



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Osmar Aparecido Machado

**EVASÃO DE ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES:
Fatores motivacionais e de contexto.**

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

**Londrina, PR
2005**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2005

Osmar Aparecido Machado

**EVASÃO DE ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES:
Fatores motivacionais e de contexto.**

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

**Orientador:
Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck**

**Londrina, PR
2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

M149e Machado, Osmar Aparecido.

Evasão de alunos de cursos superiores : fatores
motivacionais e de contexto / Osmar Aparecido Machado.
– Londrina, 2005.
127f. : il.

Orientador : José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual de Londrina, 2005.

Bibliografia: f.113-117.

1.Evasão universitária – Teses. 2.Evasão escolar – Teses.
3.Ensino superior – Teses. 4.Motivação na educação – Teses.
I.Bzuneck. José Alovseo. II.Universidade Estadual de

EVASÃO DE ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES: Fatores motivacionais e de contexto

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

Comissão examinadora:

**Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR**

**Prof^a. Dr^a. Sueli Edi. R. Guimarães
UEL – Londrina - PR**

**Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch
Unicamp – Campinas – SP**

Londrina, _____ de _____ de 2005.

Dedicatória

A Deus

Pela certeza de que eras Tu quem me conduzia, quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

A Ezilda, Fernanda e Gustavo

Esposa, companheira de todos os momentos e filhos amados.
Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos especiais,
... e vocês, quando tinham todo o direito de se magoarem, mostravam compreensão
e retribuíaam com amor.
Obrigado pelos abraços fora de hora. Eles foram revigorantes e com certeza, a
sustentação para que eu pudesse chegar até este momento. Amo vocês.

Aos meus pais (in memoriam)

Pelos exemplos de coragem, honestidade, perseverança e de extremo amor.

A Dona Genny

Pela inesgotável energia, que me entusiasma e ensina todos os dias.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplo de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

A Profª Drª Sueli R. Guimarães

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

A Profª Drª Evely Boruchovitch

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial

Aos professores do Mestrado

De maneira especial às Profª. Drª. Neusi Berbel e Profª. Drª. Nádia de Souza, vocês foram fundamentais neste processo.

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

MACHADO, Osmar Aparecido. Evasão de Alunos de Cursos Superiores: Fatores Motivacionais e de Contexto. Londrina, Paraná, 2005, 119p. **Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina.**

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar em alunos do primeiro ano do curso de Bacharelado em Ciência da Computação, fatores motivacionais e de contexto que possam influenciar na decisão do aluno de persistir ou desistir do curso. Participaram do estudo 171 alunos do primeiro ano de três cursos superiores: Bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em Processamento de Dados e Administração de Empresas com Ênfase em Comércio Exterior, de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi o *Inventário de Motivação e Estratégias em Cursos Superiores*, composto de 95 questões. Quanto à motivação dos alunos, resultaram cinco fatores: orientação à meta aprender, orientação a metas extrínsecas, autoconceito, responsabilidade e crenças de controle sobre a aprendizagem e ansiedade, com alfa de Cronbach entre 0,62 e 0,85. Quanto ao uso de estratégias foram identificados três fatores, denominados de estratégias gerais I, aplicação de esforço e estratégias gerais II, com alfa de Cronbach entre 0,56 e 0,85. Não foi confirmada, entretanto, no curso investigado, a relação esperada entre o alto índice de evasão no primeiro ano com a motivação ou com o uso de estratégias. O estudo, enfim, traz contribuições para a compreensão de como se processa a motivação para aprender e do uso de estratégias em alunos do ensino superior. Contudo, mais estudos precisam ser realizados para uma melhor compreensão dos motivos pelos quais os alunos evadem.

Palavras-Chave: Evasão escolar; Motivação intrínseca e Extrínseca; Perspectivas de tempo futuro; Metas de realização; Metas acadêmicas; Ensino superior; Estratégias de Aprendizagem.

MACHADO, Osmar Aparecido. Students' Evasion of University Courses: Motivational and Contextual Factors. Londrina, Paraná, 2005, 119p. M.A. Dissertation – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

This essay intends to study motivation and context factors found in freshmen majoring in Computer Science which may be an influence on the student's guidance to remain or quitting the course. 171 students took part of this research. They were in three majors in a city educational Institution in the state of São Paulo: Computer Science, Database Processing Technology and Business Management on Overseas Trade. The tool was the *Motivation and Strategies in University Education Inventory*, with a 95-questions. As far the students' motivation, we rank five factors: guidance to learning goals, guidance to extrinsic goals, self-concept, responsibility and control beliefs on learning and anxiety, with Cronbach alpha between 0,62 and 0,85. Concerning strategies, three factors might be pointed out: general strategies I, effort power and general strategies II, with Cronbach alpha between 0,56 and 0,85. Although it is not certain the relation between the high dropout rate in freshman year and the students' motivation or the strategies approach. However, further studies are necessary for a better understandig of why pupils drop out school.

Key-words: school evasion; intrinsic and extrinsic motivation; future perspectives; performance goals; academic goals; university degree; learning strategies.

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 - Evasão total por turma: ingressantes no primeiro ano x concluintes____ 13
- Figura 2 - Evasão registrada em cada turma, do primeiro ao último ano de curso_ 15
- Figura 3 - Evasão registrada na transição do primeiro para o segundo ano de curso
(comparativo entre os cursos: BCC, ADM, TPD)_____ 16
- Figura 4 - O Continuum da autodeterminação, com os tipos de motivação, seus
estilos de regulação e os processos correspondentes _____ 30
- Figura 5 - Mapa de Autovalores e Componentes Principais – estratégias de
aprendizagem _____ 83
- Figura 6 - Demonstrativo das subescalas de motivação por curso _____ 87
- Figura 7 - Demonstrativo da intenção de permanecer no curso - alunos do BCC__ 91
- Figura 8 - Demonstrativo das subescalas de Estratégia por curso _____ 94

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Evasão registrada no curso de Bacharelado em Ciência da Computação_____ | 12 |
| Tabela 2 - Descrição da amostra de acordo com o curso e a faixa etária_____ | 67 |
| Tabela 3 - Grau de dificuldade percebida pelos alunos nas Disciplinas_____ | 71 |
| Tabela 4 – Atribuição de dificuldade percebida pelos alunos (disciplina x professor)_____ | 71 |
| Tabela 5 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, obtida a partir da análise dos Componentes Principais aplicada sobre os itens da escala motivação, do instrumento_____ | 74 |
| Tabela 6 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, com cinco fatores, obtidos a partir da análise dos Componentes principais aplicada aos itens da escala motivação_____ | 75 |
| Tabela 7 – Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem a Escala Motivacional, com a rotação varimax_____ | 77 |
| Tabela 8 – Síntese dos itens agrupados em cada subescala_____ | 78 |
| Tabela 9 – Extração das cargas fatoriais com a rotação varimax_____ | 82 |
| Tabela 10 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial_____ | 83 |
| Tabela 11 – Médias dos alunos do três cursos e análise de variância nas variáveis Motivacionais_____ | 86 |
| Tabela 12 – Motivos da escolha do curso (em %)_____ | 89 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 13 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, , obtidos a partir da análise dos Componentes principais aplicada aos itens da escala de motivos para virem à escola _____ | 89 |
| Tabela 14 – Correlação e análise de variância dos motivos pelos quais os alunos vêm à escola _____ | 90 |
| Tabela 15 – Motivos da escolha dos cursos (% de todos os alunos) _____ | 91 |
| Tabela 16 – Médias e desvios padrão dos alunos dos três cursos (BCC, TPD e ADM) e a análise de variância sobre a Intenção de permanecerem nos cursos _____ | 92 |
| Tabela 17 – Comparativo (em %) da intenção de continuar nos cursos _____ | 93 |
| Tabela 18 – Médias e desvios padrão e análise de variância dos alunos dos três cursos (BCC, TPD e ADM) sobre a escala de Estratégia _____ | 94 |
| Tabela 19 – Matriz de Correlação de Pearson - Fatores motivacionais e estratégias de aprendizagem (N=171) _____ | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| O PROBLEMA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR | 1 |
| A Evasão Escolar em um Curso de Ciência da Computação | 12 |
| CAPÍTULO I: OBJETIVOS E METAS E A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE CURSO SUPERIOR | 18 |
| 1.1 Motivação Intrínseca | 22 |
| Estudos Brasileiros | 24 |
| 1.2 Motivação extrínseca | 28 |
| 1.3 Metas acadêmicas | 31 |
| 1.3.1 Metas Enquanto Conteúdo | 32 |
| 1.3.2 Metas de realização | 41 |
| 1.3.3 Características das Metas aprender, <i>Performance</i> e a de Alienação Acadêmica | 42 |
| Alguns Estudos Brasileiros | 47 |
| CAPÍTULO II: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM | 51 |
| OBJETIVOS DO ESTUDO | 64 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGIA | 65 |
| 3.1 Descrição da Amostra | 66 |
| 3.2 Descrição das Medidas | 68 |
| 3.2.1 Descrição do Instrumento Principal | 72 |
| 3.2.2 Propriedades Psicométricas do Instrumento: | 74 |
| 3.3 Procedimentos | 84 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | 85 |
| 4.1 Estatística descritiva | 86 |
| 4.1.1 Variáveis Motivacionais | 86 |
| 4.1.2 Motivos da escolha do curso | 88 |
| 4.1.3 Intenção de permanecer no curso | 92 |
| 4.1.4 Escala de Estratégias | 93 |
| 4.1.5 Relações entre Motivação e Estratégias de Aprendizagem | 94 |
| CAPÍTULO V: DISCUSSÃO | 97 |
| Relações entre as escalas motivacionais e a de estratégias | 103 |
| Metas extrínsecas | 106 |
| Limitações do presente estudo | 108 |
| Considerações Finais | 110 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 113 |
| ANEXOS | 118 |

INTRODUÇÃO
O PROBLEMA DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

A educação é uma área considerada estratégica para qualquer país. Os países mais desenvolvidos economicamente têm realizado investimentos maciços nessa área. No Brasil, entretanto, a educação carece de investimentos, tanto em ambientes pedagógicos quanto na formação de docentes. O país não possui ainda uma estrutura educacional suficientemente preparada para atender, com a qualidade necessária, toda a população de estudantes que nela ingressa e menos ainda, para a capacitação dos docentes que nela atuam. A estruturação da educação no Brasil, nas últimas décadas, originou vários problemas. Dentre eles, um dos que mais preocupam os gestores da educação, é a evasão escolar, registrada em todos os níveis de ensino no país. Assim, a evasão escolar, em especial do ensino superior, merece um olhar mais atento, pois é nesse espaço que se formam os futuros professores e os profissionais das mais diversas áreas, buscando a massa crítica e desenvolvimentista de uma sociedade.

Segundo Sganzerla (2001), o fenômeno da evasão escolar no ensino superior não é um problema recente, nem tampouco exclusivo do Brasil. Diversos estudos vêm sendo realizados em vários países para tentar identificar os principais fatores que contribuem para a evasão escolar, principalmente nos países considerados socialmente mais equilibrados em termos de distribuição de renda e desenvolvimento econômico. Fica evidente, dessa forma, que o fenômeno não é um problema típico dos países sub-desenvolvidos ou em desenvolvimento. Nos Estados Unidos, a média de evasão registrada desde 1920 está em torno de 50%. Na Europa também são verificadas altas taxas de evasão, principalmente no início dos cursos, o que têm levado as instituições e os governos a lançarem mão de diversas iniciativas na tentativa de amenizar o problema. Tais iniciativas, de modo geral, buscam conciliar a liberdade de escolha dos cursos, ampliar as

oportunidades de acesso ao ensino universitário, trabalhar as expectativas e satisfação individual dos alunos acerca dos cursos e das profissões.

No Brasil, a evasão escolar é uma realidade presente no cotidiano das instituições, nos vários níveis de ensino, há várias décadas. Segundo Prado (1990, apud Gomes, 2000), já em 1960, para cada 1000 ingressantes na primeira série do curso primário, apenas 63 concluíram, em 1970, o ensino médio. Já para os alunos ingressantes em 1971, na primeira série do curso primário, somente 120 de cada 1000, concluíram em 1977 o ensino médio.

Nas últimas décadas, foram realizados diversos estudos na tentativa de se identificarem as causas do abandono escolar, principalmente nos ensinos básico, fundamental e médio. No ensino superior, porém, poucos estudos foram realizados. Em recente levantamento da bibliografia nacional sobre evasão escolar nesse nível de ensino, Freaza (2003) identificou no período de 1996 a 2002 apenas 30 trabalhos sobre o assunto e 66,66% das publicações são de um mesmo autor, o que indica poucos pesquisadores investigando o problema. Apenas 38,88% dos trabalhos publicados resultam de teses ou dissertações, e a preocupação principal de 48,37% das produções foi a investigação do fenômeno em si, enquanto que 38,70% se preocuparam com as causas.

Sganzerla (2001) afirma que a evasão escolar requer mais estudos e que a dimensão do fenômeno é maior do que a percepção que hoje se tem sobre o mesmo. Ressalta ainda, que o problema é subavaliado pelos dirigentes das instituições, que o atribuem a causas nem sempre relevantes e as quais, geralmente produz ações inadequadas e até contrárias à maior produtividade do sistema universitário.

Gomes (2000), por sua vez, defende que as causas da evasão escolar no ensino superior diferem das causas percebidas nos outros níveis de ensino, uma vez que no ensino superior, muitos dos alunos evadidos optam por novas carreiras.

Em um outro estudo, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a evasão na própria Instituição no ano de 1984, constatou-se que a maior concentração da evasão ocorria com os alunos ingressantes nos cursos e que a faixa etária dentre os evadidos variava dos 15 aos 20 anos de idade. O texto faz referência a psicólogos, como Erik Erikson, que justificam este fenômeno afirmando que o jovem dessa faixa etária não possui ainda clareza suficiente para decidir sobre a profissão a ser escolhida, mas, sente a necessidade de potencializar sua capacidade e garantir sua sobrevivência. Assim, o curso superior é um dos poucos caminhos visualizados pelo jovem para satisfazer suas aspirações profissionais e pessoais.

Na faculdade o jovem defronta-se com um volume de informações e conhecimentos que, mesmo de forma involuntária, o ajudam a ampliar a visão da realidade. Esse confronto com o conhecimento pode ocorrer em diversos momentos da vida acadêmica, seja por meio das aulas, das leituras, do contato com outros estudantes ou, simplesmente, pelo convívio acadêmico. Tais informações contribuem para o amadurecimento do jovem, despertando novos valores e novas perspectivas profissionais. O aluno, a partir dessa nova visão, pode decidir por tentar um outro curso ou até mesmo abandonar definitivamente o ensino superior em função de uma nova filosofia de vida adotada.

Uma referência importante, no sentido de entender as indecisões dos jovens universitários, é o estudo de Super (1980) sobre a teoria de

desenvolvimento vocacional com vestibulandos. Para o autor, a escolha da profissão não é um evento único e sim um processo longo e complexo. A definição da carreira corresponde a uma etapa de maturidade vocacional, um ponto numa escala contínua entre as primeiras fantasias sobre papéis ocupacionais adultos e o declínio da atividade de trabalho. Desde a infância, as pessoas desenvolvem um sentido de identidade, formando um autoconceito, num processo exploratório e contínuo ao longo da vida, passando por diferentes fases, estabelecidas com base em suas expectativas socioeconômicas.

Assim, a evasão pode não ser totalmente prejudicial. Levando-se em consideração o fato de o aluno ter percebido uma vocação diferente, desistido e procurado novas opções que lhe tragam maior satisfação e realização, valoriza, de fato, o papel da universidade na formação da sociedade. O prejuízo social seria maior caso o aluno persistisse contrariado até os últimos ciclos do curso (Gomes, 2000) e ainda, se se tornasse um profissional frustrado, mesmo antes de entrar no mercado de trabalho.

Mas, então, qual o real problema da evasão? O problema é que nem sempre ela atua como um mediador entre as indecisões dos jovens. Geralmente ela ocorre com alunos que sabem exatamente o que querem, que se identificam com os cursos escolhidos, mas por fatores ainda desconhecidos desistem de suas opções. Sganzerla (2001), citando a literatura sobre o assunto, no ensino universitário, relata que dentre os vários motivos que conduzem à evasão, há duas situações que aparecem regularmente: o abandono voluntário, que ocorre quando o aluno deixa a universidade com base em uma decisão pessoal, e o abandono involuntário, no qual o aluno deixa a universidade motivado pelos resultados acadêmicos.

Já para Dupont e Ossandon (1994, apud Sganzerla, 2001), a evasão escolar pode ser descrita sob várias categorias, dentre as quais, o abandono positivo, o abandono negativo e abandono intermediário ou neutro. Os autores, explicando o abandono, dividem-no em duas raízes principais, as primárias e as secundárias. As raízes primárias podem ser individuais, pois explicam o abandono segundo as intenções e o engajamento dos alunos; e as institucionais, tratam do impacto percebido pelos alunos na relação com a instituição. Nesse último caso, geralmente ocorrem quatro fontes de problema: adaptação (social e intelectual), dificuldade (*performance* acadêmica), incongruência (dificuldade de integração acadêmica e social) e isolamento (incapacidade de estabelecer laços pessoais mediante uma interação contínua). As raízes secundárias referem-se à personalidade do aluno e às finanças. Segundo os autores não há um perfil definido do aluno que abandona um curso, nem tampouco, existem estudos que comprovam que o aspecto financeiro tem influência sobre a permanência ou não dos alunos na universidade.

Algumas pesquisas realizadas no Brasil revelam que os motivos usualmente apontados pelos alunos como os principais responsáveis pela evasão escolar são bastante conhecidos da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo. Entre os motivos que mais aparecem nos estudos, alguns coincidem com resultados de pesquisas realizadas em outros países, como Argentina, Portugal, Alemanha e EUA (Sganzerla,2001; Gomes,1998; Freaza,2002). Segundo essas pesquisas, os motivos comumente alegados pelos ex-alunos para justificar a evasão são a colisão entre horário de trabalho e de estudo, a necessidade de trabalhar e sentir-se cansado para estudar, indecisão quanto à escolha da profissão, pouca orientação do curso sobre o mercado de trabalho,

incompatibilidade com professores ou colegas, falta de condições (conhecimentos) para acompanhar os estudos, curso com imagem pouco positiva, pressões familiares para abandonar o curso, dificuldade de adaptação ao ambiente escolar, etc.

Ainda segundo Sganzerla (2001), a evasão na universidade produz conflitos no aluno que a pratica e reduz progressivamente suas possibilidades de sair da encruzilhada, pois o aluno desconhece o caminho para reverter essa situação. Contrariando o senso comum, a mesma autora, citando dados do Ministério da Educação, no Brasil, aponta que a classificação no vestibular ou a opção pelo curso parece não ter relação direta com a evasão e nem tampouco com o desempenho acadêmico. Parece haver, no entanto, maior polarização da evasão nos cursos das áreas de exatas, que apresentaram no período de 1991 a 1994 a taxa média de evasão de 71,3%. Um exemplo a ser citado é o de um curso de Graduação em Estatística de uma Universidade federal que, no período de 1974 a 2000, registrou uma evasão média oscilando de 57% a 87%. Mesmo após a implantação de um novo currículo, em 1991, as taxas de evasão continuaram muito elevadas, chegando a 87% em 1992. Não se pode perder de vista que os cursos de graduação nas instituições de ensino federais são gratuitos, o que sepulta, em parte, a crença de que as causas da evasão têm sua origem no aspecto financeiro dos cursos.

