

A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores

Students learning motivation in teachers training courses

EVELY BORUCHOVITCH*



RESUMO – Com base nas Teorias Sociocognitivas da Motivação, o presente artigo teve como objetivos identificar o tipo de motivação para aprender de 225 alunos, em curso de Formação de Professores, de instituições de ensino superior, públicas e privadas, do Estado de São Paulo, bem como, analisar a motivação dos participantes à luz de variáveis demográficas. Os dados foram coletados mediante uma escala *Likert*. A motivação intrínseca predominou na amostra e relações significativas entre o tipo de motivação para aprender e as variáveis demográficas dos participantes foram encontradas. Implicações educacionais e recomendações para pesquisas futuras são apresentadas.

Descritores – Motivação intrínseca; motivação extrínseca; formação de professores; ensino superior; variáveis demográficas.

ABSTRACT – Based on the Sociocognitive theories of Motivation, the objectives of the present study were to identify the type of motivation to learn of 225 students enrolled in teacher training courses of both public and private universities of São Paulo, as well as to analyze it in relation to demographic variables. Data was collected through a Likert scale. Intrinsic motivation was predominant in the sample and significant relationships emerged between participants' type of motivation to learn and demographic variables. Educational implications and directions for further research are presented.

Key words – Intrinsic motivation, extrinsic motivation, teachers' formation, university education, demographic variables.

INTRODUÇÃO

Como descrito em Martini e Boruchovitch (2004), os estudos iniciais sobre a motivação surgiram por volta dos anos 30 e foram baseados, em sua maioria, em animais. Estas investigações representaram o período mecanicista no estudo da motivação, caracterizado pela exploração dos fatores que levavam um organismo a iniciar uma atividade como os impulsos, as necessidades, a busca da homeostase, entre outros (BZUNECK, 2001).

Já entre 1960 e 1970, os estudos sobre a motivação passaram não só a ser realizados com seres humanos, mas também a incluir as cognições humanas. Várias teorias foram construídas para explicar a motivação humana em situações de realização.

Uma das questões cruciais, no contexto escolar, na visão de professores, é a falta de motivação dos alunos. Segundo Bzuneck (2001), as pesquisas realizadas nas

últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes.

Os motivos são constructos hipotéticos, construídos por teóricos, para fazer o comportamento mais compreensível e passível de previsão (STIPEK, 1993). Para Pintrich e Garcia (1992), metas, propósitos e escolhas que direcionam o comportamento humano constituem termos-chave das teorias da motivação. O processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta. Todavia, como advertem Pintrich e Garcia (1992), a escolha de uma atividade ou a definição de uma meta, não necessariamente asseguram que o comportamento iniciado será mantido pelo esforço e pela perseverança, se dificuldades ocorrerem. É possível afirmar que, diante de obstáculos ou de experiências de fracasso, o esforço e a persistência são

* Professora do Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. E-mail: <evely@unicamp.br>. Artigo recebido em: setembro/2007. Aprovado em: novembro/2007.

indicadores relevantes para se avaliar se existe ou não motivação (BZUNECK, 2001).

Como citado por Bzuneck (2001), Ames (1990), Ames e Ames (1984) e Brophy (1983) ressalta-se que existem diferenças qualitativas e quantitativas na motivação. Do ponto de vista qualitativo, pode-se dizer que existem padrões motivacionais mais ou menos disfuncionais para a aprendizagem. Assim, um aluno pode, de fato, estudar porque deseja aprender ou somente porque ganhará um presente. Já do ponto de vista quantitativo, a motivação pode ser mais ou menos intensa. Em linhas gerais, no contexto escolar, falta ou níveis muito baixos e altos demais de motivação não contribuem para o desempenho eficiente das tarefas. A motivação ideal é aquela que é moderada (BROPHY, 1983; BZUNECK 2001).

Graham e Weiner (1996) afirmam que, com a revalorização da cognição nos anos sessenta, o homem passa a ser considerado como um cientista racional, capaz de tomada de decisões e naturalmente motivado. Assume-se, então, que a motivação humana é determinada por crenças individuais que precisam ser conhecidas, já que elas exercem influência direta no comportamento humano. Nesse contexto, tem havido uma ênfase maior no estudo das cognições enquanto relacionadas à motivação acadêmica, e os teóricos contemporâneos da motivação têm concluído que a motivação acadêmica é um constructo multidimensional. Diversos conceitos e teorias vêm sendo elaborados para desvendá-la. As atribuições de causalidade (WEINER, 1979; 2004), os conceitos ligados, não só ao estabelecimento e ao alcance de metas (NICHOLLS, 1984; ELLIOT e DWECK, 1988), mas também ao tipo de motivação (intrínseca ou extrínseca) ou às orientações motivacionais (DECI e RYAN, 1985), bem como, os constructos baseados na autopercepção de capacidade; entre eles a auto-eficácia (BANDURA, 1989) e o desamparo adquirido (SELIGMAN, 1975) constituem-se nos principais tópicos investigados atualmente na área.

