murphy e Alexander (2000) elaboraram uma revisão na literatura em 20 termos fundamentais que se atrelam às muitas e diferentes linhas de investigação nessa área. Dentre estes termos encontrados, como uma das importantes linhas de pesquisa, aparece a Teoria da Autodeterminação, que parte da afirmação de que os seres humanos nascem com uma propensão natural para o desenvolvimento saudável e autorregulação (DECI; RYAN, 1985; 2000; 2004). Ressalta-se, portanto, neste estudo, a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985) que embasa a Escala de Motivação Acadêmica.

Os autores da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (1985), também diferenciavam a motivação humana em intrínseca e extrínseca, construtos extremamente conhecidos e fundamentais para a análise de um comportamento motivado. Na motivação intrínseca, o prazer da prática da atividade em si é a motivação, ocorrendo livre de pressões ou restrições, e origina-se em necessidades psicológicas de relacionamento, autodeterminação e competência. Na motivação extrínseca, diferentemente, a consequência é

determinante para a motivação do comportamento. A busca é pelo desfecho pretendido para a ação, seja pela busca de efeitos desejáveis ou para evitar os indesejáveis.

Continuando em suas pesquisas empíricas, Deci e Ryan (1985; 1991) perceberam a possibilidade de distinguir diversos estilos de regulação para o comportamento humano, podendo a própria motivação extrínseca ser, até certo ponto, autodeterminada, ou seja, variar em função do nível de autodeterminação ou autonomia, superando, portanto, a dicotomia.

Dessa forma, a Teoria da Autodeterminação apresenta o continuum de autodeterminação (REEVE *et al.*, 2004) com seis estilos de motivação. Inicia-se com desmotivação, caracterizada pela ausência de intenção, da motivação ou do pensamento proativo. Os estilos de motivação extrínseca seguem à desmotivação. A regulação externa, sendo identificada quando o comportamento é controlado por recompensas ou ameaças.

Já a regulação introjetada aparece quando os marcos regulatórios não são totalmente claros, participando a regulação mais afetiva, envolvendo impulsos conflitantes (fazer ou não fazer) na resolução dos problemas. A motivação extrínseca por regulação identificada consiste em o indivíduo considerar certo comportamento como importante. Já a motivação extrínseca por regulação identificada funda-se ainda na consequência ou nos benefícios que advirão. O estilo motivacional por regulação é comprometido com a vontade, pois há possibilidade de escolha, conferindo importância aos objetivos pessoais de uma pessoa. Finalmente, o continuum culmina com a motivação intrínseca, sendo o nível mais autodeterminado e autônomo. Nela, a atividade é vista como um fim em si mesma.

Em relação à Teoria da Autodeterminação, Vallerand e colaboradores (1992) desenvolveram uma escala de avaliação muito usada na investigação de várias frentes, a que denominaram Escala de Motivação Acadêmica (EMA). As qualidades psicométricas foram consideradas robustas em termos de estabilidade temporal, consistência interna e validade de construto.

Na construção de uma versão brasileira para a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Guimarães e Bzuneck (2008) excluíram os oito itens que vinculavam

a vinda para a universidade com alguma meta apontada para o futuro. Elaboraram-se novos itens para as duas subescalas da EMA. Além disso, criaram-se itens para a avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada, conceito não contemplado na escala original. A versão final passou a conter 31 itens. Destes, pela análise fatorial, surgiram sete fatores que explicaram 56,49% da variabilidade total dos dados, sendo desmotivação, regulação integrada, regulação externa por frequência às aulas, regulação introjetada, regulação externa por recompensas sociais, regulação identificada e motivação intrínseca. Os índices de consistência interna de cada um dos sete fatores foram considerados aceitáveis, excetuando-se o índice de consistência para a escala de avaliação da regulação identificada.

Em 2010, no entanto, Guimarães, Bzuneck e Joly resolveram efetuar novos estudos. Foram aplicados os 31 itens da EMA em mil estudantes universitários. Aplicando-se a análise fatorial exploratória, foram eliminados os itens 25 e 28 por apresentarem carga fatorial inferior a 0,30. Os itens com carga fatorial variando de 0,45 a 0,75 distribuíram-se em seis fatores. Levando-se os estudos anteriores em conta, o objetivo desta pesquisa foi dar continuidade à análise das características psicométricas da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), buscando a sua validação. Foi caracterizada a autopercepção dos universitários quanto à sua motivação para a universidade, considerando as variáveis idade, gênero e curso frequentado.

... 17 ...