Em um estudo com 1273 alunos da Universidade do Minho, em Portugal, Ferreira, Almeida e Soares (2001) investigaram as dimensões mais relevantes (desenvolvimento psicossocial e cognitivo) que afetam a adaptação e o sucesso acadêmico dos alunos que freqüentam o primeiro ano do ensino superior. Buscaram ainda, apreciar em que medida as vivências acadêmicas dos alunos do

primeiro ano universitário se diferenciam em função do gênero, da situação do estudante e do curso que é freqüentado. Neste sentido, defendem que a visão de sucesso acadêmico ultrapassa a noção restritiva do rendimento escolar, ou seja, que o sucesso acadêmico seja avaliado por meio do progresso que o aluno vai realizando no sentido de atingir tanto objetivos educacionais como pessoais em vários domínios, como: desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas, estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas e gratificantes, desenvolvimento da identidade da autonomia em direção à interdependência, de uma vida emocional equilibrada, de um projeto vocacional e a definição de um estilo de vida próprio, bem como o estabelecimento e manutenção de um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem estar pessoal e físico e, finalmente, a existência de uma filosofia integrada de vida. Os autores salientam que, em Portugal, apenas nos últimos anos têm-se publicado estudos sobre os alunos do ensino superior. Isso indica que as preocupações quanto a aconselhamento e acompanhamento psicológicos, no âmbito das universidades, são relativamente recentes no país.

Quanto aos resultados, Ferreira et al. (2001) mostra que o envolvimento em atividades extracurriculares dos alunos é mais intenso entre os homens. Já quanto à variável “adaptação à instituição”, ambos os sexos parecem não ter problemas. Entretanto, a variável “relacionamento com professores” apresenta dificuldades para alunos de ambos os sexos, na qual a maioria apontou dificuldades nessa relação. Concluindo, os autores sugerem que a Universidade encare o sucesso acadêmico dos alunos para além dos resultados das avaliações e que esta consideração deve ser adotada desde o primeiro ano de seus cursos. Alertam ainda que reduzir o sucesso acadêmico dos alunos às suas classificações

curriculares é, muitas vezes, querer desenvolver competência nos alunos para reproduzir informação e dar pouca ênfase à sua preparação para entenderem a si próprios e integrarem-se de forma adequada aos ambientes profissionais e sociais com os quais terão que lidar ao longo de suas vidas.

Em suma, os estudos indicam que a evasão escolar é um problema complexo e as ações até então realizadas para minimizá-lo parece não surtirem os efeitos desejados. Percebe-se, na literatura a esse respeito, que geralmente as ações estão mais focadas no sentido de se criarem ambientes que atraiam os alunos e pouco focadas no aluno em si. Assim, parece que ainda faltam estudos, pelo menos no Brasil, que busquem respostas no próprio aluno e não apenas nas causas externas do abandono. Pode ser que aí se encontrem respostas ao problema, ou ao menos, pistas que conduzam à solução do mesmo.

No Brasil, alguns estudos já começaram a desvendar os motivos pelos quais os alunos permanecem na universidade, identificando os sentimentos, as percepções, as motivações e as crenças daqueles alunos que ainda persistem. Um exemplo é o trabalho de Kinpara (2000) que buscou conhecer e compreender os motivos que levam os alunos a participar do processo de educação superior em uma Universidade Federal no Acre, permanecendo na mesma até completarem a graduação. O estudo teve como referencial a teoria das necessidades de Maslow (1954). Participaram do estudo 500 alunos e os resultados apontaram que parte dos alunos buscam, no ensino superior, alternativas que possa lhes proporcionar melhores condições de vida, especialmente em termos materiais, como: habilidades para melhor competir no mercado de trabalho; capacidades que lhes permitam ser bem sucedidos financeiramente; *status* social; preparação para ser bem sucedido em concursos; melhora do padrão de vida; um diploma; um

emprego melhor; aumento de salário; o futuro da família; uma profissão e estabilidade financeira. Contudo, existem alunos que vêm no ensino superior outras perspectivas; suas metas são geralmente voltadas para outras finalidades, como: preparar-se para o exercício da cidadania; construir um mundo melhor; transformar a sociedade; entender e resolver os problemas sociais; compreender o mundo; desenvolver capacidades que lhe permitam atuar na promoção de novas maneiras de organização social; desenvolver aptidões que lhe permitam atuar em favor da promoção da interação entre as pessoas; e desenvolver capacidades que lhe possibilitem fazer contribuições à construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Para o autor, a educação, e especificamente a universidade, são tidos pelos alunos como um local de ajustamento social e podem contribuir para a transformação da sociedade, tendo como base os conhecimentos transmitidos e adquiridos e a convivência social.

Kinpara (2000) relata ainda outros motivos alegados pelos estudantes como: investir no desenvolvimento da personalidade; entender melhor as pessoas; desenvolver capacidades que permitam exercer funções associadas ao bem-estar do próximo; conhecer a si próprios; aprender a lidar com as próprias emoções; desenvolver a criatividade; desenvolver a autoconfiança nas próprias idéias e opiniões; desenvolver ou aprimorar a auto-afirmação; ajudar no desenvolvimento da consciência crítica; desenvolver a capacidade de dirigir a própria vida; desenvolver a capacidade de liderança; aprender a pensar cientificamente; aumentar a auto-estima; desenvolver as próprias potencialidades. O autor surpreende-se com os resultados, quando o esperado era de que a categoria “fins materiais” fosse o principal motivo para que os alunos procurassem a universidade e permanecessem nela, fato não foi comprovado no estudo. Entretanto, a partir da

compreensão dos resultados, percebeu-se que essa categoria é, com efeito, a mais enfática, por ser inerente às outras, tendo sido camuflada pelas demais respostas.

Enfim, tais dados parecem contribuir para um entendimento, ao menos parcial, da problemática da evasão escolar no ensino superior brasileiro. Porém, as ações não devem ficar restritas ao campo das pesquisas. É necessário que as instituições estejam abertas ao diálogo e dispostas a adotar ações embasadas na análise das informações disponibilizadas pelas pesquisas que vêm sendo realizadas ao longo dos últimos anos no país. Diversos fatores influenciam na decisão de evadir-se dos cursos superiores. Vários estudos apontam que os jovens ingressantes do ensino superior não possuem maturidade suficiente para saber, com certeza, se a opção escolhida reflete a sua vocação. Assim, abandonam os cursos logo nos primeiros anos.

É nesse sentido que as instituições, não só as de ensino superior, precisam estar atentas e atualizadas com as pesquisas, a fim de transformar as idéias e dados obtidos nos estudos em ações efetivas, em termos de orientações vocacionais ou mesmo, em melhor divulgação acerca das ênfases dos cursos superiores, com um perfil mais realista dos futuros profissionais.

A Evasão Escolar em um Curso de Ciência da Computação

O objetivo deste estudo, é investigar o problema da evasão escolar e contribuir com informações que possam identificar as possíveis relações entre fatores motivacionais e o abandono escolar dos alunos de um curso de Ciência da Computação de uma instituição de ensino superior brasileira. Essa instituição é uma Fundação Municipal, sem fins lucrativos, com cursos pagos, localizada em uma região privilegiada, em termos de concorrência. Os valores dos cursos são acessíveis, por se levarem em conta, na elaboração dos mesmos, entre outros fatores, o caráter sócio-econômico da região.

A duração do curso é de quatro anos para o período diurno e de cinco anos, para o período noturno. O curso de Bacharelado em Ciência da Computação ou BCC, como é chamado internamente, teve início em 1999. Desde então, considerando-se as turmas que já concluíram o curso e a turma que se forma neste ano de 2004, há uma evasão média da ordem de 70,5%, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Evasão registrada no curso de Bacharelado em Ciência da Computação
Fonte: Secretaria da Instituição

| Turmas | Período | Matrículas iniciais (N) | Concluíram / concluintes (N) | Evasão registrada | |
|--------|---------|-------------------------------|------------------------------------|----------------------|-------|
| | | | | (N) | % |
| 1999 | Diurno | 36 | 09 | 27 | 75,0% |
| | Noturno | 46 | 11 | 35 | 76,1% |
| 2000 | Diurno | 36 | 09 | 27 | 75,0% |
| | Noturno | 60 | 18 | 42 | 70,0% |
| 2001 | Diurno | 31 | 14 | 17 | 54,8% |
| | Noturno | 61 | 19 | 42 | 68,9% |
| 2002 | Diurno | 29 | 13 | 17 | 56,7% |
| | Noturno | 62 | 23 | 38 | 62,3% |
| 2003 | Noturno | 70 | 31 | 39 | 55,7% |
| 2004 | Noturno | 41 | 34 | 07 | 17,1% |

Na Figura 1, pode se visualizar, graficamente, a dimensão da evasão registrada em cada turma no curso, ou seja, do total de alunos matriculados no primeiro ano, quantos conseguiram concluir ou ainda permanecer no curso. Estão demonstradas na Figura 1 somente as evasões ocorridas até a turma de 2002, que corresponde atualmente ao terceiro ano, pois a partir deste momento do curso, as poucas evasões registradas são consideradas normais, ou seja, evoluem em um nível já esperado pela instituição.

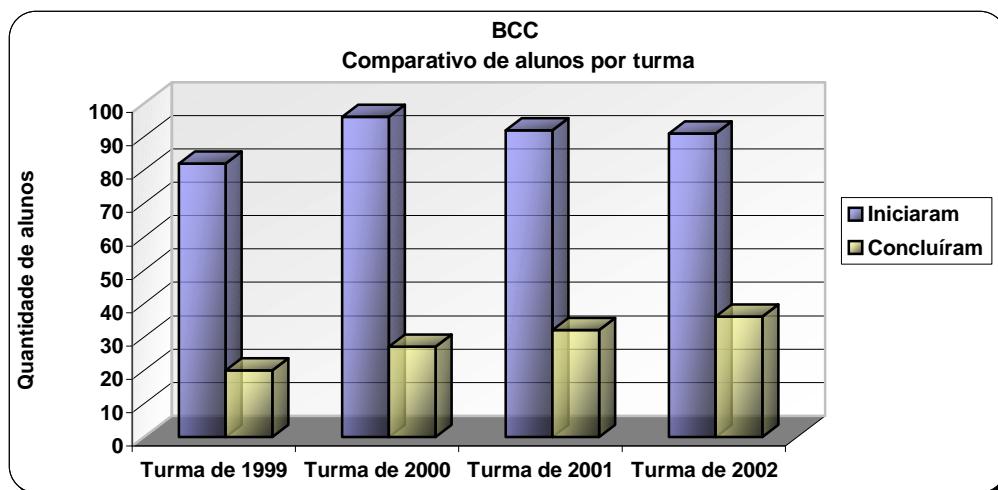


Figura 1: Evasão total por turma: ingressantes no primeiro ano x concluintes

Na primeira série do curso (em 1999) foram matriculados 82 alunos, sendo 36 no período diurno com previsão de conclusão para 2002, e 46 alunos no período noturno, com previsão de conclusão para o final de 2003 (o período noturno é de cinco anos, um ano a mais que o período diurno em função do total de horas previstas). Como se pode observar (ver Tabela 1), somando-se os alunos dos períodos diurno e noturno, apenas 20 alunos concluíram o curso, resultando em 75,6% a evasão.

Na segunda turma do curso, em 2000, foram matriculados 96 alunos, sendo, 36 no período diurno, com conclusão para 2003 e 60 alunos no período noturno com conclusão prevista para 2004. Dos 36 alunos matriculados no período diurno, apenas 09 concluíram o curso em 2003. No período noturno, somente 18 dos 60 chegaram à conclusão do curso. Ou seja, de um total de 96 alunos matriculados somente 27 chegaram à graduação, atingindo uma evasão média de 71,9%.

Em 2001, foram matriculados 92 alunos, 31 no período diurno e 61 no período noturno. Destes, restam apenas 14 no período diurno, concluintes em 2004 e, dos 63 do período noturno, há somente 19 alunos com previsão de conclusão para 2005. A evasão média registrada nesta turma é de 64,1%.

Em 2002 foram matriculados 91 alunos, dos quais apenas 36 continuam matriculados, resultando em uma evasão média da ordem de 60,4%. Concluindo este histórico das evasões no curso, dos 70 alunos matriculados em 2003, apenas 31 se matricularam no segundo ano do curso. Em 2004, dos 41 alunos matriculados no início do ano, 34 continuam no segundo semestre.

A evasão no curso, da mesma forma que em outros estudos já citados, tem maior incidência durante o primeiro ano e acentua-se na transição do primeiro para o segundo ano. Como se pode observar na Figura 2, nos anos seguintes a evasão não deixa de existir, mas, comparada com a registrada no primeiro ano, diminui consideravelmente.

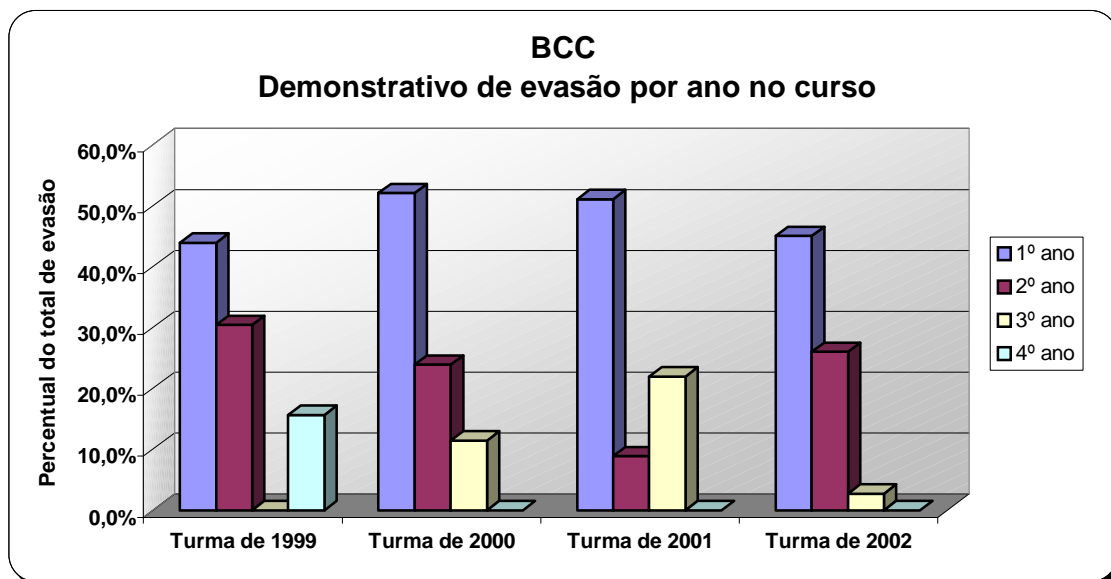


Figura 2: Percentual do total de alunos evadidos em cada turma, do primeiro ao último ano de curso

Várias ações vêm sendo tomadas ao longo dos últimos anos no sentido de se minimizar o problema, como melhor adequação à realidade da grade de disciplinas, aperfeiçoamento dos laboratórios, incentivo a projetos de iniciação científica e participação dos alunos na elaboração das semanas científicas e workshops. Contudo, o reflexo do problema é nítido, sobretudo quando se observa a diminuição gradativa do número de ingressantes no curso, sem que se tenham aumentado fatores de risco, como instituições ou cursos concorrentes.

Comparando-se a evasão registrada nos primeiros anos do BCC com a evasão, no mesmo período, dos cursos de Tecnologia em Processamento de Dados (TPD) e Administração de Empresas com Ênfase em Comércio Exterior (ADM), da mesma instituição, pode se observar que realmente a evasão é um problema generalizado em todos os cursos, contudo no caso específico do BCC, o índice de evasão registrado está acima da média dos outros cursos, como se pode verificar na Figura 3.

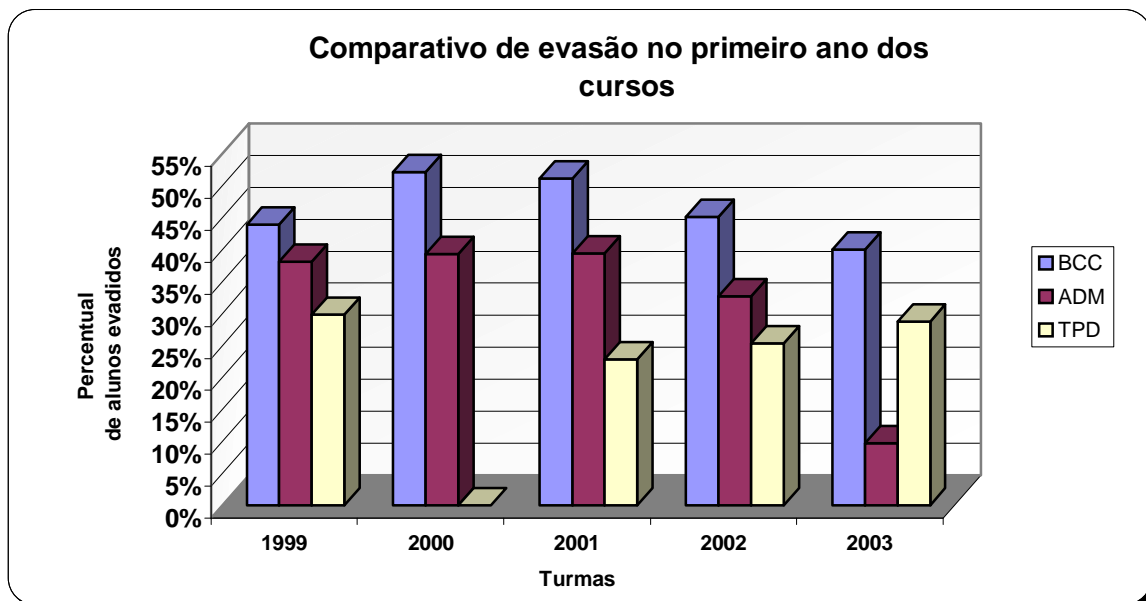


Figura 3: Evasão registrada na transição do primeiro para o segundo ano de curso (comparativo entre os cursos: BCC, ADM, TPD).

Considerando a evasão média apontada por diversas pesquisas e na literatura específica (Sganzerla, 2001; Gomes, 1998; Freaza, 2002; UFRGS, 1984), a taxa de evasão registrada no curso investigado encontra-se em um nível que pode ser considerado preocupante. Os resultados dos diversos estudos apresentados neste trabalho, indicam que a maioria das causas que conduzem à evasão escolar nos cursos superiores, teoricamente, já foram detectadas. Contudo, o fenômeno continua a chamar a atenção, principalmente, quando ocorre em cursos novos, que envolvem novas tecnologias, são considerados de ponta e normalmente exercem forte atração nos alunos mais jovens. Os cursos da área de informática e tecnologia estão atualmente dentre os mais concorridos em todo o Brasil, não só pelo fascínio que as novas tecnologias despertam nos jovens e adolescentes mas, principalmente, pelas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Enfim, por que os alunos se evadem? É difícil, talvez impossível, responder a esta pergunta sem correr o risco de fazer avaliações incorretas e até mesmo de cometer injustiças. A quantidade de estudos brasileiros que analisam os fatores relacionados à evasão é ainda pequena, de forma que as ações tomadas visando a diminuir o problema, geralmente são embasadas mais nas experiências dos diretores, administradores e coordenadores das escolas do que em dados obtidos em pesquisas, que podem permitir ações preventivas e mais efetivas.

Como já foi salientado anteriormente, este trabalho pretende explorar aspectos da motivação e do contexto de estudantes que poderiam estar relacionados ao problema da evasão. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta os fatores motivacionais dos estudantes e as possíveis relações com a permanência ou evasão do curso.