Num exame das questões centrais relativas à motivação, Boruchovitch (2001) constata que a motivação para a aprendizagem vem sendo definida como a iniciação e a manutenção de comportamento, com o objetivo de se atingir uma determinada meta. Para que isso aconteça, o indivíduo precisa levantar e responder para si próprio algumas questões fundamentais: a) "Por que realizar essa tarefa?" (tipo de motivação, orientações motivacionais e estabelecimento de metas); b) "Como eu me sinto ao ter que realizar essa tarefa?" (componente afetivo); c) "Será que eu consigo realizar essa tarefa com sucesso?" (auto-eficácia); d) "Por que será que eu tive sucesso ou fracasei?" (atribuições de causalidade).

Na realidade, segundo Graham e Weiner (1996), é sabido que não existe uma única teoria da motivação para

aprender e sim perspectivas que se diferem no que tange a que crença específica enfatizam. Pode-se dizer que as crenças relativas à motivação intrínseca e extrínseca, as orientações motivacionais e as metas que os indivíduos perseguem apóiam o início da seqüência motivacional ("Por que realizar essa tarefa?"). A seguir, a Teoria da Autodeterminação, referencial teórico principal do presente trabalho, será brevemente descrita.

A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS E CONCEITOS-CHAVE

Como sintetizado por Martini e Boruchovitch (2004), pode-se observar um aumento expressivo, ao longo dos anos, de estudos relativos à motivação em contextos escolares, sobretudo de pesquisas que se baseiam numa perspectiva cognitiva e sociocognitiva. Cada vez mais, confirmam-se a relevância e o poder explanatório do constructo, motivação para a aprendizagem do aluno (SPINATH, 2005).

Em recente revisão da Teoria da Autodeterminação, Reeve, Ryan e Deci (2004) a definem como uma macroteoria da motivação, que parte do pressuposto de que todos os alunos apresentam uma orientação geral para o crescimento e a necessidade psicológicas inatas em direção à motivação autônoma. É composta por um conjunto de 4 miniteorias que são complementares e inter-relacionadas: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Causais.

Estudiosos do tema apontam a existência de pelo menos dois tipos de motivação ou orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. Quando um indivíduo se engaja em uma atividade por iniciativa própria, por achá-la interessante ou prazerosa, pode-se dizer que é intrinsecamente motivado. A realização de tarefas tendo em vista o recebimento de recompensas externas de natureza diversa (sociais ou materiais), ou simplesmente para evidenciar habilidades caracterizam pessoas extrinsecamente motivadas (AMABILE et al., 1994). Ryan e Deci (2000a; 2000b) enfatizam que a qualidade da aprendizagem é muito diferente, quando se comparam indivíduos intrinsecamente motivados.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a miniteoria das Necessidades Básicas é voltada para a compreensão das necessidades psicológicas básicas, como a necessidade de autonomia de competência e de pertencer. A miniteoria Avaliação Cognitiva analisa o impacto dos eventos externos na motivação. A miniteoria Integração Organísmica concentra-se no estudo da motivação extrínseca e no grau de sua internalização. Já a miniteoria Orientações de Causalidade é voltada para explicar as diferenças individuais nas orientações para o controle ou autonomia, adicionando a dimensão da personalidade à macroteoria.

White (1959), na sua Teoria da Motivação para Competência, defende a idéia de que existe no ser humano uma tendência motivacional inata para atuar de forma competente no ambiente. Competência para este autor significa a capacidade do ser humano de estabelecer uma interação bem sucedida com o contexto em que vive. Nessa concepção, a competência é vista como contendo um aspecto motivacional intrínseco, que nortearia a pessoa em direção à forma mais eficaz possível de interação com o meio (GUIMARÃES, 2001).