Método

Participantes

A amostra foi composta por conveniência, constituindo-se de universitários brasileiros de três Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, sendo duas do estado de São Paulo (69,9%) e uma de Minas Gerais (30,1%). Foram partici-

pantes deste estudo 814 universitários, regularmente matriculados nos cursos de administração (57,3%), psicologia (27,2%) e pedagogia (15,5%), em função das características do instrumento, e que se compuseram como pertencentes às áreas de conhecimento das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, de acordo com Tabelas de Áreas do CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (ÁREAS, 2010).

Do total de universitários participantes, 70,3% eram do gênero feminino e 29,7% do masculino. Em relação à idade, houve variação de 18 a 62 anos, com média de 25-26 anos, classificados, para efeito de análise, em três faixas etárias, que são de 18 a 23 anos (55,2%), como primeira, de 24 a 28 anos (21,3%), segunda e de 29 anos ou mais (23,6%), terceira.

Instrumento

..... 18

Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (GUIMARÃES *et al.*, 2010): A EMA tem por objetivo caracterizar a autopercepção de estudantes universitários quanto à motivação para frequentar a universidade. É um instrumento de autorrelato, composto por 29 itens do tipo Likert com cinco pontos.

Todos os itens apresentaram carga fatorial variando de 0,45 a 0,75, excluindo-se os itens 25 e 28, e se distribuíram em 6 fatores, desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca, explicados por 52,59% da variabilidade da escala.

A precisão foi aferida pelo coeficiente alpha de Cronbach, revelando-se adequada para a escala total por apresentar o valor de 0,82. Esse resultado indicou uma fidedignidade satisfatória nos seis fatores da escala (desmotivação = 0,73;

motivação extrínseca por regulação introjetada = 0,75; motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas = 0,73; motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais = 0,64; motivação extrínseca por regulação identificada = 0,54; e motivação intrínseca = 0,81). Constatou-se ainda correlação significativa e direta entre os fatores, variando de 0,14 a 0,50 e inversa de 0,10 a 0,20, exceção feita para o fator desmotivação com motivação extrínseca por regulação introjetada e identificada.

Procedimento

Seguidos os protocolos éticos, a aplicação foi coletiva, realizada nas salas de aula, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo total de aplicação foi de aproximadamente 20 minutos.

... 19 ...

Resultados e discussão

Observou-se que, no geral, os estudantes apresentaram média maior no fator motivação intrínseca ($M = 28,59$) e menor para o fator motivação extrínseca por recompensas sociais ($M = 5,94$). De acordo com a teoria de Deci e Ryan (1985), o prazer pela atividade, ocorrendo livre de pressões ou restrições, originando-se em necessidades psicológicas de relacionamento, autodeterminação e competência, é a essência da motivação intrínseca e, portanto, os resultados da pesquisa demonstraram ser esta a motivação que os alunos entendem como a que mais lhes proporciona aprendizagem.

Estes resultados também se assemelham aos estudos de Astin (1993), que criou a Teoria do Envolvimento do Estudante. Nela sustenta que quanto mais o

estudante se deparar com situações desafiadoras em sala de aula, em atividades extracurriculares e sociais, maior será sua aprendizagem, ou seja, quanto mais ele for protagonista de sua aprendizagem, maior será seu envolvimento tanto qualitativo quanto quantitativo. Portanto, os estudantes desta pesquisa, ao se declararem mais motivados intrinsecamente, demonstraram seu envolvimento mais significativo no processo de aprendizagem.

Ao verificar-se o padrão equivalente de cada um dos fatores, os resultados permitiram apontar o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais) como o menos utilizado pelos alunos e o fator 6 (motivação intrínseca), como o mais utilizado pelos universitários, e ainda com um valor de pontuação expressivamente superior ao dos outros – inferindo-se que os alunos universitários percebiam a motivação intrínseca como o maior componente, dentre os outros, responsável pela prática de estudo deles. Esta inferência também foi compartilhada no estudo de Boruchovitch (2008b) com estudantes do curso de formação de professores. Eles relataram usar majoritariamente a motivação intrínseca em seu procedimento de estudo.

De acordo com as respostas dos participantes, poder-se-ia estabelecer um continuum em sua motivação para o estudo, iniciando-se com o fator que menos interferiu, que foi o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais), seguindo-se os fatores 5 (motivação extrínseca por regulação identificada), 1 (desmotivação), 3 (motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas), 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada) e encerrando-se com o que mais interferiu que foi o fator 6 (motivação intrínseca).