CAPÍTULO I

OBJETIVOS E METAS E A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE CURSO SUPERIOR

A motivação é algo interno ao aluno, não observável diretamente (Bzuneck,2002a). Nesse sentido, Maehr (1982, citado por Stipek,1998) relata cinco indicadores comportamentais da motivação, a saber: a direção da atenção e da atividade de um indivíduo; a persistência; o nível de atividade; a motivação continuada e a *performance*.

A direção da atenção e da atividade reflete-se nas escolhas que o aluno faz no ambiente de sala de aula quando opta por uma atividade ao invés de outra. Com isso, presume-se que esteja motivado pela atividade escolhida e não motivado pela preterida. Outros alunos podem fazer escolhas diferentes, ou seja, enquanto alguns prestam atenção às explicações do professor, outros podem estar envolvidos em outras demandas, como conversas paralelas ou leituras de um texto. Isso não significa que aqueles que estão conversando não estejam motivados, mas sim, que a sua motivação, nesse momento, está direcionada para outra atividade, no caso em questão, a conversa. Aqueles que prestam atenção ao professor podem estar mais motivados para aprender ou agradar ao professor, enquanto que aqueles que conversam podem estar mais motivados em fazer amizades, serem populares.

O segundo indicador comportamental é a persistência. Está associado à motivação. Este indicador diz respeito à extensão de tempo que o indivíduo emprega numa atividade e persevera nela, apesar das dificuldades.

O terceiro tipo de comportamento é o nível de atividade. Refere-se à quantidade de esforço e dedicação que um indivíduo emprega para realizar uma tarefa, ou seja, pode trabalhar de forma intensa, aplicando muito esforço ou trabalhar de forma relaxada, aplicando pouco esforço. A intensidade empregada na realização da atividade reflete o quanto está motivado.

A motivação continuada é o quarto tipo de comportamento e refere-se ao estímulo para realizar determinadas atividades quando cessarem os incentivos externos, isto é, a realização da tarefa em si já é uma recompensa.

O quinto indicador de motivação é a *performance*. Para Stipek (1998), este indicador pode estar relacionado aos quatro fatores descritos anteriormente. Por exemplo, um aluno que apresenta os comportamentos descritos, não necessariamente na mesma ordem, certamente irá obter bons resultados acadêmicos. Contudo, isso não significa que, se o aluno seguir rigorosamente os quatro comportamentos, obterá sucesso. Não existe relação perfeita entre *performance* e motivação. Alguns alunos com pouco esforço conseguem bom rendimento, enquanto que outros, mesmo despendendo muito esforço, apresentam desempenho fraco. Para exemplificar, a autora relata os resultados de um estudo com alunos de 5ª série, no qual, crianças brilhantes, com excelentes desempenhos acadêmicos, apresentavam baixa percepção de competência e assim subestimavam seus reais níveis de *performance*, afetando o comportamento em classe. Por serem propensos a desistir com facilidade, estabeleciam para si baixos padrões de desempenho acadêmico, ou seja, sua motivação era baixa, apesar do bom desempenho.

Diante desses cinco indicadores de motivação, pode-se concluir que a constatação de que um aluno não apresenta algum deles, especialmente dentre os quatro primeiros, pode sugerir que há falta de motivação. Por exemplo, a interrupção ou desistência diante de exigências acadêmicas revelaria possível problema motivacional. Aí estaria, portanto, uma primeira explicação da evasão escolar.

Entretanto, é sempre importante investigar o que faz um aluno ser motivado ou desmotivado. Neste sentido, entre os fatores que influenciam a motivação no

contexto escolar, o modelo de Pintrich (1994, citado por Ruiz, 2003) aponta as quatro variáveis mais trabalhadas na literatura específica, que são: (a) o contexto sociocultural, que se refere às crenças, comportamentos e valores próprios dos alunos, que incluem as características dos grupos de origem, família, etc.; (b) os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, no qual se incluem os tipos de tarefas dadas, os comportamentos dos professores e os métodos de ensino utilizados; (c) os fatores internos aos alunos, que se caracterizam pelas percepções, sentimentos, necessidades e metas, o que inclui as crenças que o aluno possui sobre si mesmo e a percepção de sua capacidade; e (d) a quarta variável, o comportamento motivado, que são indicadores da motivação, os comportamentos reais observáveis. Neste nível os alunos podem apresentar comportamentos auto-regulados, gerenciar o próprio processo de aprendizagem, a motivação e a cognição.

Nessa mesma linha, em termos de abordagens contemporâneas de estudos sobre motivação dos alunos, uma publicação recente de Pintrich (2003) classifica em cinco diferentes famílias, os fatores ou constructos específicos que direcionam os alunos nas tarefas escolares: percepções de auto-eficácia e competência; atribuições causais; interesse e motivação intrínseca; valorização; e metas.

O presente estudo terá como referencial o componente de persistência do modelo de Maehr (1982, citado por Stipek, 1998), ao buscar possíveis fatores de desistência do curso, sejam estes internos aos alunos, ou relacionados ao ambiente de sala de aula. A presunção é de que a evasão escolar registrada nos cursos em questão possa ocorrer em função de determinada configuração de variáveis ligadas à motivação naquele contexto. Foram selecionadas, em função do objetivo do

estudo, das abordagens acima descritas por Pintrich (2003), os seguintes tópicos: a motivação intrínseca e extrínseca e as metas, que serão expostas a seguir.

1.1 Motivação Intrínseca

Guimarães (2002; ver também Ryan e Deci, 2000) descreve a motivação intrínseca como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para o envolvimento em determinadas atividades a fim de exercitar suas capacidades, buscando a realização. Em outras palavras, refere-se à escolha e realização de uma atividade por sua própria causa, ou seja, de alguma forma a simples realização da atividade escolhida gera satisfação no indivíduo. Essa satisfação, advinda do envolvimento espontâneo com a atividade, é considerada ao mesmo tempo parte do interesse individual e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Executar a atividade por si só é a recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento. Quando o aluno se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, há indicadores de melhora na aprendizagem e no desempenho acadêmico, que, dentre outros fatores, contribui para o senso de eficácia do mesmo, gerando expectativas positivas de desempenho e competência.

Segundo esses autores, alunos assim motivados apresentam características, como: (a) alto nível de concentração, de forma que outras atividades do cotidiano não concorrem com aquelas em que estão empenhados; (b) ausência de ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; (c) independência da repercussão, perante outras pessoas, de bons resultados obtidos, ainda que se sintam satisfeitos e orgulhosos com os mesmos; (d) busca de novos desafios após determinados níveis de habilidade e o não desânimo em face a possíveis falhas no percurso.

Segundo a Teoria da Autodeterminação, elaborada por Ryan e Deci (2000; ver também Guimarães, 2002), a satisfação de três necessidades psicológicas inatas são determinantes da motivação intrínseca: (a) a necessidade de competência, segundo a qual a percepção de resultados positivos e consecutivos originados do envolvimento nas tarefas, contém embutida a informação de que o aluno está se tornando mais competente. Assim, todo evento que aumentar a percepção da própria competência tenderá a aumentar a motivação intrínseca; (b) a necessidade de autonomia ou autodeterminação, que significa que o indivíduo age de forma intencional, determinada e autônoma, com o objetivo de fazer ou produzir algo porque assim o deseja; e (c) a necessidade de pertencer a um grupo ou de relacionar-se, isto é, o indivíduo precisa sentir-se vinculado ao ambiente, sentir-se parte de um contexto, ligado à comunidade, enfim, ter a sensação de que é aceito em determinado meio. Segundo os autores, embora a motivação intrínseca seja uma característica inata dos seres humanos, ela também existe, por outro lado, na relação entre os indivíduos e as atividades. Isto significa dizer que os indivíduos são intrinsecamente motivados para determinadas atividades e não para outras, ou seja, nem todos são motivados intrinsecamente por uma determinada tarefa.

No contexto escolar, alunos motivados intrinsecamente demonstram interesse e valorização das tarefas e enfrentam com boa disposição os desafios inerentes às mesmas (Conti, 2000; Guimarães, 2002; Pintrich, 1991; Ryan e Deci, 2000). Porém, isso não significa que não exista esforço na realização das atividades. Segundo esses autores, sob os efeitos da motivação intrínseca, os alunos se empenham mais na realização das tarefas e aplicam maior esforço que, no entanto não representa sacrifício, já que a tarefa em si lhes proporciona satisfação. O esforço significa, sim,

perseverança e dedicação, e quanto mais tempo for investido nas atividades, melhores serão o processo e a qualidade dos resultados da aprendizagem.

Ryan e Deci (2000; ver também Guimarães, 2002), com sua teoria da autodeterminação sugerem que a motivação intrínseca é catalisada por fatores ou condições ambientais que, nos alunos, provocam a autonomia e o senso de competência. Por sua vez, a internalização da valorização dos comportamentos exigidos para aprender (o que representa maior autonomia) só é possível quando o aluno se sente acolhido pelos adultos (pais ou professores), ou seja, quando for atendida sua necessidade de pertencer.

Estudos Brasileiros

Dois estudos brasileiros dentro dessa abordagem merecem citação, por investigarem a motivação de alunos em cursos superiores. Guimarães (1996) avaliou os níveis de motivação intrínseca e extrínseca, relacionando-os com o grau de esforço que os alunos alegavam estar empregando na disciplina Psicologia Educacional dos cursos de Licenciatura de uma universidade pública paranaense. A amostra, composta de 246 alunos foi classificada em três faixas etárias (até 21 anos; de 22 a 30 anos; e acima de 30 anos), sendo 162 mulheres e 84 homens. Os resultados apontaram que as mulheres obtiveram média significativamente maior no nível de esforço aplicado na disciplina comparada com a média dos homens. Contudo, quanto à variável esforço, não foram relatadas diferenças relativas entre os indivíduos (de ambos os sexos) com faixa etária acima de 30 anos. No grupo feminino, entretanto, aquelas que já atuavam no magistério mostraram maior nível de esforço na disciplina do que as que não atuavam. No grupo masculino, as diferenças registradas não foram significativas em termos de esforço entre os que

lecionavam e os que não lecionavam. As diferenças foram mais significativas (ainda no grupo masculino) quanto à variável idade, indicando que os indivíduos com mais de trinta anos apresentaram nível de esforço semelhante ao apresentado pelo grupo feminino. Em ambos os sexos, os indivíduos com faixa etária acima dos trinta anos e que já atuavam no magistério relataram maior nível de esforço do que os alunos mais jovens (até 30 anos). Da mesma forma, alunos acima dos trinta anos e que não lecionavam, mas que relataram querer muito lecionar, apresentaram média de esforço significativamente maior do que alunos com menor ou nenhuma intenção de trabalhar no magistério.

Guimarães (1996) relacionou esses resultados ao estabelecimento de metas de longo prazo (que serão apresentadas nas próximas seções), ou seja, ter definido como meta atuar no magistério após a conclusão do curso leva o aluno a despender maior esforço nas atividades de aprendizagem e em abordagens que conduzam ao desenvolvimento de novas habilidades ou na compreensão dos problemas vinculados ao ensino. Relatou também que, em um determinado curso, os alunos do primeiro ano, próximos ao término do ano letivo, desconheciam o significado da licenciatura e não tinham consciência da composição das disciplinas direcionadas à formação do professor. Esses alunos não possuíam, naquele momento, a visão do que pretendiam vir a ser, assim, as disciplinas como um todo, não tinham significado. Face à realidade apresentada, a autora sugeriu a promoção de um contato maior dos alunos com a realidade educacional, pois poucos alunos atuavam no ensino, enquanto que a maioria desconhecia os desafios da profissão, o que pode influenciar negativamente na motivação e no desenvolvimento de habilidades. Foi também constatada diferença significativa na comparação entre orientação motivacional intrínseca e esforço endógeno. Ou seja, os indivíduos que assinalam

maior nível de motivação intrínseca tiveram o seu esforço direcionado para a tarefa em si. Da mesma forma, foi significativa a relação entre orientação motivacional extrínseca e esforço exógeno, levando a crer que os alunos orientados extrinsecamente teriam suas ações voltadas aos aspectos externos das atividades.

Entre os resultados apresentados merece destaque a influência de duas variáveis, a aprendizagem significativa e a maturidade advinda da idade. À primeira evidencia o fato de que os alunos que já atuavam no magistério apresentaram maiores níveis de motivação, ou seja, a aprendizagem em si tinha maior significado para eles. Quanto a segunda variável, se refere aos alunos com idade igual ou acima de 30 anos, que também apresentaram níveis mais elevados de motivação comparativamente aos alunos mais jovens, possivelmente, em função de uma maior consciência do seu papel nesta etapa da vida. Esses dados são importantes, principalmente quando relacionados aos resultados de outros estudos, como o realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1984, já citado neste trabalho, que atribuiu parte da evasão à incerteza dos jovens quanto ao seu futuro. Conclui-se, desta forma, que os alunos mais jovens tem maior tendência a desistirem dos cursos ainda no primeiro ano. Por outro lado, os alunos de faixa etária mais elevada, acima dos 30 anos, valorizam mais o processo de aprendizagem.

Outra pesquisa brasileira é a de Sobral (2003), que procurou identificar as características da motivação de estudantes de um curso de medicina e sua relação com fatores acadêmicos, no início do curso. Para tanto, utilizou uma versão da Escala de Motivação Acadêmica – EMA, criada no Canadá. Participaram do estudo, 269 alunos do curso de Medicina da Universidade de Brasília. Sobral (2003) buscou também identificar as perspectivas dos alunos quanto ao curso escolhido, tendo em

vista que a maioria dos alunos de medicina têm perspectivas quanto à prática médica e não quanto às atividades acadêmicas em si. Isto se reflete na motivação, pois o primeiro ano do curso de medicina é dedicado às ciências básicas, especialmente ao campo biológico, o que leva os alunos a enfrentarem conflitos internos durante o primeiro ano, que podem afetar a motivação para continuar no curso. Os resultados revelaram, contudo, níveis elevados dos três componentes de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, ou seja, fazer algo pelo prazer e satisfação decorrentes de aprender; motivação intrínseca para realizar coisas, isto é, pelo prazer e satisfação oriundas da busca de realização; motivação intrínseca para vivenciar estímulo, ou seja, pelo prazer de experimentar sensações estimulantes) e também dos três componentes da motivação extrínseca analisados (regulação por identificação, que é fazer algo porque julga ser importante fazê-lo; regulação por introjeção, porque se pressiona a si próprio a fazê-lo, seja para evitar sentimentos de culpa, ansiedade ou mesmo para enaltecer o ego; e regulação externa, que é realizar algo para atender a algum tipo de pressão ou motivo externo), identificando-os como superiores aos níveis dos universitários de outros estudos realizados, como os de Vallerand e cols. (1992), citados pelo autor. Tais discrepâncias podem ser atribuídas a fatores de ordem cultural, social e acadêmica. As percepções de valor e significado das aprendizagens mostraram-se associadas ao nível de motivação autodeterminada, a qual se mostrou bem mais intensa do que o controle externo, na intenção de persistir nas atividades de formação profissional. Mediante análise de regressão, descobriu-se que características mais individuais em termos de eficácia, como autoconfiança como aprendiz e características de interação contextual, como valorização do curso, explicam boa parte da variância no grau de motivação para prosseguir no curso. Quanto ao rendimento acadêmico, foi

constatado que os alunos valorizam mais a vivência no curso em si do que o rendimento objetivo, em termos de valorização de notas. O autor relatou também, que 25% dos alunos apresentaram espectro de motivação potencialmente problemático ao término do primeiro ano. Ao mesmo tempo, os dados também sugerem que a motivação mais autônoma se acentua na passagem para a fase clínica do curso, isto é, quando o aluno coloca em prática a base de conhecimentos adquiridos.

Esses dois estudos brasileiros apresentados trazem contribuições importantes para se entender como se processa a motivação intrínseca, contextualizada em nossa realidade acadêmica. O primeiro, de Guimarães (1996), apontou que os alunos que tinham a intenção de exercer a profissão escolhida ou, que já atuavam na área, mostraram maior esforço e valorização da aprendizagem. O segundo estudo, de Sobral (2003), relata aumento da motivação quando os alunos vivenciam a passagem para a fase clínica do curso, ou seja, quando os alunos passam a ter experiências que vão além das teorias, quando dão início à fase prática do curso.

Isso indica que no momento em que o aluno, durante o curso, encontra situações que o levem a vivenciar os aspectos práticos da profissão, a motivação intrínseca tende a aumentar, vinculada ao desenvolvimento de novas habilidades inerentes ao ensino. Pode-se deduzir, dessa forma, que a contextualização da aprendizagem conduz a melhores resultados.

1.2 Motivação extrínseca

Guimarães (2002; ver também Ryan e Deci, 2000) relata que a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo

externo à tarefa ou à atividade: a busca pela obtenção de recompensas materiais ou sociais, atendimento a comandos ou pressões de outras pessoas, demonstração de competência e habilidade ou tentativa de evitar sanções. No contexto escolar, quando o aluno está motivado apenas extrinsecamente, acredita que o envolvimento em determinadas atividades resultará em benefícios pessoais, ainda que não sinta prazer ou que seja atraído pela atividade em si. O que o move para a realização da atividade são as conseqüências externas associadas a ela.

Um problema que tem sido consistentemente focalizado em diversas pesquisas é o da possível influência negativa de motivadores extrínsecos, como dinheiro, prêmios, comida, etc, sobre uma motivação intrínseca já existente. Ryan e Deci (2000) sustentam que as descobertas das pesquisas confirmam que as diferentes formas de motivação extrínsecas, de fato, prejudicam a motivação intrínseca, por comprometer o senso de autonomia. Isto é, a atividade, antes sob motivação intrínseca, passa a ser executada em função de suas recompensas e não mais em função das suas qualidades inerentes. Há, nestes casos, um deslocamento da orientação motivacional e o perigo, em termos motivacionais, é que, na eventual ausência dos reforçadores extrínsecos, o indivíduo não tenha mais motivos para realizar tal atividade.

Na realidade, a relação entre motivadores extrínsecos e motivação intrínseca é mais complexa do que o que se pode concluir pelo senso comum. Ryan e Deci (2000) apresentam sua teoria segundo a qual existe um *continuum* da autodeterminação, que vai desde a desmotivação, passando por vários níveis de regulação externa até a motivação intrínseca, que pode ser visualizada na Figura 4.

Os pontos sucessivos do *continuum* de autodeterminação são: (a) a desmotivação; (b) a regulação externa, ou seja, o indivíduo realiza algo para atender

a algum tipo de pressão ou motivo externo; (c) a regulação introjetada, pela qual executa determinada atividade para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade, ou mesmo para enaltecer o ego, ainda que não tenha prazer ou satisfação na realização da tarefa; (d) regulação identificada ou por identificação, na qual o aluno faz algo porque julga importante fazê-lo, refletindo uma valorização consciente da tarefa ou atividade; e (e) a regulação integrada, que é o nível mais elevado do desenvolvimento autônomo e autodeterminado desse constructo, reflete a assimilação das regulações identificadas. Muitas características dessa última modalidade de motivação são similares à motivação intrínseca. Entretanto, ela ainda pertence à motivação extrínseca, já que ainda não são processadas tais características em virtude da satisfação e prazer inerentes à atividade. Caso não haja recompensas, a ação, a execução da atividade não terá continuidade.