A miniteoria das Necessidades Básicas parte do pressuposto de que a motivação intrínseca é determinada por três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de competência (incorporada da teoria de White, 1959), a necessidade de autonomia ou de autodeterminação e a necessidade de pertencer (DECI e RYAN, 1996; RYAN e DECI, 2000A). A necessidade de autonomia refere-se à tendência humana de se perceber como origem de uma ação escolhida pela própria pessoa, tendo em vista alcançar uma mudança desejada. O indivíduo autônomo, nessa perspectiva, percebe sua causalidade pessoal, apresentando um *locus* de causalidade interno. Por oposição à autodeterminação, há indivíduos que se sentem guiados por forças externas, o que, em geral, os enfraquece, abalando o seu senso de auto-eficácia. Engajar-se numa tarefa por obrigação ou por pressão de terceiros acaba por contribuir para um desempenho de qualidade inferior. Cabe salientar que a possibilidade de ser agente ou ser passivo varia de situação para situação, havendo situações intermediárias entre esses dois extremos. A relevância de se estabelecerem relações seguras e de qualidade é destacada pela necessidade de pertencer. Do ponto de vista educacional, Deci e Ryan (1996) chamam atenção para a importância de se fazer da sala de aula um ambiente no qual os alunos sintam que dele fazem parte (GUIMARÃES, 2001).

Criada por Ryan Conell e Deci (1985), a miniteoria Avaliação Cognitiva propõe a incorporação do contexto interpessoal e intrapessoal à autodeterminação e à competência. 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. Os fatores interpessoais se subdividem em eventos informativos, eventos controladores e eventos amotivadores. Os eventos informativos são os que fornecem *feedback* importante, em ocasiões de escolha. Os eventos controladores refletem pressões relativas às expectativas de desempenho. Os eventos amotivadores, por sua vez, não oferecem nenhum tipo de informação útil acerca da competência ou do *locus* de causalidade. O interesse e a aprendizagem “espontâneos”, isto é, decorrentes de ausência de pressão, caracterizam os fatores intrapessoais.

Quando comparada à motivação intrínseca, constata-se que a motivação extrínseca foi bem menos estudada. Vista, inicialmente, como um contraponto à motivação intrínseca, a extrínseca caracteriza-se pela realização da ação pelo indivíduo, visando o reconhecimento ou o recebimento de recompensas materiais ou sociais. Enquanto a motivação intrínseca é tida como autônoma, a extrínseca se relaciona com o controle externo.

Ryan e Stiller (1991), Ryan e Deci (2000a) e Ryan e Deci (2000b) consideram, entretanto, que conceber os constructos motivação intrínseca e motivação extrínseca como dicotômicos é muito simplista, uma vez que acreditam que o fato de um comportamento ser extrinsecamente motivado não equivale a dizer que o mesmo não seja ou não possa ser autodeterminado. Defendem a idéia de que existem, num *continuum*, diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca, que variam, desde a regulação externa à regulação integrada, concebendo o ser humano como alguém que tende a integrar e a internalizar comportamentos extrinsecamente motivados. Como as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores ambientais facilitam ou impedem a internalização ou a integração dos comportamentos motivados têm sido o foco principal da miniteoria Integração Organísmica.

Assim, numa revisão da literatura feita por Guimarães (2001), constata-se que podem ser vários os motivos pelos quais um aluno se engaja em atividades escolares. À título de ilustração, por exemplo, na regulação externa, o estudante realiza uma determinada atividade por pressão, por medo de ter problemas, caso não a faça. Na regulação introjetada, o indivíduo realiza a tarefa, não pelo propósito em si da mesma, mas para evitar sentir-se culpado. Na regulação identificada, o indivíduo engaja-se e realiza uma tarefa porque se identifica com fontes que ressaltam a importância de fazê-la. Na regulação integrada, presumivelmente o nível mais elevado da motivação extrínseca, a atividade é realizada pelo indivíduo por uma consciência crescente de sua importância e ou necessidade.

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: UMA SÍNTESE DA LITERATURA

Diversas pesquisas sobre motivação intrínseca e extrínseca têm sido conduzidas, internacionalmente, elucidando suas diferenças, complementaridades e complexidades (GOTTFRIED; FLEMING e GOTTFRIED, 2001; WOLTERS, 2004; LEPPER; CORPUS e IYENGAR, 2005; OTIS; GROUZET e PELLETIER, 2005).

Cabe, entretanto, ressaltar que, mediante uma revisão de literatura, feita por Bzuneck e Boruchovitch (2003), acerca das pesquisas referentes à motivação para aprender de adolescentes brasileiros, se pode constatar

que a literatura nacional sobre motivação para aprender, embora esteja crescendo, ainda é incipiente, em todos os níveis de escolarização. Considerando os objetivos do presente trabalho, uma síntese da literatura será apresentada, a seguir. Privilegiar-se-ão os estudos descritivo-correlacionais e os referentes às relações entre motivação intrínseca e extrínseca, no ensino superior.