Para as pontuações totais na EMA, considerando o gênero e utilizando o teste de Mann-Whitney, os homens apresentaram média ligeiramente superior em todos os fatores, excetuando-se os fatores 5 (motivação extrínseca por regulação identificada) e 6 (motivação intrínseca), em que as mulheres apresentaram pequena vantagem. Percebeu-se, então, que as mulheres balizavam seu estudo muito mais pela motivação

intrínseca, ou seja, dependiam mais de si, já que também a motivação por regulação identificada se apresenta como a que mais se aproxima da motivação intrínseca.

Observando-se as médias dos fatores em relação às faixas etárias, viu-se que uma concentração, tendendo para o extremo desmotivação do continuum, foi apresentada pela população universitária mais jovem, ou seja, na motivação extrínseca por regulação introjetada ($M = 424,43$), motivação extrínseca por regulação de frequência às aulas ($M = 418,65$) e motivação extrínseca por recompensas sociais ($M = 430,99$). De outra perspectiva, percebeu-se que a população de maior idade, ou seja, de 29 anos em diante, concentrou suas estratégias motivacionais no lado oposto do continuum, na motivação por regulação identificada ($M = 482,32$) que muitas vezes até se confunde com a motivação intrínseca ($M = 478,83$). Concluiu-se, então, que quanto mais os universitários avançam em idade, sua motivação interior se robustece, ou seja, a motivação intrínseca se sobressai nos comportamentos de estudo. Estes resultados também se assemelharam aos de Boruchovitch (2008a) que constatou o aumento tanto da motivação intrínseca quanto da motivação extrínseca com o avançar da idade. O Teste de Tukey realizado pela pesquisadora revelou existir diferença significativa somente entre a faixa etária mais velha e a mais nova.

Em relação aos semestres, os dados permitiram inferir que a motivação está presente durante o curso inteiro. Ao levar-se em conta as médias apresentadas pelos semestres nos fatores, observou-se que o primeiro, sexto e oitavo semestres se alternaram com as maiores pontuações em desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação de frequência às aulas e motivação extrínseca por recompensas sociais. Pendendo para o lado da motivação intrínseca, adicionando, portanto, a motivação extrínseca por regulação identificada, encontraram-se o décimo semestre e o primeiro, respectivamente.

Estes dados permitiram inferir que a motivação está presente durante o curso inteiro. Os dados parecem também confirmar os estudos de Boruchovitch

(2008a) em que notou predominar a motivação intrínseca durante todo o curso, sendo as médias de motivação intrínseca e extrínseca mais elevadas nos semestres iniciais e finais do que nos intermediários.

É interessante notar que, levando em conta as médias e os fatores, os estudantes do curso de administração foram muito dependentes de motivação externa para reagir em seus comportamentos de estudo, pois pontuou com maiores escores em desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada e regulação extrínseca por frequência às aulas. Isto parece se coadunar com o fato de os alunos não terem, em seu escopo de estratégias de estudo, enfoque para o planejamento e autoavaliação. Centram seus esforços somente no imediatismo, talvez por serem demasiado dependentes de influências externas para se motivarem.

Por outro lado, os cursos de pedagogia e psicologia se apresentaram seus procedimentos de motivação mais próximos à intrínseca, isto é, quando a atividade tem um fim em si mesma, possuindo, conforme Deci e Ryan (2000), um componente específico de interesse pela atividade, mais um componente afetivo além do livre arbítrio. Este procedimento motivacional, seguramente, está na base das fases da autorregulação, quando planejar, monitorar e autoavaliar se realizam com maiores resultados positivos, quanto maior for o interesse intrínseco do estudante.

É interessante observar que o curso de pedagogia obteve maior pontuação, em relação aos outros, somente em motivação intrínseca, possibilitando a conclusão de que fossem alunos realmente motivados por uma causa, de acordo com a perspectiva de Getzels e Thelen (1960), bem como de Almeida e colaboradores (1999). Em relação ao estilo desmotivação, as médias por postos nos três fatores e para o total dos relatos dos estudantes revelaram que os sujeitos desmotivados apresentaram menos comportamentos estratégicos autorregulados que os sujeitos com baixa desmotivação. Tais resultados vão ao encontro da teoria da desmotivação, conceituada por Reeve, Deci e Ryan (2004) como caracterizada pela ausência

de intenção, da motivação ou do pensamento proativo, não controlado pelo indivíduo, por estar além de seu controle emocional.

Como última análise inferencial, o teste de Mann-Whitney apresentou leves diferenças nos resultados, apontando os universitários mineiros tendo médias superiores aos paulistas. No entanto, os escores não puderam ser considerados significativos, em razão da proximidade entre as notas.