Figura 4 – O *Continuum* da autodeterminação, com os tipos de motivação, seus estilos de regulação e os processos correspondentes.
Fonte: Ryan e Deci (2000)

A propósito da motivação extrínseca, é razoável questionar se não são os professores e pais que, na maioria das vezes, acentuam nos alunos e filhos as conseqüências extrínsecas das atividades, tais como: estudar para atingir apenas resultados finais em termos de notas, recompensas ou para escapar de punições. Isto é, que estilo de motivação estaria sendo mais adotado por educadores? Essas são importantes questões a serem tratadas em estudos específicos.

1.3 Metas acadêmicas

Para Wentzel (2000) e Pintrich (2003) a literatura constantemente tem assumido que metas pessoais são, particularmente, relevantes na motivação dos alunos. Numa afirmativa sintética, Pintrich e Schunk (1996) já haviam lembrado que, afinal, todo comportamento se dirige para algum objetivo, de modo consciente ou não, ou seja, toda ação tem uma finalidade: sempre agimos para conseguir alguma coisa ou para fugir de alguma coisa. De alguma forma isso se reflete na motivação do indivíduo.

Os estudos de metas relacionadas com motivação têm sido muito freqüentes, já com alguma participação brasileira. É necessário que se leve em conta a distinção, proposta por Pintrich (2003) de metas em termos de seu conteúdo e o que se chama de metas de realização. Há, portanto, significados diferentes de metas, que serão descritas a seguir, nos seus diferentes sentidos.

1.3.1 Metas Enquanto Conteúdo

Em termos de conteúdo, as metas são consideradas como aquilo que o aluno pretende atingir, ou seja, aquilo a que quer chegar. Diversos autores têm trabalhado com motivação e metas nesse sentido. Como representantes mais influentes dessa linha, merecem destaque inicial Wentzel (1998;2000) e Bandura (1997). A primeira autora concentrou-se em metas de natureza social, ou seja, como receber aprovação dos outros, estabelecer relacionamentos com outras pessoas etc. Num segundo momento a autora buscou relacioná-las com o empenho na escola. Já os estudos de Bandura (1997) sobre auto-eficácia focalizaram metas como objetivos de curto prazo, específicos e de bom nível de desafio, ou seja, com padrões a atingir.

Ainda em termos de conteúdo, também têm sido consideradas as metas de vida ou objetivos de longo prazo. Para Schutz (1991), as pessoas estabelecem metas para si de distância variável, como casar-se ou concluir um curso e, além disso, as diferentes metas e padrões de uma pessoa emergem e mudam continuamente no decurso da vida com o potencial de substituir outras já estabelecidas. Essas mudanças evolutivas resultam das interações do próprio indivíduo, com a família, a cultura, enfim, com o ambiente que o cerca em toda a sua diversidade. Tais interações, num processamento contínuo de experiências, possibilitam o desenvolvimento de uma visão mais subjetiva do mundo, que, por sua vez, influencia e proporciona a base para o desenvolvimento de novas metas. Ainda segundo Schutz (1991), essas metas podem ser estabelecidas como uma solução imediata, de curto prazo, ou estabelecidas de forma que sejam atingidas num prazo maior, de longo prazo. As metas de curto prazo podem desenvolver-se no contexto das de longo prazo, como no caso de um aluno pretender conseguir pelo menos 9,0 na próxima nota bimestral, contextualizada dentro de uma meta de longo prazo, que

poderia ser a conclusão bem sucedida do curso. Nesses casos, o êxito ou o fracasso na realização das metas de curto prazo têm o potencial de afetar o desenvolvimento e a perseverança na busca das metas de longo prazo. Assim, conclui-se que a relação entre as metas de curto e longo prazo é importante para a compreensão do comportamento humano auto-direcionado.

Resultados de algumas pesquisas revelam bem essa relação. Por exemplo, Schutz e Lanehart (1994) procuraram, num estudo, descobrir os efeitos diretos e indiretos das metas de longo prazo no contexto educacional sobre as submetas, estratégias de aprendizagem e *performance* acadêmica. A amostra foi de 166 universitários, representados por ambos os sexos, com idade média de 22,3 anos. Os alunos deviam responder a um questionário com questões relacionadas às metas educacionais de longo prazo, submetas (metas de curto prazo), uso de estratégias de aprendizagem, tempo dedicado a atividades escolares e notas finais. Entre as metas de longo prazo, “Concluir a graduação” foi a que teve o mais alto escore, ao passo que “Obter o doutorado” aparentemente não despertou o interesse dos alunos, aparecendo com a menor pontuação. As metas de longo prazo apresentaram também efeitos diretos sobre as submetas educacionais e indiretos, sobre o uso de estratégias de aprendizagem e *performance* acadêmica. Um resultado não esperado foi que as metas de longo prazo não tiveram efeito sobre as notas finais. Ao se agruparem categorias e seus escores nos indivíduos (*cluster analyses*), ocorreu que, quando se tratava de quatro ou mais variáveis estarem envolvidas no modelo de forma positiva, como metas próximas, fazer provas, uso de estratégias de aprendizagem e tempo de estudo, o resultado foi de tendência de melhor *performance* acadêmica. No entanto, quando três ou menos variáveis

estavam envolvidas de forma positiva, havia tendência de baixa *performance* acadêmica.

Para os autores (Schutz e Lanehart, 1994), as metas de curto prazo, do dia-a-dia dos alunos, podem desenvolver-se no contexto das de longo prazo ou das metas de vida. Por outro lado, o sucesso ou fracasso na perseguição de metas de curto prazo pode afetar o desenvolvimento e a seqüência das atividades para se atingir as de longo prazo. O estudo, portanto, sugere que existe relação entre metas e estratégias de aprendizagem que, quando combinadas, podem conduzir a um melhor desempenho acadêmico. Entretanto, apenas ajudar os alunos a desenvolver metas de curto ou de longo prazo não parece ser suficiente.

Em dois estudos, Miller, Greene, Montalvo, Ravindran e Nichols (1996) trabalharam com as seguintes metas: de realização, agradar a outros e conseqüências futuras. Como conseqüências futuras, os itens do questionário avaliaram objetivos futuros diversos, como progredir na carreira e ganhar dinheiro. Os autores avaliaram também a percepção de capacidade, o uso de estratégias e a persistência. As amostras dos dois estudos eram de alunos do ensino médio. Entre os resultados dos dois estudos, as metas Agradar ao Professor e Conseqüências Futuras apresentaram-se como fatores importantes a influenciarem o uso de estratégias de profundidade. Especificamente, a meta Agradar ao Professor resultou em comportamentos auto-regulados, tais como: o estabelecimento de metas, o monitoramento sistemático e o ajustamento no comportamento de estudar. Além disso, as medidas da variável Agradar ao Professor correlacionaram-se positivamente com todas as outras metas, menos com a meta aprender, o que pode indicar que o objetivo de agradar ao professor não é um fim em si mesmo. Por outro lado, é sim uma estratégia a serviço de outras metas. A variável Conseqüências

Futuras foi observada como um preditor significativo de auto-regulação e de uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, mesmo quando foi controlada a variância por conta da meta aprender.

Os autores (Miller et al., 1996) sugerem que os alunos precisam perceber o aprendizado acadêmico como um investimento pessoal e, se não o fizerem por razões intrínsecas, talvez o façam de forma utilitária, pelo caráter utilitário das metas. Assim, precisam tais alunos ser ajudados a adotar uma orientação futura, ou seja, a perceber que a aprendizagem escolar é um importante componente para a realização de suas metas futuras. Esse auxílio deve consistir sobretudo, em prover ferramentas que possam conduzi-los ao futuro almejado.

Mais recentemente, um grupo de estudiosos, como Husman e Lens, 1999; Lens, Simons e Dewitte, 2002; McInerney, 2004. Simons, Vansteenkiste, Lens e Lacante, 2004, têm-se dedicado àquilo que designam “perspectiva do tempo futuro - PTF” e seus possíveis efeitos motivacionais. Conceituam a PTF como “uma antecipação presente das metas futuras”. Algumas pessoas possuem perspectivas de tempo futuro curtas e formulam suas metas para um tempo mais ou menos próximo. Sua vida é planejada em função dessa percepção temporal, que em termos de futuro é imediata ou próxima. Outras pessoas, porém, têm perspectivas de tempo futuro mais longas, ou seja, trabalham com metas a serem alcançadas num futuro mais distante. Essas pessoas tendem a considerar o tempo presente como relacionado a um futuro mais distante e geralmente não demonstram dificuldades em se motivar para eventos ou ações atuais, as quais darão resultados somente a longo prazo.

Entre as inúmeras pesquisas sobre esse tópico, uma contribuição importante a ser citada, é o trabalho de Van Calster e Cols. (1987, citados por Husman e

Lens,1999). Os pesquisadores descobriram que adolescentes que percebem a educação atual como muito importante para o seu futuro, ou seja, têm percepção do alto valor instrumental da educação, apresentam-se significativamente mais motivados do que seus pares, os quais demonstram baixa percepção de instrumentalidade. Entretanto, a pesquisa também descobriu ser influente, nesse caso, a atitude favorável em relação às metas futuras. Isto é, a habilidade de pensar sobre o próprio futuro é importante, porém, se o aluno tem uma visão negativista e sombria de seu futuro, de nada adianta a percepção dessa instrumentalidade. Assim, os autores alertam para o fato de que se os professores não ajudarem os alunos a entenderem a utilidade futura das atividades acadêmicas, não estarão motivando plenamente os seus alunos, contudo, forçá-los nesse sentido pode trazer mais prejuízos do que benefícios, em termos motivacionais. O aluno precisa perceber que a escola oferece recursos e ambiente que podem ajudá-lo a se planejar quanto às perspectivas futuras; porém, se tiver a percepção de que a escola não valoriza o que ele pretende vir a ser, os benefícios motivacionais serão pequenos.

Uma questão abordada por Husman e Lens (1999) é a da relação entre perspectiva de tempo futuro com a motivação intrínseca. Retomando conceitos já expostos anteriormente, o aluno está intrinsecamente motivado quando a aprendizagem ou a realização na escola é um fim em si, isto é, a aprendizagem e a realização acadêmica lhe proporcionaram satisfação e prazer, mesmo sem qualquer tipo de recompensa externa. Ao contrário, ele está extrinsecamente motivado quando realiza determinada atividade com a finalidade de obter alguma recompensa. A atividade é um meio para a obtenção da recompensa. Assim, se o aluno estiver motivado para realizar uma tarefa por causa do seu valor instrumental,

com a finalidade de atingir algo num futuro mais ou menos distante, não estaria motivado intrinsecamente e, sim, extrinsecamente. Dessa forma, questiona-se: as perspectivas de tempo futuro podem afetar negativamente a motivação intrínseca da mesma forma que o fazem outros motivadores extrínsecos?

Husman e Lens (1999) defendem que, na realidade, a influência da perspectiva de tempo futuro sobre a motivação intrínseca não é necessariamente tão negativa quanto os efeitos de outros motivadores extrínsecos. Os autores observam que um aluno pode estar intrinsecamente motivado nos estudos e, ao mesmo tempo, altamente envolvido com seu futuro. O fato de perceberem a instrumentalidade do estudo atual para alcançarem uma meta estabelecida para o futuro, não prejudica, necessariamente, a sua motivação intrínseca; depende sim do grau de regulação que aí se verificar. Aqui os autores reportam-se ao *continuum* da teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000) e sugerem que os planos para o futuro podem não ter sido definidos pelo aluno sob controle externo (por exemplo, para satisfazer a vontade dos pais), mas com alta autonomia, ou seja, até no nível de regulação identificada ou da integrada daquele *continuum*. Nesse caso, segundo os autores (Husman e Lens, 1999) depende sim do grau de regulação que aí se verificar. Em síntese, os autores sugerem que metas futuras mais distantes podem até facilitar a motivação intrínseca, pois são menos controladoras do que as metas próximas, isso permite ao aluno experimentar grande autonomia ao completar uma tarefa percebida como instrumental além de maior valorização da meta estabelecida. A percepção de que o controle das metas futuras é um processo interno, inerente ao próprio aluno, é um incentivador de esforços e persistência nas atividades escolares.

O estudo de Conti (2000) ilustra esse aspecto. A autora identificou como as metas de vida estabelecidas com autonomia se refletem na *performance* acadêmica,

na motivação intrínseca e extrínseca e no ajustamento social e emocional dos alunos no primeiro semestre de cursos superiores. Para a realização do estudo foram enviados 731 questionários para os alunos do primeiro semestre de uma Faculdade de Arte nos Estados Unidos, dos quais, somente 382 alunos responderam. A idade média dos alunos entre ambos os sexos era da faixa de 17 a 20 anos. Os resultados mostraram que tanto a reflexão sobre as metas quanto a autonomia para defini-las apresentaram relação positiva com o sucesso acadêmico no primeiro semestre. Portanto, é possível deduzir que o estabelecimento de metas acadêmicas ainda no primeiro semestre, de forma autônoma, é importante para que o aluno possa experimentar a sensação de competência e autonomia, já que neste momento que muitos determinam a sua orientação motivacional para a realização dos trabalhos acadêmicos. Nesse momento, os alunos precisam sentir-se satisfeitos e felizes com a vida estudantil para dar continuidade à mesma nos próximos anos. O estudo indica também que alunos que têm o hábito de refletir sobre suas metas relatam altos níveis de motivação intrínseca e extrínseca. Porém, aqueles que sentem autonomia para definir suas próprias metas, mostram-se mais motivados intrinsecamente para persegui-las, além de apresentarem melhora na *performance* acadêmica e no ajustamento sócio-emocional. Dessa forma, a expectativa de estabelecer as próprias metas com autonomia foi percebida como um fator de incremento da motivação. A relação observada, porém, entre reflexão e autonomia não foi significativa, sugerindo que a reflexão, na faculdade, não conduz o aluno necessariamente, à escolha de metas que eles queiram perseguir. Pesquisas anteriores sugerem que as reflexões irão influenciar nas estratégias e na persistência para perseguir e atingir as metas.

Ainda segundo a autora, apesar de toda a independência aparente no ambiente universitário, os alunos silenciam seus anseios em função da pressão e expectativa geradas pelos pais, professores e pela sociedade em geral. Pesquisas sobre metas pessoais sugerem que as metas podem ser auto-escolhidas, mas não são verdadeiramente “pessoais” se os alunos não possuem autonomia para defini-las. Logo, não estão totalmente integradas ao próprio *self*. A autora salienta, também, que os resultados desse estudo podem ser aproveitados no sentido de orientar professores, pais e conselheiros sobre a importância de os alunos definirem suas próprias metas e serem os principais responsáveis pelas mesmas, a fim de que tenham motivação para atingí-las. A habilidade em estabelecer metas pessoais ajuda o jovem adulto a enfrentar com sucesso essa transição de sua vida e ainda mostra o quanto é importante aproveitar todas as oportunidades de desenvolver suas capacidades e interesses na faculdade e, depois, na carreira profissional.

No Brasil, Locatelli (2004), em seu estudo sobre as metas de longo alcance de 206 adolescentes da 3ª série do ensino médio, concluiu que os alunos que estavam definidos vocacionalmente quanto ao futuro, em contraste com o grupo dos não-definidos, tinham de maneira significativa, maior clareza quanto à instrumentalidade dos estudos atuais para atingirem seus objetivos futuros. Entretanto, foi positiva, porém não significativa, a relação entre a definição vocacional e a motivação e o uso de estratégias. Além disso, a análise de regressão mostrou que o grau de importância ou valor dado à profissão escolhida para o futuro é preditor significativo tanto da percepção de instrumentalidade como do uso de estratégias. Assim, os adolescentes precisam perceber a relação de instrumentalidade de que as metas próximas podem ser um meio para se atingir outras num futuro mais distante. Novamente, cabe aos professores a tarefa de

desvendar a importância das metas próximas, pois o efeito de sucesso destas é que vai motivar o aluno a aplicar esforço e não desistir de perseguir as mais distantes. Em termos de implicações educacionais, a autora sugeriu que pais e professores encorajem os alunos adolescentes a identificarem e assumirem, refletidamente, metas pessoais e, sobretudo, que estas sejam definidas com autonomia. Aos professores, cabe a tarefa de fortalecer as capacidades e competências individuais, destacando o estudo como um meio, pelo qual o aluno poderá atingir, no futuro, as metas estabelecidas. É necessário, contudo, orientar os jovens a que assumam, de modo pessoal e autônomo, seus objetivos de vida.

Em resumo, as metas a que se referiram os estudos anteriores são fundamentais para um bom desempenho dos alunos no contexto acadêmico e também em suas vidas. Os estudos demonstraram que estabelecer metas acadêmicas e de vida é um exercício que pode ser desenvolvido dentro das salas de aulas. Os alunos precisam ter consciência da instrumentalidade das metas, sejam elas de curto ou de longo prazo, ainda nos primeiros anos do ensino superior, para se planejarem e buscarem as metas estabelecidas para um futuro mais distante. Comprovadamente, essa consciência resulta em aumento da motivação, auxiliando os alunos na auto-regulação do seu processo de aprendizagem. Os professores têm um papel fundamental nesse processo e precisam ter consciência da importância de valorizar as metas dos alunos; devem sobretudo, valorizar e respeitar o que o aluno pretende vir a ser, tornando-se co-patrocinador da motivação. Dessa maneira, os alunos tenderão a persistir em seus objetivos, auxiliando-os de modo a estabelecer novas metas ou ajudando-os a monitorar o percurso traçado.

1.3.2 Metas de realização

As metas de realização, para Ames (1992; ver também Bzuneck, 2002b) representam as diferentes concepções do aluno quanto a sucesso e as diferentes razões para a aproximação e engajamentos em atividades acadêmicas, implicando ainda diferentes formas de pensar sobre si mesmo, sobre o *self*. Além disso, cada meta de realização tem contornos qualitativamente definidos, ao exprimir o propósito ou o porquê de uma pessoa se envolver em certa atividade. Assim, as metas de realização diferem das metas conceituadas em termos de seu conteúdo, como no caso do aluno que traça um objetivo ou alvo a ser atingido e a cada dia caminha em sua direção. Ao contrário, as metas de realização tratam de explicar por que o aluno almeja um determinado resultado ou por que irá envolver-se nas atividades. Enfim, explica os comportamentos do indivíduo para executar determinada tarefa ou perseguir certo objetivo de curto ou longo prazo.

Foram identificadas como metas de realização as de aprender e de *performance* (Dweck, 1986; Dweck e Leggett, 1988; Elliott e Dweck, 1988), metas tarefa-envolvimento e ego-envolvimento (e.g., Maerh e Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a) e metas domínio e *performance* (Ames e Archer, 1987, 1988).

Contudo, diversos estudos, dentre os quais, alguns citados por Bzuneck (2002b) mostram que as pesquisas sobre metas de realização têm identificado novas formas de comportamento dos estudantes. Atualmente, esses estudos classificam as metas de realização em quatro tipos, que são: meta aprender, meta *performance*-aproximação, meta *performance*-evitação e meta de alienação acadêmica. A seguir, serão apresentadas as características dessas orientações motivacionais.

1.3.3 Características das Metas aprender, *Performance* e a de Alienação Acadêmica

Como principal característica da meta aprender está a crença de que esforço e resultado estão ligados entre si. Isto significa que o esforço conduz a resultados satisfatórios. Assim, essa crença mantém continuamente o comportamento orientado para a realização. Alunos orientados para esta meta geralmente querem desenvolver novas competências ou habilidades, mantêm o foco na aprendizagem, valorizam-na e tentam entender os trabalhos, melhorando o seu nível de competência ou realização, com senso de domínio baseado em padrões auto-referenciados (Ames, 1992). Esses alunos apresentam, como características, o interesse na aquisição de conhecimentos e domínio de conteúdos, usam estratégias de aprendizagem mais elaboradas e, ainda, possuem características auto-regulatórias, pois entendem que o sucesso nas atividades depende do próprio esforço, e que portanto, está sob seu controle (Bzuneck, 2002b; Pintrich & Garcia, 1991).