Algumas investigações foram realizadas acerca da motivação para aprender de estudantes universitários (GUIMARÃES, 1996; GOMBI, 1999; GUIMARÃES; BZUNECK e SANCHES, 2002; CARDOSO, 2002; SOBRAL, 2003; ZENORINE e SANTOS, 2004). Esses estudos foram revistos exaustivamente por Bzuneck (2005). Mais recentemente, novas pesquisas vêm sendo conduzidas (MACHADO, 2005; ALCARÁ, 2007; ZANATO, 2007). Segundo Bzuneck (2005), tanto na literatura nacional quanto internacional, a maioria dos estudos sobre a motivação para aprender de universitários têm sido conduzidos tendo por base a Teoria das Metas e não a Teoria da Autodeterminação. Pode-se dizer que ambas as abordagens teóricas enfocam a questão do por quê estudar, se pelo envolvimento e natureza inerentemente atrativa do conteúdo, ou se por alguma vantagem externa. Em consonância, as características da meta aprender se assemelham muito com as da motivação intrínseca. O mesmo pode ser dito em relação às características da meta performance e às da motivação extrínseca (HARACKIEWICZ et al., 2000).

Em linhas gerais, os estudos nacionais e internacionais revelam que a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados de aprendizagem e ao uso de estratégias de aprendizagem de processamento profundo da informação, quando comparada à extrínseca. Entretanto, a presença da orientação extrínseca, quando acompanhada da motivação intrínseca parece também produzir bons resultados. Variáveis como gênero, idade, semestre do curso, natureza do estabelecimento de ensino, bem como valorização do curso, crenças, percepção do ambiente, percepção de instrumentalidade, percepção de tempo futuro, entre outras, têm estado associadas a diferenças no tipo de orientação motivacional dos estudantes.

Constata-se, em nosso meio, o predomínio da motivação intrínseca ou da meta aprender entre estudantes (GUIMARÃES, 1996; GUIMARÃES, BZUNECK e SANCHES, 2002; SOBRAL, 2003; ZENORINE e SANTOS, 2004; ALCARÁ, 2007). Estudos mostram que estudantes universitários do sexo feminino, em geral, revelam médias mais altas de motivação intrínseca, na meta aprender e em esforço alegado (GUIMARÃES, 1996; GUIMARÃES; BZUNECK e SANCHES, 2002; SOBRAL, 2003; ZENORINE e SANTOS, 2004), ao passo que a desmotivação se encontra mais associada a formas externas de regulação (ALCARÁ, 2007). Va-

riações na motivação como decorrência do período letivo do curso e da idade também têm sido evidenciadas, desde o ensino fundamental (HARTER, 1981). Um ponto que é alvo de debate na literatura da área é se as orientações motivacionais se tornam menos adaptativas, com o avançar da idade e ao longo da escolarização (GOTTFRIED, 1985, GOTTFRIED, 1990; GOTTFRIED, FLEMING e GOTTFRIED, 2001; LEPPER, CORPUS e IYENGAR, 2005; OTIS, GROUZET e PELLETIER, 2005; RUIZ, 2005; ALCARÁ, 2007; ZANATTO, 2007).

Considerando a importância do constructo motivação para aprender e a escassez de estudos sobre esse tema no ensino superior, sobretudo entre alunos em cursos voltados para a formação de professores, com base na Teoria da Autodeterminação, o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar resultados de uma pesquisa sobre essa variável, realizada com 225 alunos em curso de Formação de Professores de instituições de ensino superior, públicas e privadas, do Estado de São Paulo. Mais precisamente, teve-se a intenção de conhecer o tipo de motivação para aprender dos participantes, bem como identificar as variáveis demográficas e contextuais que mais se associaram a ela.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta de 225 estudantes em cursos de formação de professores de duas faculdades, uma pública e outra particular, de diferentes cidades do Estado de São Paulo, com faixa etária entre 17 e 58 anos. Entre os participantes, 44,0% eram do sexo masculino (N=99) e 56,0%, do gênero feminino (N=126), 80,4% eram provenientes de universidade particular (N=181), ao passo que 19,6% eram do ensino público superior. Os estudantes estavam cursando semestres que variaram do 2º ao 8º, distribuídos como se segue: 18 (2%) encontravam-se no 2º semestre (N=41), 46 (2%) no 3º (N=104), 10 (7%) no 4º (N=24), 1,8% no 5º (N=4), 14,7% no 6º (N=33) e 8,4% no 8º (N=19).