Considerações finais

A educação apresenta múltiplas possibilidades que se traduzem em insegurança, muitas vezes, para seus atores, alunos, professores e família. Portanto, a busca por respostas deve ser a constante em um mundo em que as informações são ininterruptas e o conhecimento se multiplica. É necessário refletir sobre as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem; pensar nos sujeitos envolvidos, em quão complexos são seus problemas e nas possibilidades de solução. A ideia de que o professor detém o saber está tão arraigada que é difícil abandoná-la e seguir em frente. No entanto, o simples dever de aprender não é suficiente para garantir a aprendizagem nos diferentes níveis escolares.

Uma fotografia do ensino tradicional far-nos-ia ver alunos quietos, respondendo questões conforme o texto, dependendo o sucesso de suas avaliações mais em sua capacidade de memorização, conforme o pensar do professor, do que na capacidade de refletir e construir seu conhecimento. Parece ser uma fotografia em preto e branco. No entanto, talvez os profissionais do ensino estejam tentando colorir métodos arcaicos para dar-lhes um ar de modernidade. Esse ensino, muitas vezes, não convence nem atrai (PRATES; PRATES, 2010).

Vê-se a tecnologia cada vez mais presente nas atividades cotidianas, facilitando e acelerando os processos, seja em um escritório de compra e venda de ações

ou em uma cozinha familiar. Ela altera os hábitos, fazendo com que se acostume com transformações comparáveis a filmes de ficção científica. Presenciam-se telas colocadas em praças públicas ou televisão no interior dos lares para veiculação de eventos esportivos. O mundo perde suas fronteiras e quebram-se as barreiras quando, diante de uma televisão, grita-se gol, no Brasil, vendo-se a bola balançar a rede no Japão. Simão (2002) salienta, neste contexto, que a globalização, reforçada pela informática, as comunidades sociais, dentre outras, e o desenvolvimento desenfreado do conhecimento, produzem tanta informação que o estudante não consegue absorvê-la por completo. Portanto, desenvolver métodos para gerir a multiplicidade de dados com que precisará trabalhar diariamente, torna-se imprescindível.

Conforme Alarcão (2001), a escola precisa interagir com estas transformações que se apresentam, se não quiser ficar estagnada no tempo. Precisa flexibilizar-se para atender a este dinamismo global. Nosso ensino clama por mudança pedagógica, educacional, de organização das disciplinas, de reformulação dos currículos. Precisa inserir-se no contexto do mundo, agindo e transformando-o. Portanto, segundo Miranda (2005), a escola precisa conseguir preparar seus alunos para o enfrentamento de novos contextos, para o enfrentamento de problemas, transferindo conhecimentos adquiridos em sala de aula para seu cotidiano.

Reeve e colaboradores (2004) apresentaram o aluno competente como aquele que precisa estar motivado intrinsecamente. Olhando-se para o fator idade, na análise dos resultados, percebe-se, com clareza, que quanto maior a idade do universitário, mais comportamentos autorregulados em estudo possui. Colocando a criticidade sobre este dado, conclui-se que a maturidade faz com que o sujeito perceba quais aprendizagens são importantes para ele e quais deve deixar de lado. A motivação intrínseca se apresenta com força cada vez maior.

Isto nos faz refletir sobre o motivo de os estudantes mais jovens dependerem tanto da motivação exterior para sua aprendizagem. Será que os métodos de ensino não tornam esta aprendizagem descolada da realidade? Muitas vezes, fórmulas são

ensinadas mesmo com a completa ignorância de suas origens. O aluno, por vezes, não consegue associar História com Literatura ou com Ciências. Diante disto, não vê sentido em grande parte daquilo que estuda e sente que seu tempo é desperdiçado.

Percebe-se, neste ponto, a importância do professor no processo ensino-aprendizagem. A ele cabe proporcionar condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. Necessita desvencilhar-se dos procedimentos tradicionais e trazer a realidade, o cotidiano para dentro da sala de aula. Há que se buscar novos caminhos, introduzindo métodos que produzam a motivação intrínseca, para, conseqüentemente, produzirem-se alunos competentes, principalmente focando-se nos mais jovens.

Ruiz (2004) procurou verificar a importância que os alunos conferem às estratégias motivacionais a serem usadas pelos professores. Encontrou que os universitários valorizavam o apoio e a confiança que os professores depositavam nos alunos enquanto aprendem, estimulando neles a motivação para aprender. Valorizavam também a variedade de atividades de aprendizagem empregada, a combinação entre atividades teóricas e práticas que resultassem em produtos concretos, a demonstração regular de prazer e entusiasmo pelo que ensinam e o ensinar a focar o pensamento nas questões apresentadas.