De acordo com Bzuneck (2002b), os alunos com orientação para essa meta entendem que o sucesso acadêmico consiste na melhora do desenvolvimento intelectual, resultado da capacidade ou habilidade de dominar cada vez mais os conteúdos das disciplinas. Logo, uma orientação intrínseca é uma característica típica desses alunos, pois eles se envolvem nas atividades independentemente de recompensas, e sentem-se satisfeitos, realizados, simplesmente por dominarem os conteúdos acadêmicos. Alunos com motivação intrínseca geralmente apresentam características similares às da meta aprender. Entretanto, o mesmo autor (Bzuneck, 2002b) salienta que não se trata de constructos idênticos e que a motivação intrínseca caracteriza-se pela escolha autodeterminada da ação, sem qualquer obrigação exógena, ou seja, o interesse é próprio da realização da tarefa, sem quaisquer recompensas externas. As mesmas estratégias que promovem a meta

aprender estarão, por outro lado, conduzindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Em oposição, quem se orienta à meta *performance* têm a preocupação com a própria capacidade e a auto-valorização. A capacidade é evidenciada por se querer fazer melhor que outros ou sobrepujar padrões e normas. A aprendizagem é vista pelos alunos apenas como uma forma de atingir a meta desejada de aparecer, a qual, assim, significa sucesso. Da mesma forma, um eventual fracasso será atribuído à falta de capacidade (Ames, 1992).

Os estudos mais recentes concluíram ser necessário que a meta *performance* se divida em outras duas formas: a meta *performance*-aproximação, na qual se enquadram alunos que se esforçam, mostram desempenhos e até boas notas, mas, que o fazem somente para aparecerem como competentes; e a meta *performance*-evitação, segundo a qual os alunos para ela orientados não querem ser vistos como incompetentes (Bzuneck, 2002b; Harackiewicz, Prinrich, Barron, Elliot e Thrash, 2002).

Analisando a recente literatura sobre as metas de realização, Harackiewicz, Prinrich, Barron, Elliot e Thrash (2002) revelam importantes questões acerca da multiplicidade de metas que os alunos possuem e perseguem. Nesse sentido, mostram como se processa a interação entre as metas e principalmente a influência de uma sobre a outra, mais especificamente quanto ao o envolvimento das metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação sobre a meta aprender. Há clara demonstração de que existem benefícios quando o aluno persegue, ao mesmo tempo, as metas aprender e *performance*-aproximação, mas não se pode dizer o mesmo da relação com a meta *performance*-evitação que, ao contrário, não conduz a bons resultados para a motivação de aprender.

Quanto à relação entre estas metas, os mesmos autores (Harackiewicz et al., 2002) relatam que recentemente foram identificados quatro modelos que podem revelar as vantagens de se perseguir múltiplas metas: (1) o aditivo, no qual as metas aprender e *performance*-aproximação têm independência entre si e efeitos positivos nos resultados educacionais; neste modelo a meta *performance*-aproximação tem efeitos positivos, sem depender de alto nível da meta aprender, ou seja, a adoção de uma meta adiciona os seus benefícios à outra; (2) o interativo, pelo qual a interação entre as metas produz efeitos positivos; (3) o modelo especializado, que se caracteriza pela diferenciação dos efeitos positivos entre as metas sobre os resultados, isto é, enquanto a meta aprender conduz a interesse, a meta *performance*-aproximação pode conduzir boas notas; e, finalmente, (4) o modelo seletivo, no qual o indivíduo opta pela meta de realização que lhe pareça mais relevante. Em outras palavras, diferentes metas podem ser adaptadoras em diferentes situações e o aluno adota a meta que possa lhe render mais benefícios. Por exemplo, o aluno pode perseguir a meta aprender quando estuda um texto, mas, a meta *performance*-aproximação, quando se prepara para provas ou exames.

No entanto, após análise de diversos estudos, os mesmos autores (Harackiewicz et al., 2002) afirmam que os efeitos da meta *performance*-aproximação são inconsistentes quando existir interação com a meta aprender. Resulta dessa análise um suporte significativo para a perspectiva de múltiplas metas. As metas aprender e *performance*-aproximação, sobretudo quando em combinação, promovem resultados positivos e permitem maior adaptação no contexto educacional. Além disso, ainda segundo Harackiewicz et al. (2002), a necessidade de realização é uma importante variável moderadora ligada à personalidade do aluno e tem evidenciado a predição das metas adotadas pelos

mesmos. Em estudos experimentais citados pelos autores, comparando as metas aprender e *performance*-aproximação, tem sido efetivo o aumento da motivação intrínseca em alunos que apresentavam baixa necessidade de realização (característica de personalidade), mas que estavam orientados à meta aprender. Porém, somente a meta *performance*-aproximação aumenta o interesse para alunos propensos à realização. Em outras palavras, quando um aluno possui baixo nível de necessidade de realização, tende a adotar a meta aprender, enquanto que alunos com alta necessidade de realização tendem a adotar a meta *performance*.

Pintrich e Garcia (1991), por sua vez, investigaram como se processa a integração dos diversos fatores motivacionais com estratégias auto-regulatórias, ou seja, procuraram descrever a natureza das relações entre as metas, as outras crenças motivacionais e as estratégias cognitivas e auto-regulatórias usadas pelos alunos em cursos superiores. Participaram do estudo 263 alunos de três instituições americanas: uma faculdade comunitária, uma pequena instituição particular e uma grande universidade pública, sendo 108 homens e 155 mulheres, dos cursos de Biologia (N=163) e Ciências Sociais (N=97). Do total, 216 alunos cursavam o 1º e 2º ano. O instrumento utilizado foi o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - MSLQ composto de 110 itens em 16 escalas. Foram examinadas no estudo 10 escalas: meta de orientação intrínseca, meta de orientação extrínseca, valorização da tarefa, auto-eficácia, ansiedade nas provas, repetição, elaboração/organização, metacognição, gerenciamento de recursos e busca de ajuda.

Como principais resultados os autores (Pintrich e Garcia, 1991) relatam que os alunos parecem possuir, ao mesmo tempo, tanto orientação às metas intrínsecas quanto extrínsecas; entretanto, a orientação intrínseca apresentou melhor relação com crenças motivacionais e estratégias auto-regulatórias do que com orientação

extrínseca. A ansiedade nas provas apresentou correlação positiva com orientação extrínseca e negativa, com orientação intrínseca. Os resultados sugerem, também, que a orientação intrínseca para aprender está diretamente relacionada com o uso de estratégias cognitivas como elaboração e organização, as quais resultam em processamento de profundidade (fazer resumos ou comparações para entender os conteúdos), enfim, conduzem à auto-regulação. Assim, incrementar a orientação dos alunos para as metas domínio ou aprender aumentará a possibilidade de se tornarem cognitivamente mais engajados pelo uso de estratégias cognitivas e auto-regulatórias.

De acordo com os autores (Pintrich e Garcia, 1991), parece que simplesmente promover mudanças no ambiente de sala de aula objetivando conduzir o aluno à adoção da meta aprender necessariamente não conduzirá ao sucesso acadêmico se o aluno não for capaz de usar tais recursos e estratégias. Não foi observada relação direta entre orientação a metas extrínsecas e crenças motivacionais dos alunos, como era esperado. Ficou claro, também, que a busca por boas notas pode reduzir os efeitos positivos da orientação à meta aprender, porém, essa busca pode melhorar o engajamento cognitivo, além de promover julgamentos positivos sobre auto-eficácia. Dessa forma, se o aluno não estiver comprometido com metas intrínsecas, é melhor que esteja comprometido com metas extrínsecas do que ficar sem nenhum compromisso, ou alienado das atividades escolares.

Os autores, em síntese, sinalizam para o fato de que os alunos podem estar orientados à meta aprender ou intrínseca para as tarefas, mas, se não possuírem estratégias cognitivas e auto-regulatórias adequadas, não obterão êxito. Da mesma forma, estes podem até possuir estratégias apropriadas, mas, se estiverem

operando com metas que não induzam à ativação das mesmas, também não surgirão resultados satisfatórios.

Entretanto, há ainda uma terceira configuração de metas de realização, a alienação acadêmica. Para Bzuneck (2002b), ao contrário dos efeitos das orientações anteriores, alunos que operam sob orientação da meta de alienação acadêmica não têm por preocupação aumentar a competência, ou mesmo de demonstrar capacidade. Simplesmente aplicam o mínimo de esforço nas atividades acadêmicas e qualquer que seja o resultado, tem como salvar sua auto-estima. Estudos citados pelo autor relatam que alunos orientados sob esta meta, apresentam pouco uso de estratégias eficazes de aprendizagem e predominância de escolherem tarefas fáceis em relação às tarefas mais desafiadoras.

Alguns Estudos Brasileiros

No Brasil, apesar de ser pequeno o volume de pesquisas sobre o assunto, alguns estudos apresentam resultados interessantes sobre o perfil dos estudantes brasileiros do ensino superior. Barison (2001), em um estudo com 585 universitários de nove cursos das áreas de Ciências Exatas e Ciências Biológicas, nas disciplinas cálculo I e cálculo II, buscou relacionar, após o *feedback* de uma prova de cálculo, as variáveis emocionais com o tipo de meta de realização destes alunos. Constatou-se que há maior concentração de alunos nos níveis médios das duas metas; entretanto, quanto maior é a presença da meta aprender menor é a de evitar fracasso e vice-versa. Não foram percebidas diferenças significativas quanto ao gênero. A pesquisa sugere, baseada na correlação positiva baixa entre a meta aprender e percepção de êxito, que outros fatores afetam tanto o desempenho quanto a percepção de êxito, ou seja, ter como meta o aprender é condição

necessária, mas não suficiente para o êxito. As análises mostraram que quanto à valorização das notas, os escores médios não foram altos, indicando que não sofreram influência do tipo de meta. A autora aponta que, independentemente do tipo de meta e nível de autoconceito, os alunos “não estão valorizando muito a nota”. Os alunos que têm como objetivo, aprender, não se preocupam com a nota (o que é compatível com os dados de pesquisas que descrevem o perfil do aluno com essa orientação); ao passo que alunos que têm como objetivo, evitar fracasso, estão apenas preocupados em evitar a reprovação, de forma que qualquer nota que garanta esse resultado está de bom tamanho, desvalorizando inclusive o significado da nota alta. E, finalmente, alunos que procuram dominar os conteúdos não atribuem os fracassos à falta de esforço.

Num outro estudo brasileiro, Gombi (2000) procurou identificar o tipo de orientação vocacional prevalente nos alunos de diversos cursos superiores no que se refere à disciplina Sociologia, em termos de orientação à meta aprender. Participaram do estudo 258 alunos. O questionário aplicado era composto de duas partes, sendo a primeira composta de 19 questões em escala Likert de 5 pontos, distribuídas em cinco variáveis motivacionais, a saber: Grau em que perseguem a meta aprender; Motivação extrínseca; Valorização (julgamento e comportamento); Atitude; e Satisfação com o ensino. A segunda parte era composta de sete questões relacionadas ao uso de estratégias de aprendizagem em escala Likert de 4 pontos. Quanto à meta aprender, duas turmas do curso de administração obtiveram escores abaixo da média. Comparando esse resultado com os resultados das outras turmas e de outros estudos (Ames, 1992 e Davis, 1993), a autora considera pertinente a observação de que, nas turmas com escores maiores, houve correta

atuação dos professores no trato da disciplina, ao passo que, partindo do mesmo critério, pode não ter havido o trato equivalente nas duas turmas de administração.

Uma outra justificativa apresentada por Gombi (2000) para os escores baixos na meta aprender, seria uma relação significativa das variáveis atitude positiva e satisfação com o ensino, as quais também obtiveram escores abaixo da média. É possível inferir que os alunos desse curso não estivessem recebendo tratamento que lhes motivasse, como: relacionamento positivo, comunicação de alta expectativa com o aprender da classe, feedback contingente e respeito aos diversos talentos e formas de aprender. Em relação à motivação extrínseca descobriu-se que seus escores globais se correlacionam negativamente com a meta aprender, com a valorização da disciplina, atitude positiva e com satisfação com o ensino. Uma limitação apontada pela autora quanto aos resultados é que não se pode descartar a possibilidade de os alunos terem marcado aquilo que eles achavam que deveriam responder e não o que de fato fazem.

Cardoso (2002) investigou em que grau as percepções que os alunos têm do ambiente de aprendizagem influenciam a adoção de metas de realização e o uso de estratégias de aprendizagem, ou seja, qual a relação do contexto de aprendizagem com a adoção de metas de realização e do uso de estratégias de aprendizagem. A amostra foi de 106 alunos de duas disciplinas diferentes (Linguagem de Programação I e Sociologia) de cursos também diferentes, sendo um da área de exatas e outro, de humanas. Os resultados mostraram não existir diferença significativa nas orientações a metas aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho. Porém, quando estas variáveis foram avaliadas entre os diferentes grupos, as metas aprender e evitação do trabalho tiveram escores mais altos, apontando que os alunos da disciplina Linguagem de Programação I demonstraram adotar mais a

meta evitação de trabalho do que os alunos de Sociologia. Os resultados apontaram ainda relação significativa entre a ênfase percebida à meta aprender em sala de aula e a percepção de exigência de esforço nas tarefas escolares, a auto-percepção de capacidade, recompensa externa, autonomia, *feedback* e valorização das tarefas, com a adoção da meta aprender e ego-aproximação e com o uso de estratégias de aprendizagem.

Em síntese, os resultados dos diversos estudos apresentados nesta seção, mostram que alunos que adotam múltiplas metas têm maiores possibilidades de sucesso acadêmico. Entretanto, na ausência de habilidade para lidar com esta multiplicidade de metas, sugerem que os alunos adotem metas intrínsecas ou pelo menos extrínsecas. Indicam, também, que é importante prover os alunos de ferramentas cognitivas que permitam maior domínio do processo de aprendizagem e das tarefas acadêmicas. Tais ferramentas podem ser configuradas em termos de estratégias de aprendizagem, que serão expostas a seguir, com suas vantagens e, principalmente, com suas possibilidades de uso pelos alunos. Será exposta, também, a relação das mesmas com a *performance* acadêmica.

CAPÍTULO II

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Existe, segundo Bzuneck (2001), uma relação íntima entre motivação e aplicação de esforço nas tarefas. Contudo, nem sempre os alunos motivados, que aplicam bom nível de esforço, obterão bons resultados acadêmicos. O autor cita, como exemplo, o caso de um universitário inteligente e que estuda muito para as provas, porém os resultados em termos de notas não têm correspondido aos esforços. Como o aluno tem consciência de que tal resultado não é por falta de capacidade, fica perplexo e tentado a desistir de tudo. Esse relativo fracasso não pode ser atribuído à falta de motivação, nem tampouco à falta de capacidade. Para Bzuneck (2001) apenas a aplicação de esforço, ainda que prolongado, é insuficiente para atingir bons resultados, se o aluno não souber como e em que se esforçar. Nesse sentido, a explicação para essa ausência de resultados positivos pode ser atribuída à falta de emprego de estratégias de aprendizagens. Isto é, a aplicação de esforço sem o uso de boas estratégias não conduz aos resultados desejados.

Segundo Weinstein e Mayer (1986), as estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentais com as quais os alunos se envolvem com o objetivo de obter melhores desempenhos nas suas atividades acadêmicas. São geralmente descritas como facilitadores dos processos cognitivos de codificação, aquisição e recuperação de informações armazenadas na memória. A meta de uma estratégia de aprendizagem pode afetar a motivação do aluno, o seu estado afetivo ou, ainda, a forma como o mesmo seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos. Em outras palavras, o uso de uma estratégia, em particular, durante a aprendizagem pode afetar a *performance* e os resultados da aprendizagem.

Pintrich (1989; Pintrich e Garcia, 1991) classificou as estratégias em três categorias principais: as cognitivas, as metacognitivas e as estratégias de gerenciamento de recursos. As cognitivas dividem-se em três tipos: as técnicas ou

práticas (a repetição ou prática), a elaboração e a organização. Em termos de conceituação, refere-se a métodos mais gerais usados pelos alunos como ferramenta de apoio para o entendimento e compreensão dos conteúdos de uma disciplina. Já as estratégias metacognitivas envolvem a compreensão do próprio processo cognitivo como o controle e a regulação da própria cognição. Em geral, as estratégias metacognitivas auxiliam as cognitivas, permitindo melhor ativação e aproveitamento das mesmas: envolvem o planejamento, o monitoramento e a regulação dos próprios processos cognitivos. As estratégias de gerenciamento de recursos se referem à forma como os alunos se planejam para administrar os fatores relacionados à atividade de estudar em si e que estejam sob o seu controle, tais como o tempo dedicado aos estudos, o ambiente apropriado e também o próprio esforço necessário para a consecução de determinada tarefa.

Greene e Miller (1996) buscaram identificar como a orientação a metas, a percepção de capacidade e o engajamento cognitivo, que consistem no uso de estratégias adequadas, influenciam o desempenho dos alunos. Participaram do estudo 108 universitários. O instrumento - *Motivational and Strategy Use Survey* - era composto de 54 itens em escala Likert (desenvolvido pelos próprios autores) e examinou a influência das metas dos estudantes, da percepção de capacidade sobre o engajamento cognitivo e sobre o desempenho numa prova de Psicologia Educacional. A análise de sendas indicou que a percepção de capacidade e a meta aprender influenciam no engajamento cognitivo significativo (em oposição ao engajamento superficial) e, indiretamente, afetam também o desempenho. Outros resultados apontaram relação positiva entre engajamento cognitivo superficial e meta *performance*, mas não com a meta aprender. Surpreendeu, porém, a correlação positiva entre percepção de capacidade e engajamento cognitivo

significativo com engajamento cognitivo superficial. Quanto à meta *performance*, esta não apresentou relação com percepção de capacidade ou engajamento cognitivo significativo, contudo, esteve relacionada com estratégias de processamento superficiais, atreladas negativamente com desempenho.

Portanto, a motivação do aluno é dependente de muitos fatores, incluindo as crenças que possui sobre a própria capacidade cognitiva necessária para aprender. Da mesma forma, o uso de estratégias cognitivas e auto-regulatórias depende também da confiança que o aluno tem na própria capacidade de aprender. Por outro lado, um aluno com orientação à meta aprender, possuindo bom número de estratégias de aprendizagem, pode aplicar diferentes recursos de seu repertório de estratégias, incluindo os dois tipos de estratégias, significativas ou de profundidade e superficiais, desde que ambas facilitem ou conduzam ao aprendizado ou objetivo estabelecido. Dificilmente um estudante com orientação à meta *performance* disporá de todos os recursos cognitivos, pois os alunos orientados a essa meta tendem a confiar somente em estratégias de processamento superficiais, ou seja, não apresentam recursos de auto-regulação, geralmente resultando em baixo nível de desempenho. Os autores ressaltam a importância de se ensinar estratégias de aprendizagem a fim de promover o engajamento cognitivo, porém é necessário também a auto-percepção de capacidade e a orientação à meta aprender dos alunos.

Outras pesquisas têm sido relatadas no tocante aos efeitos das estratégias de aprendizagem. Dentre estas, merece destaque o trabalho de Pintrich e Garcia (1994), que examinaram, durante um período de cinco anos, em mais de 2000 alunos, inclusive do ensino superior, os diferentes papéis de diversas estratégias de aprendizagem como ensaio, organização, elaboração e estratégias auto-

regulatórias. Os resultados mostraram que em geral alunos que usam estratégias de profundidade, como elaboração e organização têm mais chances de obter bons resultados acadêmicos. Da mesma forma, os alunos que tentam controlar a cognição e o comportamento por meio de planejamento, monitoramento e estratégias regulatórias, também apresentaram melhores resultados.