Instrumento

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários – EMA-U (BORUCHOVITCH & NEVES, 2004)

A escala de avaliação da motivação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir da literatura da área (AMABILE et al., 1994), levando-se em conta também instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (NEVES e BORUCHOVITCH, no prelo). A escala consta de 32 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo

extrínseco. O conteúdo dos itens foi avaliado por três juízes independentes, *experts* em motivação e/ou em avaliação psicoeducacional, que contribuíram para o refinamento do instrumento. 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 (NEVES e BORUCHOVITCH, 2005).

Em estudos iniciais de validação, a escala revelou uma estrutura bifatorial, mas com uma correlação moderada e significativa entre eles ($r=0,47$; $p=0,00$). O *Alpha* de Conbrach da escala total foi de 0,86, e de 0,84 para o fator 1 – motivação intrínseca, e 0,76 para o fator 2 – motivação extrínseca. A variância explicada foi de 29,55% (Boruchovitch, 2007). Os fatores foram, então, tratados como subescalas.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi feito contato com coordenadores de cursos de duas universidades, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e dos cuidados éticos a serem tomados, bem como para consultá-los sobre o seu interesse em participar e, portanto, obter sua autorização para a realização do estudo. Após a anuência dos coordenadores, seis professores de diferentes semestres foram contatados para se avaliar qual seria o horário mais conveniente de se realizar a coleta de dados. Aos estudantes, foi assegurado o caráter confidencial dos dados e a não identificação dos participantes. Antes de se iniciar a coleta de dados, os alunos que se dispuseram a participar leram e assinaram o termo “Consentimento livre e esclarecido”, em duas vias.

No que diz respeito aos princípios gerais adotados durante a coleta de dados, pode-se afirmar que um aplicador, previamente treinado, estabeleceu um bom *rapport* com os estudantes. Os objetivos da pesquisa foram devidamente explicados para os alunos. Os participantes também foram assegurados de que a pesquisa não influenciaria na nota, não afetaria o seu desempenho acadêmico na universidade, além de ser de caráter estritamente confidencial. Os alunos foram livres para participar ou não da pesquisa. É importante ressaltar que todos os cuidados éticos tomados na presente pesquisa tiveram como base a Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde, com a qual estão em consonância.

A escala foi aplicada coletivamente, em sala de aula, por aplicadores previamente treinados, de acordo com as

instruções que acompanham e padronizam sua aplicação. Antes de responderem aos itens da escala, foi solicitado aos participantes que respondessem questões sobre seus dados de identificação, que constavam na própria escala. O tempo gasto para o preenchimento do instrumento variou de 15 a 20min.

Procedimento de análise de dados

Foram realizados três estágios de análise estatística. No primeiro, a amostra foi estudada em termos da estatística descritiva. Percentagens de respostas, distribuições de frequências, escores, médias e desvios-padrão foram computados. As relações entre a motivação para aprender e os dados demográficos da amostra foram estimados por provas estatísticas paramétricas, após a distribuição dos dados de cada variável ter sido avaliada pela prova de Komokorov-Smirnoff, que confirmou sua normalidade.

Para efeito de algumas análises estatísticas, as idades e as séries foram distribuídas em três grupos distintos. No que concerne à idade, foram constituídas três faixas: de 18 a 25 anos (59,1%; N=133), de 26 a 32 anos (23,6%; N=53) e acima de 33 anos (17,3%; N=39). Em relação ao semestre, os participantes foram divididos da seguinte forma: ingressantes, intermediários e avançados. O primeiro grupo incluiu alunos dos 2^{os} e 3^{os} semestres (64,4%, N=145), o segundo, estudantes do 4^o e 5^o semestres (12,4%; N=28) e o terceiro, alunos dos 6^{os} e 8^{os} semestres (23,1%; N=52). Os resultados serão descritos a seguir.

Resultados

Um dos objetivos do presente estudo foi identificar o tipo de motivação para aprender mais característico na amostra. Como pode ser observado pela Tabela 1, a motivação intrínseca predominou entre os participantes. Foram encontradas diferenças altamente significativas entre a média dos participantes nas subescalas Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca (ME), tendo-se obtido um valor de $t=21,54$; $p=0,00$.

TABELA 1 – Diferenças de médias e desvios-padrão nas subescalas MI e ME da amostra total.

MI	49,83	6,53
ME	40,27	6,37
N=225		

Participantes do Gênero feminino apresentaram médias significativamente mais elevadas tanto na subescala MI, quanto na ME, quando comparadas aos estudantes do sexo masculino (Tabela 2).

TABELA 2 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por gênero.

MI	48,34	50,99	-3,06	0,00
ME	38,96	41,29	-2,75	0,00
N=225				

Os dados da Tabela 3 apontam a existência de diferenças significativas nas subescalas MI e ME, quando se analisa o tipo de estabelecimento de ensino superior. As médias na motivação intrínseca e extrínseca são significativamente mais elevadas na universidade pública do que na particular.

