



A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO SUPERIOR

Débora Menegazzo de Sousa Almeida - UEL
Sueli Édi Rufini - UEL

RESUMO

Neste estudo foi investigada a motivação de alunos do ensino superior e os fatores a ela relacionados. Os 1.269 participantes foram selecionados por amostra de conveniência, de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país. Os dados foram obtidos por meio de questionário de autorrelato com questões em escala Likert e analisados de acordo com a teoria da Autodeterminação. Os resultados indicaram que na avaliação da motivação para concluir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso, a maioria dos participantes expressou envolvimento com as atividades e forte regulação interna nas ações; alunos valorizaram cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação; alunos concluintes apresentaram menores resultados nos níveis mais autônomos de motivação. Resultados foram discutidos visando contribuições para a compreensão dos padrões motivacionais dos estudantes e implicações educacionais para a realidade do ensino superior.

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

Estudantes que procuram a formação em nível superior, independente da classificação ou categoria da instituição escolhida, podem estar envolvidos com as atividades do seu curso, preocupados com a obtenção de uma formação humana e profissional que assegure sua inserção no mercado de trabalho ou, em contraposição, podem estar superficialmente vinculados aos estudos, frequentando as aulas mais interessados na obtenção de um diploma ou status de formação superior. Descobrir a qualidade da motivação de estudantes foi um dos principais focos deste estudo.

Para Deci e Ryan (2000), todos os comportamentos humanos são intencionais, sejam eles autônomos ou controlados, de forma que um aluno pode desempenhar uma ação tanto por vontade própria, quando, por exemplo, realiza um desenho livre, quanto por uma intenção controlada pelo professor. Quando as decisões do sujeito são autônomas, elas são chamadas de autodeterminadas, e, a experiência agir de autonomamente é denominada de autodeterminação, de onde provém a expressão *motivação autônoma*. Por outro lado, a motivação controlada, existe quando o comportamento é regulado por variáveis externas o qual é então mais passível de enfraquecer-se. Esse é, por exemplo, o caso do aluno que só

estuda para alcançar notas que lhe garantam a aprovação tendendo, no terceiro bimestre do ano letivo, a sentir-se diminuída sensivelmente, sua motivação.

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

A Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000) parte do princípio de que há uma tendência humana para interiorizar as regulações externas e na intenção de entender e classificar os diferentes tipos de regulação da motivação extrínseca propõe um *continuum* de autodeterminação, que caminha de um extremo de desmotivação, passa por quatro tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca e chega à motivação intrínseca, a qual representa o máximo da autorregulação do comportamento (REEVE et. al., 2004; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Neste estudo buscou-se conhecer o perfil motivacional de alunos do ensino superior e alguns fatores relacionados à sua motivação. A pesquisa é descritiva, de caráter exploratório e correlacional. Trata-se de um estudo de campo, que busca a identificação e descrição de características dos fenômenos presentes e na análise e entendimento das relações entre as variáveis, sem intervenção no ambiente pesquisado.

Método

Procedimentos

O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição (CEP/UEL: 167/2011).

Participantes

Os participantes da pesquisa foram selecionados por amostra de conveniência em instituições de ensino superior públicas e privadas de diversas regiões do país. Foram 1.269 alunos, sendo 841 (66,27%) do sexo feminino e 414 (32,62%) do sexo masculino. Um total de 14 (1,10%) alunos não deu informação referente a este item. Com relação à idade, houve predominância de alunos na faixa etária de 20 a 25 anos, que somaram 602, e representaram 47,43% da amostra. Alunos com idade até 19 anos somaram 337 (26,55%). Acadêmicos da

faixa etária de 26 a 30 anos somaram 157 (12,37%). 163 (12,84%) foram os que tinham idade acima de 31 anos. Não deram informação referente a este item 10 (0,78%) alunos.

Instrumentos para Coleta de Informações

Um questionário de autorrelato, com 81 questões fechadas em escala tipo *Likert* que levantaram informações a respeito a) das variáveis de caracterização pessoal; b) das concepções dos alunos acerca do curso de graduação; c) do tipo de motivação; d) do interesse do estudante em permanecer no curso, atuar na área e a respeito da sua avaliação de desempenho.

Resultados

QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO

Utilizou-se a Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida inicialmente por Vallerand et al. (1993) e adaptada por Guimarães e Bzuneck (2008). De acordo com a Figura 1, as medianas do desempenho dos participantes foram mais baixas na avaliação da desmotivação e da motivação extrínseca por regulação introjetada, teoricamente o tipo mais controlado de regulação utilizado para avaliação neste estudo. Assim, pode-se notar que os resultados indicaram comportamentos com regulação identificada, ou seja, demonstraram que os participantes adotaram uma tendência para a adoção de regulação autônoma em seus comportamentos.