No modelo utilizado, assume-se que as estratégias cognitivas e metacognitivas não são características inatas dos alunos, mas que podem ser aprendidas, desenvolvidas e controladas. Os professores podem ensinar e ajudar aos alunos como utilizá-las. Os autores (Pintrich e Garcia, 1994) sugerem, em termos de estudos futuros na área, que se considere a contextualização das estratégias de aprendizagem, ou seja, que se atenda à especificidade de cursos e exames, como os da área biológica, nos quais a memorização de termos é mais cobrada e a simples lembrança de fatos, nomes e siglas é geradora de estresse. Nesses casos, estratégias superficiais como ensaio são bastante eficazes ou, pelo menos, estão altamente relacionadas com as notas obtidas nos exames. Esses resultados conduzem à argumentação de que o uso de boas estratégias em sala de aula pode ser mais condicional e contextual do que o que tem sido sugerido pelas pesquisas experimentais. Na realidade, os estudantes precisam perceber em determinadas situações quais estratégias podem ser mais ou menos eficazes, em vez de assumir que toda estratégia de profundidade, como elaboração, conduzirá a melhores resultados acadêmicos, em qualquer circunstância.

Nessa mesma linha, Wood, Motz e Willoughby (1998) observaram que é necessário que haja, por parte do aluno, uma compreensão da estratégia para usá-la, ou seja, em qual contexto determinada estratégia, possibilitará melhor resultado. Além disso, para o uso eficaz de uma determinada estratégia exige-se uma certa

prática ou hábito, pois à medida que for incorporada pelos alunos exigirá menos esforço. Cita-se, como exemplo, o caso de muitos alunos de curso superior que usam a repetição sem muito esforço em função do longo tempo de uso dessa estratégia. Ao contrário da repetição, considerada uma estratégia que requer pouco processamento cognitivo, existem estratégias mais complexas que implicam um treinamento mais extenso; são as chamadas estratégias metacognitivas, consideradas auto-regulatórias. Essas estratégias geralmente conduzem a melhores resultados acadêmicos.

Costa (2000) relata que, desde a década de 60, a abordagem cognitivista se tem dedicado a estudar a natureza das atividades mentais dos alunos. Em outras palavras, como se processa a busca, a aquisição, a seleção e o armazenamento de informações. A identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas espontaneamente, ou adquiridas por meio de treinamento, bem como os aspectos emocionais e afetivos que podem favorecer o comportamento estratégico dos alunos, tem sido, nos últimos anos, objeto de estudos de diversos pesquisadores (Pintrich, 1989; 1991; Wood e col. 1998; Boruchovitch, 1999;).

Para os teóricos cognitivos da Teoria do Processamento da Informação citados por Boruchovitch (1993), o processo de aquisição de conhecimento envolve a compreensão da informação, assim como o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os próprios processos de aprender, o que tem sido denominado como metacognição. Para Pozo (1996) habilidades como, revisar, elaborar e resumir, são caracterizadas como estratégicas metacognitivas somente se forem frutos de um planejamento e gerenciamento para se atingir um determinado objetivo e, ainda, após aplica-las, deve-se avaliar os resultados, isto é, se surtiram sucesso ou fracasso e quais as suas causas.

Entre as várias conceituações de metacognição (Brown, 1997; Dembo, 1988; Pozo, 1995), Costa (2000) adota a de que metacognição é tanto a consciência dos alunos sobre a sua própria atividade mental, como a utilização de determinados métodos para a auto-regulação de seu processo cognitivo. Isso significa que se refere ao conhecimento dos próprios processos de conhecer, implicando planejamento, previsão e monitoramento. Outros pesquisadores como Boruchovitch (1993), definem como processos metacognitivos os que conduzem os alunos a refletirem sobre o próprio processo de aquisição de conhecimentos, desde o planejamento e monitoramento das atividades acadêmicas até o controle e regulação do próprio processo mental. Alunos que apresentam tal nível de comprometimento e envolvimento nas atividades escolares têm muito mais probabilidade de obter sucesso acadêmico. Ao contrário, alunos que apresentam estratégias de aprendizagem menos elaboradas, como decorar textos, sublinha-lo, ou, ainda, a simples memorização das suas idéias principais, correm sérios riscos de não atingirem os resultados esperados.

Para Costa (2000), essa capacidade de auto-regulação sobre o processo de conhecer e aprender proporciona e conduz à eficácia e flexibilidade no uso das estratégias de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a autora salienta que os professores devem ensinar e incentivar o uso de estratégias de estudo e aprendizagem, observando que, ao contrário de outros constructos motivacionais, tais estratégias não são características inatas de cada estudante; antes devem ser ensinadas, desenvolvidas e incentivadas ao longo da vida acadêmica. Alerta ainda, que o ensino de estratégias de aprendizagem é necessário, embora não seja condição suficiente para o sucesso acadêmico (ver também Boruchovitch, 1999; Pintrich, 1989; 1991; Wood e col. 1998).

Da mesma forma, Weinstein e Mayer (1986), sobre o ensino de técnicas para aumentar o nível da aprendizagem na escola básica, alertam para o fato de que as estratégias de aprendizagem podem ser descritas e ensinadas para alunos que ainda saibam como estudar, ou seja, que estejam em níveis de maturidade apropriados. Observam também que o ensino de estratégias de aprendizagem representa uma parte importante do programa educacional. Entretanto, apesar de todas as vantagens que têm, não podem substituir o ensino dos domínios específicos e dos conteúdos. Isto é, cabe ao professor ensinar tanto os conteúdos como as estratégias de aprendizagem, para o que usa a metáfora da tesoura, que corta com o emprego das duas lâminas: Uma lâmina refere-se ao conteúdo, a outra, às estratégias. Isoladas, não desempenham plenamente o seu papel, pois são interdependentes entre si.

Karabenick e Knapp (1991, citados por Costa,2000) apresentaram os resultados de um estudo realizado em três fases, do qual participaram, respectivamente, em cada fase, 612, 541 e 386 alunos universitários. O objetivo do estudo era verificar a influência da estratégia de buscar ajuda sobre a auto-estima do estudante. Os resultados indicaram que os alunos universitários que relataram usar um menor número de estratégias cognitivas e metacognitivas, foram também os mais propensos a interpretar a busca de ajuda como uma ameaça à auto-estima e a não utilizarem estratégias de aprendizagem de forma eficiente, quando necessário.

Por sua vez, Karabenick e Collins-Eaglin (1997), em um estudo com 1037 participantes, alunos de uma universidade pública americana, buscaram identificar a relação entre metas (domínio e *performance*), incentivos e o uso de estratégias de aprendizagem em contextos de aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista. Utilizando o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* – MSLQ,

avaliaram como os estudantes usam a organização, a elaboração e o pensamento crítico, três dos componentes que integram as estratégias cognitivas. Com relação às estratégias metacognitivas, três elementos também foram avaliados - planejamento, monitoramento e regulação. Os resultados mostraram que os alunos que optaram por trabalhar juntos, para aprender em equipe, usaram estratégias de aprendizagem de nível mais elevado, como elaboração e pensamento crítico, contrastando com os alunos que deram maior ênfase às notas. Em relação ao objetivo do estudo, que era avaliar a *performance* da aprendizagem cooperativa (em grupo), competitiva e individualista, os autores notaram que cabe aos professores a tarefa de encorajar ou não os alunos para uma dessas opções. Uma alternativa apontada nessa direção, da relação entre atividades cooperativas, notas e engajamento, é a intensidade com que os professores enfatizam a cooperação, notas e facilitação para o uso de boas estratégias de aprendizagem. Esses são elementos comuns que os professores, em geral, podem utilizar em sala de aula. Ainda de acordo com os autores, alguns professores facilitam e incentivam a aprendizagem em grupo, dando pouca ênfase às notas e incentivando os alunos a relacionar o material das aulas com as suas vidas, de forma a engaja-los em estratégias metacognitivas, como a auto-regulação e pensamento crítico. Outros, porém, desestimulam os alunos a trabalharem de forma cooperativa e valorizam mais as notas, sem se preocupar com as técnicas ou estratégias de aprendizagem. Existem ainda professores que, simultaneamente, podem influenciar nas metas - domínio e *performance* - e também incentivar o uso de estratégias de aprendizagem. De forma geral, os professores podem ou não incentivar o uso de estratégias, entretanto, nesse estudo não se indagou, junto aos alunos, a respeito da intensidade com que os professores tratam a assunto.

Na realidade, talvez nem todos os professores tenham noção da importância, ou mesmo da existência, de estratégias de aprendizagem, principalmente os do ensino superior, que muitas vezes ingressam na área do ensino sem terem frequentado algum curso de formação para tal atividade. Referindo-se a professores do ensino fundamental e médio, Boruchovitch (1999, citando Mettrau e Mathias, 1998) alerta para essa falta de conhecimento dos professores em relação às estratégias de aprendizagem, a como funciona a inteligência humana e à importância da auto-reflexão e dos processos metacognitivos na aprendizagem. Nesse sentido, sugere que os professores se beneficiem das contribuições da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. Além de ensinar técnicas, tais como sublinhar pontos importantes de um texto, monitorar a compreensão das leituras, memorizar, fazer resumos, etc., os professores podem, também, orientar quando e como utilizar as estratégias mais eficientes. Ainda segundo a autora, os professores podem aprender a auto-administrar e a orientar o uso dos processos metacognitivos, proporcionando aos alunos atividades em que a necessidade de monitoramento externo possa ser gradativamente substituída pelo desenvolvimento da capacidade de auto-monitoramento e auto-reflexão dos alunos.

Nesse sentido, Hancock, Bray, Nason (2002) procuraram verificar a influência dos métodos de ensino dos professores sobre os alunos, considerando diferentes níveis conceituais dos alunos e a sua motivação em um curso de tecnologia. Entendeu-se por nível conceitual o conjunto de capacidades do aluno como, avaliar situações, apresentar alternativas, ponderar argumentos, até aceitar responsabilidades pelas conseqüências de uma decisão. Além disso, foram considerados dois tipos de ensino. O primeiro, tipicamente centrado no professor, no qual os conteúdos, as tarefas acadêmicas, o tempo de estudo e demais recursos

pedagógicos inerentes às atividades acadêmicas são organizados e estruturados pelo professor de acordo com os seus objetivos e métodos de ensino. O segundo, cujo ensino é centrado no estudante, privilegia o papel do aluno na condução das atividades acadêmicas, participando da estruturação de conteúdos, do tempo de estudo e das tarefas acadêmicas por meio da troca de idéias em sala de aula. Foram aplicadas várias medidas, que incluíam um questionário destinado a descrever situações de ensino centradas no professor e/ou no aluno; uma prova sobre o nível conceitual e o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ*, para medir a orientação motivacional e o uso de estratégias de aprendizagem. O estudo foi realizado em uma universidade Americana, da qual participaram 55 alunos de uma disciplina de Introdução à Tecnologia e Computação. A idade média dos alunos era de 25,2 anos.

Os resultados apontaram que nem os níveis conceituais, nem os métodos de ensino, isoladamente, afetam a *performance* do aluno. Alunos com maior capacidade de abstração não estão, necessariamente, inclinados a obterem resultados melhores ou piores do que aqueles que pensam de maneira mais concreta. As aulas estruturadas pelos professores também não conduzem, necessariamente, a melhores realizações comparadas com as aulas com método centrado nos alunos, nas quais estes expressam suas preferências e tomam decisões ajudando a escolher as atividades. Além disso, alunos com qualquer nível conceitual, expostos a um ensino que tem como centro os alunos, são mais motivados do que aqueles com alto nível conceitual num sistema de ensino centrado no professor. Os dados sugerem, também, que os professores podem incrementar a motivação em sala de aula, alterando as práticas de ensino de acordo e com a participação de sua clientela. O resultado mais importante desse estudo foi que os

alunos demonstraram alta motivação quando expostos a um ensino centrado em si mesmo, o que sugere que os professores, ao contrário da prática de prepararem suas aulas apenas com critérios técnicos, pensem mais em reduzir a carga de controle sobre os comportamentos dos alunos. Isto significa uma estratégia de ensino que promoverá a motivação para aprender.

Em síntese, as estratégias são essenciais para o bom desempenho dos alunos. Contudo, é fundamental a necessidade de se conscientizar os professores sobre a importância de ensinar os alunos a utilizar estratégias de aprendizagem e de estudo, seja nos anos escolares dos ensinos fundamental e médio, seja no ensino superior. Diversos autores, como Pintrich e Garcia (1991,1994), Costa (2000), entre outros já citados, revelam que as estratégias podem ser ensinadas e desenvolvidas durante a vida acadêmica, não importando o nível conceitual dos alunos em termos de conhecimentos e *performance* acadêmica. A prática pode realmente conduzir à perfeição, o que, em termos de estratégias de estudo, significa que quanto mais uso os alunos fizerem de diferentes estratégias, mais estarão desenvolvendo a capacidade de melhor aprendizagem. Além disso, alunos que possuem a capacidade de auto-regulação em relação às atividades acadêmicas e que apresentam bons desempenhos acadêmicos, têm mais probabilidade de utilizar tanto estratégias simples, como a repetição, quanto estratégias mais elaboradas e mais sofisticadas, como o monitoramento do próprio processo de aprendizado. Alunos que têm a percepção de instrumentalidade das estratégias no processo de aprendizagem conseguem selecionar, entre várias estratégias, aquelas que lhes possibilitarão melhores resultados.

Em suma, é importante que a comunidade acadêmica como um todo tenha consciência da importância dessas ferramentas, que são as estratégias de

aprendizagem. É provável, inclusive, que existam professores que, por desconhecerem o papel das estratégias de aprendizagem e da sua contextualização, acabem prejudicando alguns alunos ao julgarem a competência dos mesmos apenas em função dos resultados acadêmicos, que podem não ser os desejados, precisamente por falta de estratégias adequadas.

Objetivos do estudo

Este estudo teve como objetivo geral identificar fatores motivacionais que poderiam relacionar-se com a tendência de alunos dos primeiros anos do ensino superior à evasão escolar. Mais especificamente, o estudo pretende, numa amostra de alunos de três cursos do ensino superior:

1. identificar fatores motivacionais em termos de orientação a metas de realização intrínsecas ou extrínsecas, autoconceito, responsabilidade e crenças de controle sobre a aprendizagem e ansiedade;
2. levantar os motivos pelos quais escolheram determinado curso;
3. sondar a intenção atual de permanecer no curso;
4. verificar quais estratégias de aprendizagem são utilizadas, ou seja, qual é o grau de envolvimento cognitivo dos alunos, o que supõe tanto o conhecimento como o uso de estratégias adequadas;
5. estabelecer a relação entre os aspectos motivacionais e o uso de estratégias de aprendizagem.

Ao final deste trabalho, a expectativa é de encontrar respostas que possam orientar ações efetivas para a melhoria do ensino, bem como a adaptação acadêmica dos alunos, além de sugerir futuras direções no sentido de promover, no ensino superior, um espaço de desenvolvimento e socialização, principalmente para aqueles que vêm na universidade, antes de tudo, um mecanismo de inclusão social e de realização pessoal.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza quantitativa, descritiva-correlacional e exploratória. Pretende-se aqui investigar as possíveis relações existentes entre os fatores motivacionais e de contexto dos alunos com a alta taxa de evasão registrada em uma instituição de ensino superior, especificamente em um curso de Bacharelado em Ciência da Computação de uma Fundação Municipal, no interior do estado de São Paulo.

3.1 Descrição da Amostra

O problema que deu origem a este estudo foi a evasão registrada no curso de Ciência da computação. Durante a etapa de elaboração do instrumento, foram incluídos no estudo os cursos de Tecnologia em Processamento de Dados (TPD) e Administração de Empresas com Ênfase em Comércio Exterior. A inclusão desses cursos obedeceu a critérios subjetivos. Contudo, entendeu-se que a inserção dos mesmos poderia resultar em benefícios tanto para o estudo em si, quanto para a elucidação dos fatores geradores da evasão. O curso de Tecnologia em Processamento de Dados, como o BCC, é um curso que visa ao trato da tecnologia. Logo, o aluno que opta por esse curso pode ter características semelhantes às do aluno que opta pelo BCC, o que leva a crer que alguns podem optar por um ou por outro sem conhecer exatamente o perfil do curso. A escolha pode estar recaindo mais na duração do curso (o curso de TPD tem duração de apenas três anos, enquanto que o BCC tem duração de cinco anos) do que na formação propriamente dita.

A decisão de incluir o curso de Administração de Empresas foi feita exatamente em função das diferenças deste em relação ao BCC ou mesmo ao TPD, seja em termos de perfil profissional do egresso, seja quanto à evasão registrada.

Embora a ênfase do curso esteja em comércio exterior, o perfil do egresso é mais generalista: não se forma um especialista e, sim, um profissional com uma visão mais ampla, tanto em termos de tecnologia quanto de mercado de trabalho. O aluno que opta por esse curso, teoricamente, tem motivações diferentes do aluno que opta por TPD ou BCC. Fazer o exercício de comparação dos fatores motivacionais, das estratégias utilizadas, das metas acadêmicas e de vida desses alunos é altamente motivador, seja em função do baixo volume de estudos relativos no Brasil, seja para buscar resultados que contribuam para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior e, até mesmo, disponibilizar informações que possam auxiliar professores e diretores na orientação vocacional dos alunos ainda no ensino médio.

Participaram do estudo 171 alunos (117 homens e 54 mulheres) dos três cursos citados, todos dos primeiros anos. O total de alunos matriculados na data da pesquisa, nos três cursos, era de 201 alunos; portanto, 30 alunos não responderam ao questionário por não estarem presentes no momento da sua aplicação. A amostra final foi de 36 alunos do curso Bacharelado em Ciência da Computação, 60 alunos do curso de Tecnologia em Processamento de Dados e 75 alunos de Administração de Empresas. A idade média dos participantes era de 21,4 anos. Abaixo, na Tabela 2, é apresentado um demonstrativo, por faixa etária, dos participantes do estudo.

Tabela 2: Descrição da amostra de acordo com o curso e a faixa etária

| Curso | Até 20 anos | De 20 a 25 anos | Maior 25 anos | Sem Inform. | Total |
|--------------------------------------|-------------|-----------------|---------------|-------------|------------|
| Bacharelado em Ciência da Computação | 22 | 9 | 1 | 4 | 36 |
| Tecnologia em Processamento de Dados | 14 | 33 | 7 | 6 | 60 |
| Administração de Empresas | 31 | 15 | 28 | 1 | 75 |
| Total | 67 | 57 | 36 | 11 | 171 |

3.2 Descrição das Medidas

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente foram planejadas duas pesquisas. A primeira, composta de 6 perguntas de respostas abertas, aplicada para alguns dos alunos evadidos do curso de Bacharelado em Ciência da Computação. O objetivo dessa investigação inicial era identificar alguns dos motivos que levaram tais alunos a desistirem do curso já no primeiro ano. Os participantes foram selecionados aleatoriamente, não obedecendo a nenhum critério específico. Esse instrumento foi composto das seguintes questões: (1) Qual a impressão que teve após as primeiras aulas?; (2) Quando pensou em desistir pela primeira vez? Por que?; (3) Por que desistiu?; (4) Qual a imagem que tem do curso hoje?; (5) Se arrepende de ter desistido?; e (6) Pretende fazer outro curso? Qual?