TABELA 3 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por tipo de universidade.

MI	52,81	49,10	3,46	0,00
ME	44,25	39,30	4,84	0,00
N=225				

Como mostra a Tabela 4, diferenças significativas nas médias nas subescalas MI e ME foram encontradas em relação à idade. Constata-se que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca aumentam com o avançar da idade. O teste Tukey HSD revelou que existe uma diferença significativa somente entre a faixa etária mais nova e a mais velha, tanto para a motivação intrínseca ($p=0,00$), quanto para a motivação extrínseca ($p=0,02$).

TABELA 4 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por faixa etária.

MI	48,90	50,07	52,66	5,23	0,00
ME	39,51	40,52	42,51	3,47	0,03
N=225					

No que concerne à variável semestre do curso em que se encontra o participante, foi interessante notar que a motivação intrínseca predomina ao longo do curso, bem como médias nas subescalas MI e ME são mais elevadas, nos semestres iniciais e finais, do que nos intermediários (Tabela 5). O teste Tukey HSD revelou que existe uma diferença significativa somente nas médias na subescala MI e esta se localiza entre os alunos iniciantes e os intermediários ($p=0,00$).

TABELA 5 – Diferenças de médias nas subescalas MI e ME por semestre.

MI	50,34	46,67	50,13	3,84	0,02
ME	40,88	37,82	39,88	2,80	0,05
N=225					

Para uma melhor compreensão das relações entre a MI e ME, foram estimadas também as correlações de Pearson entre as duas subescalas e entre a pontuação dos participantes em cada subescala e sua idade. Foi interessante observar que existe uma correlação positiva, moderada e altamente significativa entre essas duas variáveis em si ($r=0,47$; $p=0,00$) e positiva, altamente significativa, porém fraca, entre a MI e a idade ($r=0,18$; $p=0,00$) e a ME e a idade ($r=0,16$; $p=0,00$).

DISCUSSÃO

Pode-se observar, como aponta Bzuneck (2005), que se alcançou hoje um certo conhecimento sobre o tipo de orientação motivacional que prevalece entre os nossos estudantes. Os dados obtidos no presente estudo estão em consonância com os resultados de pesquisas anteriores, quanto à presença e ao predomínio da motivação intrínseca em nossos alunos. Por um lado, esses resultados oferecem plausibilidade à expectativa de que estudantes brasileiros de diversos segmentos da escolarização parecem revelar uma orientação motivacional geral adequada à aprendizagem de maior qualidade (GUIMARÃES, 1996; CARDOSO, 2002; GUIMARÃES; BZUNECK e SANCHES, 2002; GOMBI, 1999; MACHADO, 2005; SOBRAL, 2003; ZENORINE e SANTOS, 2004; BORUCHOVITCH, 2006; ALCARÁ, 2007). Comportamentos regulados intrinsecamente são mais autônomos e, portanto, são mais associados a níveis mais elevados de interesse, de autoconfiança e de persistência em tarefas acadêmicas (SIMONS DEWITTE e LENS, 2004). Por outro lado, não se pode descartar o fato de que todos os estudos realizados até então foram baseados, predominantemente, em instrumentos de auto-relato, propensos à obtenção de respostas socialmente desejáveis. Destaca-se aqui a necessidade de que pesquisas futuras se possam valer de metodologias mais qualitativas, como a observação do comportamento, bem como que esse achado possa também ser verificado em pesquisas mais representativas, em nível nacional.

Um outro achado interessante que emergiu, entre participantes do presente estudo, foi a correlação moderada e altamente significativa entre a motivação intrínseca e extrínseca. De acordo com alguns teóricos, seria muito simplista conceber esses dois conceitos como dicotômicos e mutuamente excludentes (RYAN e STILLER, 1991; RYAN e DECI, 2000a; RYAN e DECI 2000b; LEPPER, CORPUS e YENGAR, 2005), sobretudo quando se avança na escolarização formal, uma vez que dados obtidos em amostras de estudantes da educação básica revelaram uma independência bem maior entre a motivação intrínseca e extrínseca (LEPPER; CORPUS e YENGAR, 2005; NEVES e BORUCHOVITCH, no prelo). Fairchild et al. (2005) discorrem

sobre a relevância de se conhecer melhor como se dá a interação dos tipos de motivação e de se examinar, em maior profundidade, seus níveis contrastantes, visto que é sabido que a motivação intrínseca não é necessariamente comprometida pela motivação extrínseca, principalmente quando coexistem. Como o instrumento utilizado no presente estudo teve por base a motivação intrínseca e a extrínseca, sem levar em conta os diferentes níveis possíveis de regulação desta última, recomenda-se que esforços sejam direcionados à construção de instrumentos mais sensíveis à captação das nuances e das complexidades do constructo motivação extrínseca, nos diversos segmentos da escolarização.