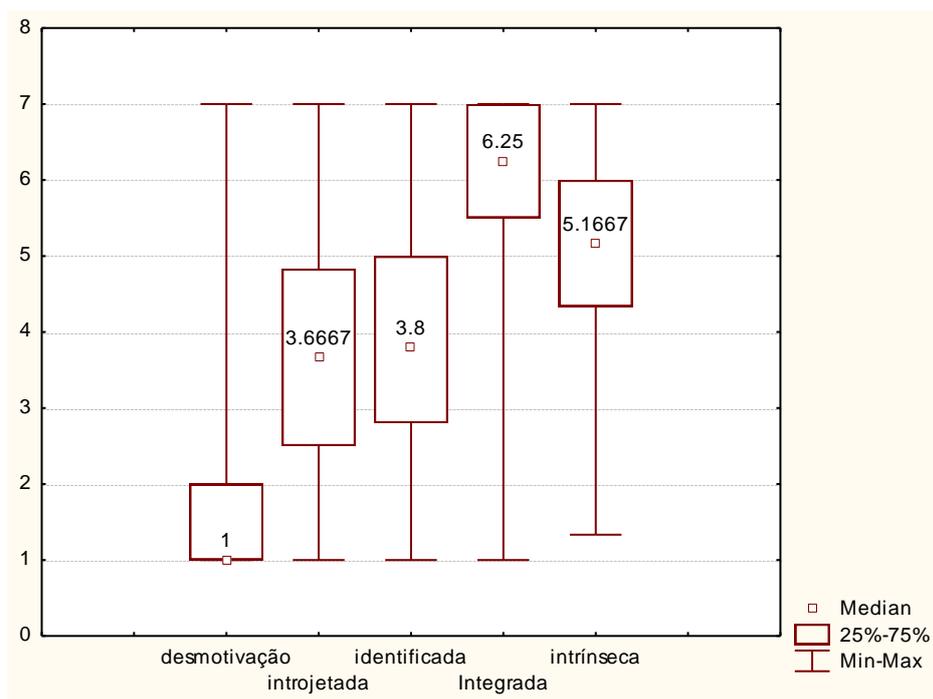


Figura 1 - Distribuição das medianas nas subescalas do continuum da Autodeterminação

Comparação Entre as Variáveis

Na Tabela 1 estão os resultados da comparação dos desempenhos dos participantes na avaliação dos tipos de motivação com a variável sexo.

Tabela 1 - Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e sexo dos participantes

Variáveis	Sexo						F	p
	Masculino			Feminino				
	M	SD	p	M	SD	p		
Desmotivação	,69	,06	,07	,61	,25	,02	,47	,226
Reg. Introjetada	,69	,04	,46	,68	,21	,49	,01	,915
Reg. Identificada	,77	,03	,57	,89	,22	,50	,66	,198
Reg. Integrada	,00	,08	,99	,18	,31	,96	,59	,003
Mot. Intrínseca	,97	,06	,11	,22	,25	,13	2,81	,000

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

Na comparação entre os desempenhos na avaliação da motivação e as faixas de idade, foram encontradas diferenças na motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca (Tab.2).

Tabela 2 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a idade dos participantes

Variáveis	Faixas de idade (anos)													
	até 19			de 20 a 25			de 26 a 30			acima de 31				
	p			p			p			p				
Desmotivação	.56	.35	.00	.68	.89	.04	.71	.55	.20	.59	.57	.98	.25	.29
Reg. Introjetada	.86	.33	.45	.69	.88	.48	.54	.53	.43	.43	.55	.52	.55	.01
Reg. Identificada	.91	.32	.51	.80	.89	.52	.84	.55	.58	.94	.54	.54	.57	.64
Reg. Integrada	.15	.32	.88	.11	.95	.99	.01	.57	.21	.26	.58	.96	.73	.16
Mot. Intrínseca	.19	.33	.08	.05	.90	.13	.12	.56	.26	.45	.56	.10	.45	.00

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

Observa-se na Tabela 3 que as médias obtidas pelos participantes da rede privada de ensino superior na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, identificada, integrada e motivação intrínseca, foram superiores.

Tabela 3 - Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e o caráter da IES (pública ou privada)

Variáveis	Tipo da Instituição													
	Pública					Privada								
	N		I			N		I						
Desmotivação	.65	1	12	.01	1	.64	1	18	.07	1	.0	0	.86	0
Reg. Introjetada	.54	3	09	.43	1	.75	3	14	.49	1	.9	4	.03	0
Reg. Identificada	.48	3	11	.43	1	.08	4	14	.54	1	9.8	3	.00	0
Reg. Integrada	.02	6	14	.00	1	.20	6	22	.97	0	.5	8	.00	0
Mot. Intrínseca	.85	4	12	.12	1	.35	5	17	.08	1	1.2	5	.00	0

Discussão

Resultados alcançados pelos alunos referentes a suas orientações motivacionais possibilitaram conhecer seu perfil motivacional, revelando estudantes regulados de modo mais autônomo e que se convenceram das vantagens de frequentar a universidade. Considera-se importante retomar a pergunta do instrumento de avaliação da qualidade motivacional dos estudantes, “porque venho à universidade?” No caso dos participantes desta pesquisa os resultados indicaram que os alunos tiveram algum entendimento das vantagens dos estudos, o que mostra um *locus* de causalidade mais interno e uma consciência mais clara da importância de frequentar o curso superior. Isso faz presumir que eles acreditam que são capazes de realizar atividades por vontade própria por que as consideram importantes. Como a motivação extrínseca por regulação identificada, um tipo razoavelmente autônomo de motivação, apresentou resultados intermediários foi possível inferir que muitos acadêmicos se encontram em fase de empatia e reconhecimento da importância e valor dos estudos.