Desde o início do estudo, havia-se definido a intenção de entrevistar uma pequena parcela dos evadidos, algo em torno de 10 alunos, de forma a tornar mais ágil o levantamento e, principalmente devido à dificuldade de agendar um encontro com todos os alunos evadidos. Em síntese, as entrevistas acabaram sendo feitas via telefone e internet, com um total de nove alunos, dos quais cinco optaram por responder o questionário via telefone e outros quatro pela internet.

Os resultados dessa primeira investigação apontaram, entre as causas da evasão, fatores, como: a carga horária e os conteúdos das disciplinas da área de matemática apresentaram-se como muito pesados, ou o próprio curso apresenta um grau de dificuldades superior ao esperado. Ninguém, daquela amostra, alegou problemas financeiros.

A pesquisa forneceu indicação de um segundo trabalho com o objetivo de buscar informações acerca das formas de estudo utilizadas pelos alunos, das estratégias de estudo, ou seja, como e quando as utilizam e, finalmente, se tinham

metas estabelecidas, tanto de vida como acadêmicas. A investigação tinha, naquele momento, somente a intenção de coletar informações que subsidiassem a elaboração do instrumento principal.

Entretanto, durante o processo de revisão da bibliografia referente aos fatores motivacionais e das crenças que poderiam conduzir à evasão no ensino superior, surgiu uma nova possibilidade: buscar junto aos alunos dos últimos anos do curso (quarto e quinto anos), informações sobre como superaram as dificuldades quando passaram pelos primeiros anos e quais foram as principais dificuldades percebidas naquela etapa. Foi também solicitada a esses alunos, uma descrição das percepções ou informações que tinham sobre as causas dos diversos abandonos registrados. Esses alunos já haviam passado pelas séries iniciais e, além de terem superado as possíveis barreiras existentes, conviveram com diversos alunos que optaram pelo abandono. A suposição era de que suas informações pudessem ser úteis e contribuir para a elaboração da segunda pesquisa.

Tais cuidados na elaboração do questionário principal se justificam em razão da carência de estudos, no Brasil, que investiguem os fatores motivacionais e contextuais em alunos de cursos superiores relacionados ao problema da evasão escolar. Como principal resultado, esse segundo estudo apontou que, a maior parte dos alunos abandona o curso, ainda no primeiro ano, por não conseguir dominar os conteúdos das disciplinas. Tais informações coincidem com os resultados do primeiro questionário e, também, com outras pesquisas realizadas, segundo as quais, as maiores taxas de evasão registradas no ensino superior têm ocorrido entre a primeira e a segunda séries do curso (Sganzerla,2001; Gomes,1998; Freaza,2002; UFRGS, 1984) Como conseqüência, há a crença de muitos alunos de que não

conseguirão obter sucesso nos anos seguintes em função das dificuldades percebidas no primeiro ano.

A partir dessas informações, elaborou-se um terceiro estudo, aplicado para os 42 alunos do primeiro ano do curso Bacharelado em Ciência da Computação (BCC) do período noturno, ao final do segundo semestre de 2003, no início do mês de novembro, durante a primeira aula do período. Os alunos gastaram em média, 15 minutos para preencher o instrumento, composto de 10 questões. As cinco primeiras questões foram do tipo respostas abertas “Está decepcionado ou frustrado com o curso? Se sim, por quê?”, e tinham como objetivo obter informações de ordem emocional quanto à satisfação com o curso. As demais questões foram compostas de tabelas, com respostas positivas ou negativas (Sim/Não) para obtenção de afirmações do tipo “Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar” ou “Faço rascunhos das idéias e pontos mais importantes dos conteúdos”. Nessas questões, buscaram-se informações relacionadas à forma de estudo praticada pelos estudantes, das estratégias, das metas de realização e de vida que os conduzem em termos de futuro, e finalmente, da percepção de dificuldades acadêmicas inerentes ao curso e também, da existência de alguma relação entre a dificuldade do curso e a metodologia utilizada pelos professores.

Os resultados (ver Tabela 3) indicaram que as maiores dificuldades percebidas localizavam-se basicamente nas disciplinas de Geometria analítica e Cálculo Diferencial e Integral. Outras disciplinas, também consideradas difíceis, mas, em grau menos elevado, foram Matemática discreta e Algoritmo e estrutura de Dados.

Tabela 3: Grau de dificuldade percebida pelos alunos nas disciplinas

| Disciplinas | Alunos que perceberam como: | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|-----|----------------------|-----|
| | Difícil | | Extremamente Difícil | |
| | (N) | % | (N) | % |
| Matemática Discreta | 10 | 24% | 4 | 10% |
| Fundamentos de Matemática Elementar | 6 | 14% | 1 | 2% |
| Introdução à Lógica | 3 | 7% | 1 | 2% |
| Algoritmo e Estrutura de Dados I | 15 | 36% | 4 | 10% |
| Inglês Técnico | 0 | 0 | 1 | 2% |
| Geometria Analítica | 14 | 33% | 9 | 21% |
| Cálculo Diferencial e Integral | 10 | 24% | 12 | 29% |

Perguntou-se aos alunos se as dificuldades percebidas deviam-se mais à disciplina em si ou à forma como o professor a conduzia. Os resultados (Tabela 4) mostraram que, dos 42 alunos que responderam às questões, em média 50% atribuíram as dificuldades à forma como os professores conduzem as disciplinas de Matemática Discreta e Fundamentos de Matemática Elementar. Com relação às disciplinas Geometria Analítica e Cálculo Diferencial e Integral as dificuldades percebidas foram atribuídas às disciplinas em si.

Tabela 4 – Atribuição da dificuldade percebida pelos alunos (disciplina x professor)

| Disciplinas | disciplina em si | ao professor | Ambas |
|-------------------------------------|------------------|--------------|-------|
| Matemática Discreta | 6 | 20 | 4 |
| Fundamentos de Matemática Elementar | 3 | 23 | 4 |
| Introdução à Lógica | 11 | 3 | 2 |
| Algoritmo e Estrutura de Dados I | 16 | 5 | 5 |
| Inglês Técnico | 11 | 3 | 2 |
| Geometria Analítica | 25 | 3 | 2 |
| Cálculo Diferencial e Integral | 27 | 2 | 1 |

Quanto à evasão, indagou-se aos alunos sobre quais motivos poderiam fazê-los desistir do curso: dificuldades financeiras; dificuldades em entender o conteúdo das disciplinas; cansaço físico e mental; não conseguir adaptar-se à rotina de estudante; não possuir conhecimentos suficientes; o curso não atendeu às minhas

expectativas. Os alunos deviam assinalar, classificando em ordem de relevância de 1 a 6, os motivos que mais se aproximavam de sua realidade social e acadêmica. O motivo “dificuldades financeiras” apareceu como principal justificativa para a evasão, vindo seguido por “cansaço físico e mental”, “dificuldade em entender as disciplinas” e o quarto motivo mais apontado foi que “o curso não atendeu às minhas expectativas”.

3.2.1 Descrição do Instrumento Principal

O instrumento principal foi elaborado com a pretensão de investigar como se processam os fatores motivacionais e o uso de estratégias, além de sondar as razões que mantêm os alunos na faculdade e ainda, a intenção dos mesmos em continuar no curso, até a conclusão.

Ao todo, 95 questões compuseram o instrumento (Anexo 1) que foi identificado como “Inventário de Motivação e Estratégias em Cursos Superiores” (Machado, Bzuneck e Guimarães, 2004). As questões relacionadas a fatores motivacionais, uso de estratégias de aprendizagem e os motivos pelos quais os alunos vêm à escola foram elaborados em escala Likert de 7 pontos (1-nada verdadeiro, 7-totalmente verdadeiro). As escalas de motivação e estratégias foram criadas a partir do instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ*, desenvolvido por Pintrich, Smith, Garcia, Mckeachie (1993), traduzido para a língua portuguesa, com adaptações em termos de linguagem, a fim de adequá-lo ao contexto dos alunos. Com o objetivo de diminuir a extensão do questionário, foram excluídos os itens da escala original referente às estratégias de aprendizagem de ensaio, pensamento crítico e aprendizagem cooperativa.

A escala original dos autores (Pintrich et al., 1993), destinada a investigar os comportamentos ligados aos fatores motivacionais compreendia as seguintes subescalas: (a) orientação a metas intrínsecas; (b) orientação a metas extrínsecas; (c) valorização das tarefas; (d) crenças de controle sobre a aprendizagem; (e) auto-eficácia; e (f) ansiedade. A escala destinada a investigar o uso de estratégias de aprendizagem era composta de itens pertinentes a: (a) elaboração; (b) organização; (c) esforço e regulação; (d) metacognição e auto-regulação; (e) gerenciamento de recursos (tempo, local, etc.); e (f) buscar ajuda.

Outros aspectos investigados foram os motivos que mantêm os alunos no curso, ou seja, as razões que levam boa parte dos alunos a se deslocar de suas casas, muitos de outras cidades, para virem à faculdade (questões 72 a 89). Os cursos são ministrados no período noturno e a maioria dos alunos trabalha durante o dia e geralmente, alega cansaço físico e mental para as atividades acadêmicas. Esse é, segundo alguns autores (Gomes,1999; Sganzerla,2003), um dos motivos efetivamente alegados para a evasão no ensino superior, tanto no Brasil, como no exterior. Para esta etapa, utilizou-se uma versão da Escala de Motivação Acadêmica – EMA, de Vallerand e cols. (1992). A versão utilizada foi extraída de Sobral (2003), em um estudo realizado com alunos de um curso de medicina em Brasília. Como naquele contexto, os alunos desta instituição podem estar traçando perspectivas quanto à prática profissional e não quanto às atividades acadêmicas em si, o que pode afetar profundamente a intenção e a motivação para permanecer no curso.

Quanto aos motivos da escolha do curso, foram elaboradas cinco questões (90, 91, 92, 93 e 94). Já, com relação à intenção de permanecer no curso até a graduação (questão 95), os alunos deviam assinalar num *continuum* de 1 (nenhuma

intenção) a 10 (intenção plena) sobre a sua intenção, naquele momento, de continuar até o final.

3.2.2 Propriedades Psicométricas do Instrumento:

Os dados resultantes da aplicação do questionário foram conseguidos por meio da utilização do software *Statistica* (versão 6.0) e começou-se com uma análise fatorial exploratória e extração do alfa de Cronbach para as escalas de motivação e estratégias de aprendizagem.

3.2.2.1 Escala de Motivação

Mediante o método da análise dos componentes principais, em relação aos 31 itens dessa escala, surgiram nove fatores com valor próprio acima de 1,00, que explicaram a variabilidade total dos dados. Entretanto, foi necessário reduzir para seis fatores, a fim de se ter número suficiente de itens por fator, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, obtida a partir da análise dos Componentes Principais aplicada sobre os itens da escala motivação, do instrumento.

| Fator | Valor Próprio | Explicação % | Explicação Acumulada | Explicação Acumulada % |
|-------|---------------|--------------|----------------------|------------------------|
| 1 | 6,17 | 19,92 | 6,17 | 19,92 |
| 2 | 3,14 | 10,11 | 9,31 | 30,03 |
| 3 | 2,31 | 7,46 | 11,62 | 37,49 |
| 4 | 1,74 | 5,62 | 13,36 | 43,11 |
| 5 | 1,45 | 4,69 | 14,81 | 47,80 |
| 6 | 1,32 | 4,27 | 16,13 | 52,07 |

Além disso, apareceu uma incoerência conceitual entre os itens carregados em torno do fator 5: o item 2 - *Quando eu faço uma prova penso em como estou*

indo mal, comparado com outros alunos da classe; o item 11 - *Estou confiante que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e avaliações deste curso;* e o item 17 - *Considerando a dificuldade do curso, os professores e minha competência, eu acho que me sairei bem;* além de carregarem em fatores diferentes. Dessa forma, optou-se por eliminar esses itens e esse fator, resultando em uma nova configuração, com cinco fatores, como está demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, com cinco fatores, obtidos a partir da análise dos Componentes principais aplicada aos itens da escala motivação.

| Fator | Valor Próprio | Explicação % | Explicação Acumulada | Explicação Acumulada % |
|-------|---------------|--------------|----------------------|------------------------|
| 1 | 6,03 | 22,35 | 6,03 | 22,35 |
| 2 | 2,87 | 10,64 | 8,91 | 32,98 |
| 3 | 1,91 | 7,07 | 10,81 | 40,05 |
| 4 | 1,66 | 6,15 | 12,47 | 46,19 |
| 5 | 1,31 | 4,86 | 13,78 | 51,05 |

Assim, os cinco fatores identificados explicam 51,05 % do grau de variabilidade total dos dados. A Figura 4 demonstra os autovalores e os componentes principais dos fatores (*scree test*), sendo que cada inclinação representa ou descreve o ponto de rotação de cada fator encontrado. A partir do quinto ou sexto fatores, os autovalores apresentam uma disposição levemente mais próxima da parte inferior do gráfico, de forma horizontal. Este pode ser considerado o ponto de corte do número de fatores a serem utilizados.

Nesta análise estabeleceu-se como critério, o valor de corte de 0,30 para que um item do questionário pudesse carregar num fator. Para Kline (1994), este é um valor aceitável, dado que explicaria pelo menos 9% da variância total.

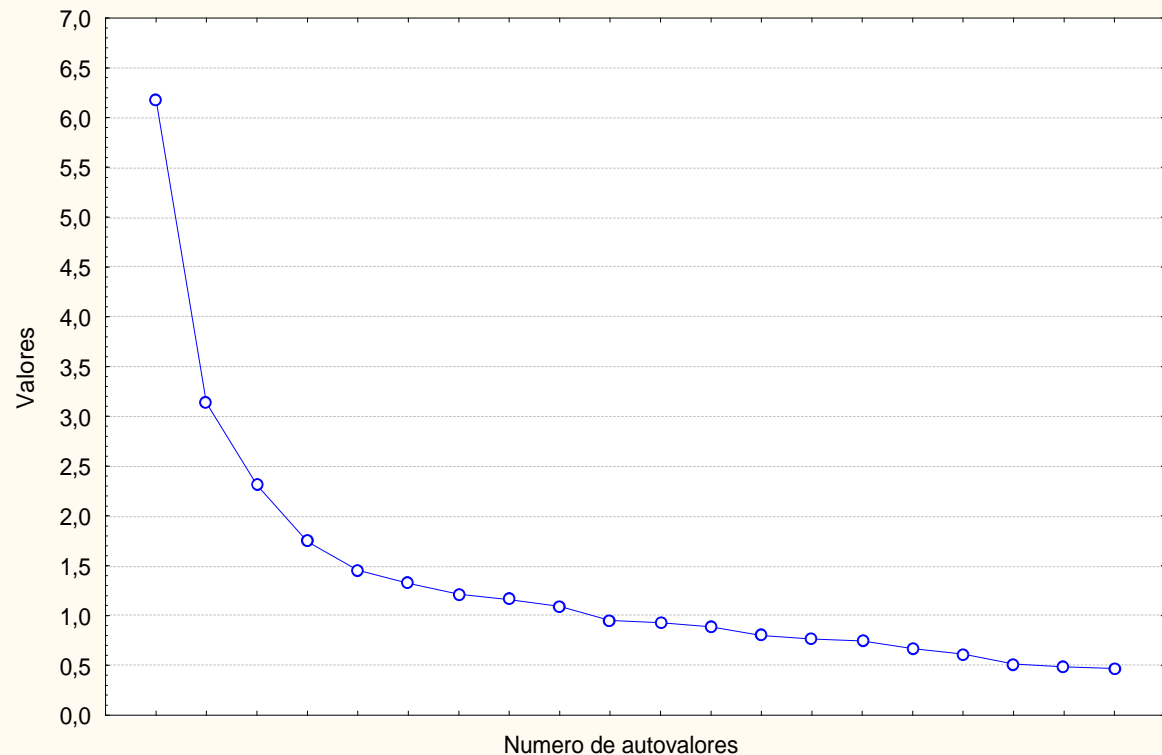


Figura 4 – Mapa de Autovalores e Componentes Principais

Dessa forma, dos 31 itens da escala original, alguns foram excluídos, já citados anteriormente, além do item 13 que, nesta nova configuração, com cinco fatores, obteve carga fatorial abaixo do valor de corte (0,30). Portanto, restaram nessa escala apenas 26 itens com saturação $> 0,30$, como se pode observar na Tabela 7, no respectivo fator.

Tendo um item carregado simultaneamente em mais de um fator, optou-se por deixá-lo no fator em que obteve a maior carga. A decisão de excluir ou não um determinado item, foi baseada no critério da incoerência conceitual e, também, no fato de a carga fatorial do item estar abaixo do valor de corte, como já mencionado anteriormente.

Tabela 7 – Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem a Escala Motivacional, com a rotação varimax.

| Item | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1 | | | 0,52 | | |
| 3 | | 0,52 | | | |
| 4 | | 0,38 | | | 0,56 |
| 5 | | 0,68 | | | |
| 6 | | 0,74 | | | |
| 7 | | | | | 0,61 |
| 8 | 0,35 | | | | |
| 9 | | | | | 0,76 |
| 10 | | | 0,65 | | |
| 14 | | | | | 0,73 |
| 15 | | | 0,57 | | |
| 16 | | 0,58 | | | |
| 38 | 0,61 | | | | |
| 39 | 0,63 | | | | |
| 40 | 0,32 | | 0,62 | | |
| 41 | | | 0,64 | 0,33 | |
| 42 | | | | 0,78 | |
| 43 | 0,78 | | | | |
| 44 | 0,60 | | 0,41 | | |
| 45 | 0,41 | | 0,54 | 0,31 | |
| 46 | 0,79 | | | | |
| 47 | 0,54 | | | 0,54 | |
| 48 | 0,81 | | | | |
| 49 | | | | 0,75 | |
| 50 | 0,63 | | | | |
| 51 | 0,81 | | | | |
| Alfa | 0,85 | 0,62 | 0,75 | 0,65 | 0,70 |

Em síntese, a escala de motivação ficou composta de cinco fatores e foi encontrado um índice de consistência interna dos itens (alfa de CRONBACH) de 0,82.

Observando-se os itens que se agruparam em torno de cada um dos fatores, pode-se considerar a seguinte correspondência entre os itens e os fatores identificados: o fator 1 corresponde à Meta Aprender e compreende os itens 8, 38,

39, 43, 46, 48, 50 e 51, cuja análise de consistência interna dos itens resultou em um alfa considerado bom, de 0,85.

O fator 2 corresponde à orientação a Metas Extrínsecas, e está relacionado com os itens 3, 5, 6 e 16. A análise de consistência interna destes itens resultou em um alfa de 0,62. O fator 3 foi identificado como Autoconceito, e relaciona-se aos itens 1, 10, 15, 40, 41, 44 e 45. Resultou, da análise de consistência interna destes itens, um alfa de 0,75. O fator 4 corresponde à Responsabilidade e Crenças de Controle, e está relacionado com os itens 42, 47 e 49, que sob a análise de consistência interna resultou num alfa de 0,65. Finalmente, o fator 5, identificado como Ansiedade, relaciona-se aos itens 4, 7, 9 e 14, mediante a análise de consistência interna, resultou em um alfa de 0,70. Cada fator identificado, será a partir de agora, denominado de subescala, como aparece em síntese na Tabela 8.