No que concerne às variáveis de interesse do presente estudo, alguns dos resultados obtidos confirmaram achados de pesquisas anteriores; outros não. Tal como encontrado por Guimarães (1996), Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), Sobral (2003), Zenorine e Santos (2004), estudantes do gênero feminino obtiveram médias significativas mais altas na motivação intrínseca, quando comparadas a alunos do sexo masculino. Já no que diz respeito à idade e ao semestre do curso, os dados obtidos não corresponderam às expectativas de parte da literatura que aponta um declínio da motivação intrínseca com o avançar da idade e da escolaridade (HARTER, 1981; LEPPER, CORPUS e YENGAR, 2005; OTIS; GROUZET e PELLETIER, 2005; RUIZ, 2005; ALCARÁ, 2007; ZANATTO, 2007), sugerindo que esse ponto pode ser mais complexo, como aventam alguns estudiosos (GOTTFRIED; FLEMING e GOTTFRIED, 2001; OTIS; GROUZET e PELLETIER, 2005). Foi interessante constatar não só que tanto a motivação intrínseca quanto extrínseca aumentaram com a idade e foram menos elevadas nos semestres intermediários, mas também que a motivação intrínseca foi mais alta em estudantes das universidades públicas. Se os problemas motivacionais se agravam e se há, de fato, decréscimo da motivação intrínseca com o avançar da escolaridade, é um ponto que deve ser alvo da agenda de pesquisa futura (LEPPER, CORPUS e IYENGAR, 2005; OTIS, GROUZET e PELLETIER, 2005; NEVES e BORUCHOVITCH, no prelo).

Outros aspectos que podem ter contribuído para algumas diferenças nos resultados encontrados são referentes ao fato de a presente amostra não ter sido constituída de forma equilibrada quanto à idade, ao semestre do curso e ao tipo de universidade. Não há dúvida de que as variáveis demográficas e contextuais exercem um importante impacto na motivação para aprender dos estudantes. Conhecê-lo melhor é fundamental para o delineamento de ações preventivas por parte de educadores. Por conseguinte, sugere-se que investigações dessa natureza sejam conduzidas em amostras maiores e mais representativas e que tenham

como base as diversas teorias sociocognitivas da motivação e a especificidade de seus conceitos-chave. Acresce-se a relevância de se construir um conhecimento mais sólido sobre o impacto do desenvolvimento humano e das variáveis contextuais na motivação para aprender de estudantes brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teóricos afirmam que o bom processamento da informação é resultante de interações de fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais, neurológicos e de conhecimento geral (PRESSLEY; BORKOWSKI e SCHNEIDER, 1989). Destacam e reconhecem a importância das estratégias de aprendizagem e das variáveis afetivas e motivacionais no processamento da informação e para a aprendizagem auto-regulada. Pode-se dizer que os bons processadores da informação reúnem características afetivas, cognitivas, metacognitivas e motivacionais adequadas à aprendizagem auto-regulada, que é uma das principais metas educacionais, nos dias de hoje. Investigações têm mostrado que a capacidade para aprendizagem auto-regulada é passível de ser fomentada durante a escolarização formal. Acredita-se que conhecer as variáveis que caracterizam a auto-regulação da aprendizagem, tendo como alvo alunos universitários, sobretudo aqueles em cursos de Formação de Professores, se constitui num passo inicial importante em direção a uma formação docente com estas qualidades. Conclui-se pela relevância de um olhar diferenciado para o estudante universitário que deseja ensinar, pois será ele quem irá promover e construir, em seus futuros alunos, o valor da aprendizagem e a importância de sua auto-regulação.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R. **Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, PR.
- AMABILE, T. M.; HILL, K. G.; HENNESSEY, B. A.; TIGHE, E. M. The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 6, n. 5, p. 950-967, 1994.
- AMES, C. Motivation: what teachers need to know. **Teacher College Record**, n. 91, p. 409-421, 1990.
- AMES, C.; AMES, R. Goals and motivation. **Elementary School Journal**, n. 85, p. 39-52, 1984.
- BANDURA, A. Regulation of cognitive processes though perceived self-efficacy. **Development Psychology**, v. 25, n. 5, p. 729-735, 1989.
- BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais**. 2006. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