Os alunos, portanto, sugerem que os professores necessitam ser mais do que repassadores de conteúdos disciplinares. Precisam ser cientistas. Precisam de ideias, de boa vontade, de criatividade e de ciência. Os alunos clamam por um ensino significativo, colado na realidade. Nenhuma pessoa aprenderá sobre qualquer assunto se não estiver cativada para o significado daquele conhecimento em sua vida. Deve-se buscar um ensino mais interessante, persuadir os alunos ao estudo, ensinando-os a pensar, a transformar cada informação em conhecimento (FREIRE, 2009).

Este estudo proporcionou a constatação das diferenças quanto ao uso de estratégias motivacionais pelas mulheres em contraste com os homens. Destacou-se o fato de que as mulheres conseguem ser mais usuárias da motivação intrínseca,

deixando seus problemas do lado de fora da sala e concentrando-se mais na necessidade da aprendizagem para a vida.

Procurar compreender como funciona a mente é a inquietação dos pesquisadores, não somente nos seus aspectos fisiológicos, mas pelos meandros da origem das atitudes dos humanos e de seus comportamentos (NEVES, 2006). Portanto, estudar o ser humano quanto às suas motivações para o estudo se reveste de importância ímpar, pois possibilitará tanto ao aluno quanto ao professor a busca pela intervenção, no sentido de se conseguir uma melhor qualidade no processo do ensino-aprendizagem.

26

Ressaltem-se as limitações desta pesquisa que não permite generalizações, visto os resultados serem conseguidos por conveniência, além do que somente dois estados do Brasil terem sido contemplados e em cidades consideradas grandes. A hipótese da necessidade de refinamento dos itens que medem a motivação extrínseca se apresenta, já que as respostas fizeram oscilar a posição no continuum das diferentes motivações, nas pesquisas feitas até aqui. A ampliação e diversificação da amostra também oportunizariam o aprofundamento da investigação. Conforme pontuado na introdução desta pesquisa, existe a necessidade de se encontrar os melhores métodos para alcançar os alunos universitários que, de maneira intensa, carregam quase que uma intransponível falta de vontade de estudar. Há, portanto, uma necessidade de se repensar o processo educacional. Os alunos precisam ser preparados para a maturidade e não para acumular informações que se tornarão obsoletas em curto espaço de tempo.

Referências

ÁREAS do conhecimento. **CNPq**, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2ajqb1r>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, L.; SOARES, A.; FERREIRA, J. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior**: construção / validação do questionário de vivências Acadêmicas. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em educação e Psicologia, 1999.
- ASTIN, A. **What matters in college? Four critical years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 127-134, ago. 2008a.
- _____. Motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.30-38, jan./abr. 2008b.
- BZUNECK, J. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DECI, E.; RYAN, R. A Motivational approach to self: integration in personality. **Nebraska Symposium on Motivation: perspectives in motivation**, v. 38, p. 237-288, 1991.
- _____. **Handbook of self-determination research**. New York: The University Rochester Press, 2004.
- _____. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- _____. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- FREIRE, L. G. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 276-286, jul., 2009.
- GETZELS, J.; THELEN, H. The classroom group as a unique social system. In: HENRY, N. **The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning**: the 59th yearbook of the National Society for Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

GUIMARÃES, S. **Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciaturas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1996.

GUIMARÃES, S. E.; BZUNECK, J. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. **Psico-USF**, Itatiba, p. 01-08, 2002.

_____. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 101-113, mar. 2008.

GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J., JOLY, M. **Escala de Motivação Acadêmica (EMA)**. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina / Universidade São Francisco, 2010.

GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J.; SANCHES, S. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p.11-19, jun. 2002.

MIRANDA, G. Aprendizagem e transferência de conhecimentos. In: MIRANDA, G. BAHIA, S. **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2005.

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

NEVES, D. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, jan./abr. 2006.

PRATES, E.; PRATES, E. **Vínculos afetivos entre professor e aluno: facilitadores da aprendizagem, sob a ótica do adolescente**. São Paulo: Editora Universitária Adventista, 2010.

REEVE, J.; DECI, E.; RYAN, R. Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D.; VAN ETTEN, S. **Big Theories Revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004.

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

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

SIMÃO, A. **Aprendizagem estratégica**: uma aposta na auto-regulação. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

SPINATH, B. Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue. **Learning and Instruction**, v. 15, p. 85-86, 2005.

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