Para Brophy (1999), a afinidade pessoal do aluno com os conteúdos e com as atividades propostas pela instituição é fundamental para a sua aprendizagem. Quando não existe afinidade os alunos precisam, ao menos, considerar como relevantes as propostas educacionais. Porém, professores enfrentam sérias dificuldades para fazer os alunos entender a importância do aprendizado para sua vida. Essa parece ser uma questão recorrente, ou seja, professores procuram frequentemente respostas para a pergunta: Como motivar os alunos para a aprendizagem? Bzuneck (2010) entende que a motivação dos estudantes para determinada atividade somente acontecerá se os docentes conseguirem fazê-los ver a importância, o valor e

o significado daquilo que devem aprender. No caso dos alunos participantes da pesquisa, é possível inferir que eles dão valor à aprendizagem acadêmica e que seus interesses coincidem com os interesses da universidade. Os resultados obtidos reforçam a teoria da Autodeterminação que propõem o estabelecimento de um *continuum* de evolução da motivação, visto que, quanto mais o aluno assume o sentido da tarefa, mais qualidade motivacional ele apresenta.

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

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

Quando se refere ao *locus* da causalidade da motivação, alguns estudos não têm utilizado, para descrição dos tipos de motivação, os termos extrínseco e intrínseco (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). Em seu lugar adotam a terminologia motivação controlada e motivação autônoma, sendo a expressão motivação controlada, utilizada para se referir a formas de regulação menos internalizadas, enquanto que a expressão motivação autônoma compreende a motivação intrínseca e formas de regulação mais internalizadas. Essa interpretação apoia os resultados da presente pesquisa, que evidenciou alunos com comportamentos mais autonomamente regulados.

Por outro lado, o perfil da amostra investigada denota características diferentes das

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

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

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

Quando comparadas série de estudo e qualidade da motivação, nota-se que, na motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca, os desempenhos dos estudantes da sexta série foram significativamente inferiores aos dos participantes das demais séries, além disso, a desmotivação de alunos da sexta série foi maior do que a dos alunos das séries anteriores. Esses resultados reforçam os encontrados por Jacobs e Newstead (2000) que, ao estudarem universitários, descobriram variações na qualidade motivacional em razão

da série que cursavam, sendo que a motivação diminuía com o avançar delas. E os de Stipek (1998) que, apesar de se referir aos alunos do ensino fundamental, afirma que a motivação para aprender, sofre uma diminuição considerável com a progressão nos níveis de estudo. Isso pode ser explicado ao se observar a complexidade das exigências de ensino associadas às características evolutivas dos alunos.

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

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

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

negativa entre desmotivação e intenção de prosseguir os estudos, atuar na área e o desempenho alegado. Além de uma correlação positiva e significativa entre a motivação intrínseca e a intenção em prosseguir os estudos e atuar na área.

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

A forte internalização do sentido de um curso superior, e o endosso das atividades também foram notados em mais duas questões presentes no instrumento de pesquisa. A primeira encontra-se no item “razões que levaram o estudante a escolher o curso”. Mais da metade, ou seja, 759 (59,81%) respondeu que o motivo era a afinidade com a área e 164 (12,92%) era por estar na área de trabalho. A outra questão consiste nas concepções dos alunos no que diz respeito a um bom curso, onde as maiores porcentagens nas respostas “concordo totalmente” estavam nos itens que expressaram crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica, seguidos de itens que demonstraram preocupação do acadêmico com sua preparação para o mercado de trabalho. Além disso, os maiores resultados apontados pelas respostas “não concordo” foram obtidos em itens que iam contra ações adequadas para a aprendizagem e voltaram-se para aspectos facilitadores e, possivelmente limitadores, dos estudos.

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

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P.R. (Ed.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press, 1999. v.11.
- BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.
- _____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-42.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. - RUFINI, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-70.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p.227-268, 2000.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Revista Ciências e Cognição* <<http://www.cienciasecognicao.org>> v.13, n.1, p.101-113 – publicado *on line* em 31/mar. 2008.
- JACOBS, P. A.; NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v.70, n.2, p.243-254, 2000.
- NUÑES ALONSO, J. L. Validación de la escala de motivación educativa EME en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*. v.40, n.2, p. 185-192, 2006.
- REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation: In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.3, p.31-60.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19, n.1, p.25-31, jan./abr. 2003.

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

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

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