- BORUCHOVITCH, E. 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.
- _____. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 40-59.
- BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. **Escala de avaliação da motivação para aprender para alunos universitários**. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004. Mimeografado.
- BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. **Educational Psychologist**, v. 18, n. 3, p. 200-215, 1983.
- 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.
- BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-238.
- BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Adolescence and education: Contemporary trend in Brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org.). **International perspectives in adolescence**. Information Age Publishing: Greenwich, EUA, 2003. p. 215-236.
- BZUNECK, J. A.; RAMOS, G. G. **Motivação para matemática: um estudo com adolescentes**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2002. Mimeografado.
- CARDOSO, L. R. **Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização: um estudo no ensino superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resoluções 196/96 e 251/97. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas**. Disponível em: <[www.http://conselho.saude.gov.br/docs/Resoluções](http://conselho.saude.gov.br/docs/Resoluções)>. Acesso em: 20 abr. 2006.
- 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.
- ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 54, p. 5-12, 1988.
- ELLIOT, E. S.; SHELL, M. M.; HENRY, K. B.; MAIER, M. A. Achievement goals, performance attainment: an experimental test. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 4, p. 630-640, 2005.
- FAIRCHILD, A. J. et al. Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. **Contemporary Educational Psychology**, n. 30, p. 331-358, 2005.
- GOMBI, R. B. O. **Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina Sociologia em cursos superiores**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.
- GOTTFRIED, A. E.; FLEMING, J. M.; GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 3-13, 2001.
- GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and Principles of motivation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. **Handbook of Educational Psychology**. New York, USA: Simon e Schuster MacMillian, 1996.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.
- _____. 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.; 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.
- HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; ELLIOT, A. J.; TAUER, J. M.; CARTER, S. M. Short term and long term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. **Journal of Educational Psychology**, n. 92, p. 316- 330, 2000.
- HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; PINTRICH, P. R.; ELLIOT, A. J.; THRASH, T. M. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 3, p. 638-645, 2002.
- HARTER, S. A model of mastery motivation in children: individual differences and developmental change. In: COLLINS, W. (Ed.). **Minnesota Symposia on child psychology**. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1981. v. 140. p. 215-255.
- LEPPER, M. R.; GREENE, D.; NISBETT, R. E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the "overjustification" hypothesis. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 28, p. 129-137, 1973.
- 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.
- MACHADO, O. A. **Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2005.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas: Alínea, 2004.
- NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXXIV., Sociedade Brasileira de Psicologia. **Anais Eletrônicos ...** Curitiba, out. 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. (no prelo)

- NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: concepts of ability, subjective experience, task choice and performance. **Psychological Review**, v. 9, n. 3, p. 328-346, 1984.
- OTIS, N.; GROUZET, M. E. F.; PELLETIER, L. G. Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 170- 183, 2005.
- PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: MEHER, M. L.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement: goals and self-regulatory processes**. Greenwich, EUA: Jai Press Inc., 1992. p. 371-402.
- PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J. G.; SCHNEIDER, W. Good information processing: What it is and how education can promote it. **Journal of Educational Research**, v. 13, n. 8, p. 857- 867, 1989.
- 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 ETEN, S. (Ed.). **Big theories revisited**. Greenwich, EUA: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.
- RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- 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 Educational Psychology**, n. 25, p. 54-67, 2000b.
- RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on Motivation in Education**. York: Academic Press, 1985. p. 16-31.
- _____. RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Advances in Motivation and Achievement**, Connecticut, USA: Jai Press Inc., v. 7, p. 115-149, 1991.
- SELIGMAN, M. E. P. **Helplessness: on depression, development and death**. San Francisco: Freeman, 1975.
- SENKO, C.; HARACKIEWICZ, J. M. Regulation of achievement goals: the role of competence feedback. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 3, p. 320-336, 2005.
- 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. **British Journal of Psychology**, n. 74, p. 343-360, 2004.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 1, v. 19, p. 25-31, 2003.
- SPINATH, B. Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: introduction to the special issue. **Learning and Instruction**, n. 15, p. 85-86, 2005.
- STIPEK, D. J. **Motivation to learn: from theory to practice**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.
- WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, n. 71, p. 3-25, 1979.
- WEINER, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Ed.). **Big Theories Revisited**. Greenwich, USA: Information Age Publishing, 2004. p. 13-29.
- WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, n. 66, p. 297-333, 1959.
- WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 236-250, 2004.
- ZANATO, R. **Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.
- ZENORINE, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: MERCURI E.; POLYDORO, A. J. (Org.). **Estudantes universitários: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 67-86.