Tabela 8 – Síntese dos itens agrupados em cada subescala

| Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|---------------|-------------------|--------------|----------------------------------------|-----------|
| Meta aprender | Metas Extrínsecas | Autoconceito | Responsabilidade e Crenças de Controle | Ansiedade |
| 8 | 3 | 1 | 42 | 4 |
| 38 | 5 | 10 | 47 | 7 |
| 39 | 6 | 15 | 49 | 9 |
| 43 | 16 | 40 | | 14 |
| 46 | | 41 | | |
| 48 | | 44 | | |
| 50 | | 45 | | |
| 51 | | | | |

A análise das cargas fatoriais apontou também que alguns itens carregaram simultaneamente em mais de uma subclasse (ver Tabela 7, acima), como é o caso do item 4 - *Quando pego uma prova, logo fico preocupado com questões que não conseguirei responder*. Este item carregou 0,56 na subescala Ansiedade, à qual pertence (segundo o MSLQ), porém, também carregou em Metas Extrínsecas (0,38).

Os itens 40 - *Acredito que receberei excelentes notas nesta(s) disciplina(s)*; 44 - *Estou confiante que posso aprender os conceitos básicos ensinados nessa(s) disciplina(s)*; e 45 - *Estou confiante que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado pelo(s) professor(es) nessa(s) disciplina(s)*, da subescala Auto Conceito carregaram, respectivamente (0,32, 0,60 e 0,41) em Meta Aprender. Já o item 41 - *Estou certo de que eu posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nos textos dessa(s) disciplina(s)*, também da subclasse Auto Conceito carregou em Responsabilidade e Crenças de Controle, enquanto que o item 47 - *Se eu trabalhar duro o suficiente, então entenderei o conteúdo dessa(s) disciplina(s)*, original da subclasse Responsabilidade e Controle, carregou também em Metas Aprender.

3.2.2.2 Escala de Estratégias de Aprendizagem

Dessa escala, composta originalmente de 38 itens, surgiram, mediante o método da análise dos componentes principais, 12 fatores com valor próprio acima de 1,00, que explicam a variabilidade total dos dados. Alguns itens carregaram em mais de um fator e o alfa de Cronbach indicou baixa consistência interna entre os itens de diversos fatores, o que indicou a necessidade de novas análises e conseqüentemente a redução do número de fatores.

Também nessa escala, foi estabelecido o valor de corte de 0,30 para que um item do questionário pudesse carregar num fator. Desta forma, foram excluídos os itens 19 - *Quando eu me encontro confuso sobre as coisas que estou lendo, leio novamente e tento imaginar a situação*; 32 - *Eu tento identificar estudantes da classe a quem eu possa pedir ajuda se necessário*; que carregaram abaixo do valor de corte e o item 35 - *Eu raramente encontro tempo para rever minhas anotações ou ler os textos antes de uma prova*, que carregaram nos três fatores, simultaneamente.

Excluídos esses itens e, realizada uma nova análise dos componentes principais, a escala ficou composta de três fatores, com 35 itens, que, mediante análise de consistência interna, apresentou alfa de Cronbach de 0,87.

Além disso, como se pode observar na Tabela 9, a extração das cargas fatoriais dos itens que compõem a escala apontou que alguns itens carregaram, simultaneamente, em mais de um fator. O item 21 - *Eu trabalho duro para me sair bem nessa classe, mesmo que eu não goste do que estou fazendo*, carregou simultaneamente nos fatores 2 e 3.

Também outros itens carregaram ao mesmo tempo em dois fatores, como é o caso do item 23 - *Quando eu estudo, trago junto informações de diferentes fontes como, aulas, palestras, leituras e discussões em classe ou com amigos*; do item 31 - *Geralmente quando o conteúdo é entediante e não interessante, eu me administro para me manter trabalhando até o final*; do item 52 - *Quando eu estudo os textos desta(s) disciplina(s), sublinho, marco com caneta para ajudar a organizar meus pensamentos*; do item 55 - *Quando estou lendo, levanto questões para ajudar a me concentrar na leitura*; do item 58 - *Quando eu estudo para esta(s) disciplina(s), uso as leituras e anotações feitas em sala de aula e tento encontrar as idéias mais importantes*; do item 59 - *Eu faço bom uso de meu tempo de estudo para esta(s) disciplina(s)*; do item 60 - *Eu faço rascunhos, diagramas ou Tabelas para ajudar a me organizar com o material desta(s) disciplina(s)*; do item 64 - *Quando estudo para esta(s) disciplina(s), revejo as anotações feitas em sala e faço um rascunho dos conceitos mais importantes*; do item 66 - *Quando estudo para esta(s) disciplina(s), faço resumo das idéias principais das leituras e das anotações feitas em sala de aula*; e do item 71 - *Muitas vezes, acho que não gasto muito tempo nesta(s) disciplina(s) por causa de outras atividades*.

Como critério único, optou-se por considerar esses itens como pertinentes do fator em que mais carregaram. Assim foi possível estabelecer a seguinte configuração em termos de correspondência entre os itens e os fatores identificados: O fator 1 que passou a denominar-se Estratégias Gerais I, é composto pelos itens 20, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 34 e 55. A análise de consistência interna dos itens dessa subescala apresentou um alfa de 0,83.

O fator 2, identificado como Aplicação de Esforço, compreende os itens 21, 26, 53, 56, 57, 62 e a análise de consistência interna dos itens apresentou um alfa de 0,56.

Já o fator 3, relativo à subescala que se denomina Estratégias Gerais II, compreende os itens 27, 36, 52, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70 e 71, resultando em um alfa de 0,85.

Os rótulos com que se denominaram os fatores 1 e 3 são arbitrários, em virtude de seus itens não guardarem correspondência inequívocas com os fatores do instrumento original de Pintrich et al. (1993). O instrumento aqui utilizado com as escalas motivacional e de estratégias, possui propriedades psicométricas asseguradas.

Tabela 9 – Extração das cargas fatoriais com a rotação varimax.

| Item | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 20 | 0,44 | | |
| 21 | | 0,36 | 0,31 |
| 22 | 0,68 | | |
| 23 | 0,45 | | 0,31 |
| 24 | 0,56 | | |
| 25 | 0,64 | | |
| 26 | | 0,44 | |
| 27 | | | 0,35 |
| 28 | 0,56 | | |
| 29 | 0,44 | | |
| 30 | 0,51 | | |
| 31 | 0,54 | | 0,30 |
| 33 | 0,68 | | |
| 34 | 0,47 | | |
| 36 | | | 0,36 |
| 52 | 0,46 | | 0,51 |
| 53 | | 0,63 | |
| 54 | | | 0,33 |
| 55 | 0,58 | | 0,37 |
| 56 | | 0,69 | |
| 57 | | 0,45 | |
| 58 | 0,40 | | 0,53 |
| 59 | 0,46 | | 0,47 |
| 60 | 0,39 | | 0,40 |
| 61 | | | 0,38 |
| 62 | | 0,57 | |
| 63 | | | 0,65 |
| 64 | 0,39 | | 0,57 |
| 65 | | | 0,65 |
| 66 | 0,33 | | 0,56 |
| 67 | | | 0,54 |
| 68 | | | 0,57 |
| 69 | | | 0,42 |
| 70 | | | 0,60 |
| 71 | | 0,30 | 0,50 |
| Alfa | 0,83 | 0,56 | 0,85 |

Na Tabela 10, a seguir, apresenta-se a explicação dos fatores da análise fatorial, obtida a partir da análise dos componentes principais sobre os itens da escala Estratégias de Aprendizagem.

Tabela 10 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial.

| Fator | Valor Próprio | Explicação % | Explicação Acumulada | Explicação Acumulada % |
|-------|---------------|--------------|----------------------|------------------------|
| 1 | 8,21 | 23,47 | 8,21 | 23,47 |
| 2 | 2,35 | 6,70 | 10,56 | 30,17 |
| 3 | 1,89 | 5,40 | 12,45 | 35,57 |

Os fatores identificados nessa escala explicam 35,57% do grau de variabilidade total dos dados. A Figura 5 demonstra os autovalores e os componentes principais dos fatores (*scree test*). São apresentados na figura, ao todo, 12 fatores que obtiveram autovalor acima de 1,00. Contudo, após as análises, optou-se por manter apenas 03 fatores, por apresentarem bom nível de consistência interna pelo alfa de Cronbach, como já foi relatado anteriormente.

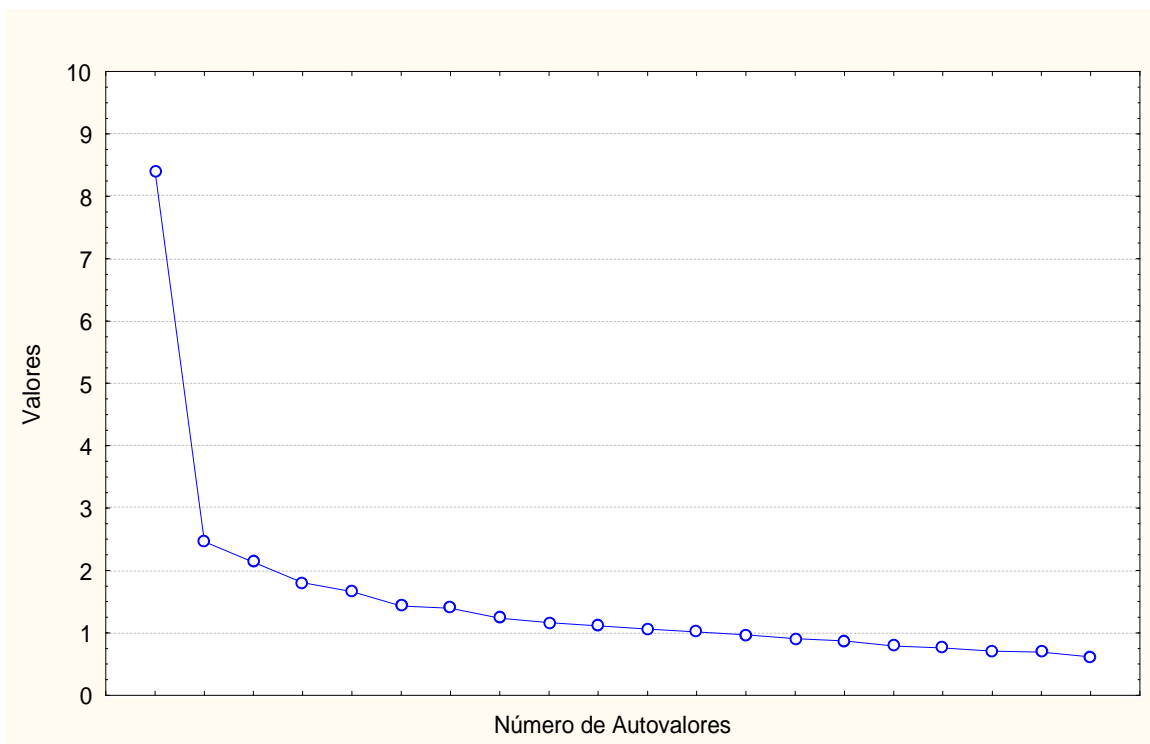


Figura 5 – Mapa de Autovalores e Componentes Principais – estratégias de aprendizagem

3.3 Procedimentos

O instrumento principal foi aplicado em meados de junho de 2004, no horário normal das aulas. Para o curso de Tecnologia em Processamento de Dados, foi aplicado durante uma aula de Comunicação e Expressão. Já para os primeiros anos do curso de Administração de Empresas, com duas turmas, foi aplicada durante as aulas de Introdução à Informática e de Contabilidade. Para o curso BCC, foi aplicada logo após uma prova de matemática. Todas as aplicações foram feitas pelos próprios professores das disciplinas, que seguiram um roteiro previamente elaborado no sentido de orientar professores e alunos sobre a importância e os objetivos da pesquisa e, principalmente, sobre como proceder no preenchimento do questionário. Os alunos gastaram em média 40 minutos para responder ao questionário. Entretanto, alguns responderam muito rapidamente, levando a crer, que nem todos responderam às questões com a mesma seriedade.

Ao fato de a realização da pesquisa ocorrer no final do primeiro semestre, justifica-se pelo entendimento de que este é um período em que os alunos, automaticamente, exercitam a reflexão sobre a sua *performance* acadêmica, sobre as suas metas e sobre os resultados obtidos. O histórico da instituição comprova que muitos alunos evadem nesse período; portanto, a intenção foi coletar, nesse momento, dentre outros fatores, a intenção de permanecer ou de abandonar o curso.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Estatística descritiva

Em consonância com os objetivos propostos para este trabalho, serão apresentados na seqüência os resultados obtidos através da estatística descritiva.

4.1.1 Variáveis Motivacionais

Inicialmente, em termos de resultados, identificaram-se as médias e as respectivas variâncias, considerando os participantes dos três cursos: Bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em Processamento de Dados e Administração de Empresas. As médias referem-se às subescalas Meta Aprender, Meta Extrínseca, Autoconceito, Responsabilidade e Crenças de Controle e Ansiedade, demonstradas na Tabela 11 e também na Figura 6.

Tabela 11 - Médias dos alunos dos três cursos e análise de variância nas variáveis Motivacionais.

| Subescalas | <u>BCC*</u> N=36 | | <u>TPD**</u> N=60 | | <u>ADM***</u> N=75 | | F | p |
|-----------------------------------|---------------------|---------------|----------------------|---------------|-----------------------|---------------|------|--------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | | |
| Meta Aprender | 5,80 | 0,96 | 5,33 | 1,10 | 5,54 | 1,27 | 1,82 | 0,1660 |
| Meta Extrínseca | 5,13 | 1,25 | 5,38 | 1,20 | 5,26 | 1,31 | 0,48 | 0,6175 |
| Autoconceito | 5,26 | 0,98 | 4,90 | 0,89 | 5,06 | 1,03 | 1,58 | 0,2084 |
| Resp. e Crença de Controle | 5,06 | 1,32 | 4,59 | 1,40 | 4,61 | 1,38 | 1,56 | 0,2136 |
| Ansiedade | 4,34 | 1,59 | 4,73 | 1,31 | 4,59 | 1,49 | 0,79 | 0,4555 |

BCC* = Bacharelado em Ciência da Computação

TPD** = Tecnologia em Processamento de Dados

ADM*** = Administração de Empresas

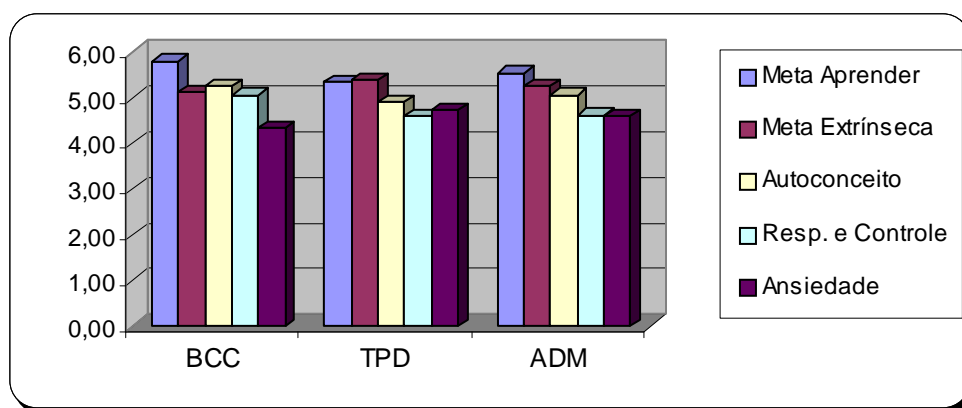


Figura 6 – Demonstrativo das subescalas de motivação por curso

Em todas as subescalas, foram relativamente altos os escores médios grupais. Não foram acusadas diferenças significativas nas médias das subescalas de motivação nos três cursos. Mesmo assim, os resultados indicam tendência de orientação a uma, ou outra variável desta escala, conforme o curso. Assim, na Meta Aprender, os alunos do BCC foram os que apresentaram melhores resultados, com média = 5,80, quando comparados com os alunos dos outros cursos: TPD com média = 5,33 e ADM com média = 5,54. Quanto a Metas Extrínsecas, os alunos do TPD apresentaram a maior média (5,38) comparados com os alunos dos outros cursos: BCC, com média = 5,13 e ADM com média = 5,26. Na subescala Autoconceito, os alunos de BCC também apresentaram melhores resultados, média = 5,26. Os alunos dos outros cursos apresentaram os seguintes resultados: TPD com média = 4,90 e ADM, com média = 5,06.

Também na subescala Responsabilidade e Crenças de Controle, os alunos do BCC acusaram médias mais altas (5,06). Os alunos do TPD ficaram com média = 4,59, enquanto que os alunos de ADM obtiveram média = 4,61.

Os resultados sobre Ansiedade apontaram que os alunos do TPD apresentaram escores um pouco mais altos, com média = 4,73, enquanto que os alunos do curso BCC, média = 4,34, e os de ADM, média = 4,59. De novo, a diferença não é estatisticamente significativa.

4.1.2 Motivos da escolha do curso

Um dos objetivos deste trabalho foi levantar os principais motivos da escolha do curso. Esta etapa foi composta pelos itens 90 - *Sempre pensei em fazer este curso*; 91 - *Amigos me incentivaram*; 92 - *Porque acredito ser uma profissão bem remunerada*; 93 - *Porque não tive outra opção*; 94 - *Porque ainda não sabia o que queria fazer*. Os alunos tinham três opções de respostas para expressar a intensidade da escolha: sim, em parte e não.

Olhando os dados resultantes de cada curso (Tabela 12), pode-se observar que os alunos do BCC foram os que mais assinalaram sempre terem tido a intenção de ingressar no curso (36,11%), seguidos pelos alunos do TPD, (31,67%) e por último, ADM (20,00%). Da mesma forma, os alunos do BCC foram os que mais receberam incentivos de amigos (33,33%), seguidos de 21,67% do TPD e 22,67% de ADM. Também são os alunos de BCC (63,89%) que mais acreditam em estarem escolhendo uma profissão bem remunerada, enquanto que 48,33 do TPD e 44% da administração o fazem pelo mesmo motivo. Falta de opção foi assinalada somente por 1,67 dos alunos de TPD, enquanto que 4% assinalaram o mesmo motivo em ADM. Quanto a não saber o que queriam fazer, 2,78% dos alunos de BCC, 10% do TPD e apenas 5,33% dos alunos de Administração assinalaram este motivo.

Tabela 12 – Motivos da escolha do curso (em %)

| Nº | Descrição das questões | Cursos | | | | | | | | |
|----|--------------------------------------------------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| | | BCC (N=36) | | | TPD (N=60) | | | ADM (N=75) | | |
| | | Sim | Parte | Não | Sim | Parte | Não | Sim | Parte | Não |
| 90 | Sempre pensei em fazer este curso | 36,11 | 55,56 | 8,33 | 31,67 | 50,00 | 16,67 | 20,00 | 61,33 | 17,33 |
| 91 | Amigos me incentivaram | 33,33 | 11,11 | 55,56 | 21,67 | 36,67 | 40,00 | 22,67 | 30,67 | 44,00 |
| 92 | Porque acredito ser uma profissão bem remunerada | 63,89 | 36,11 | 0,00 | 48,33 | 41,67 | 10,00 | 44,00 | 45,33 | 8,00 |
| 93 | Porque não tive outra opção | 0,00 | 13,89 | 86,11 | 1,67 | 20,00 | 76,67 | 4,00 | 17,33 | 76,00 |
| 94 | Porque ainda não sabia o que queria fazer | 2,78 | 16,67 | 80,56 | 10,00 | 21,67 | 65,00 | 5,33 | 22,67 | 68,00 |

Além disso, trabalhou-se com a escala que investigou os motivos pelos quais os alunos hoje vêm à escola (itens 72 a 89). Foi realizada, a partir dos 18 itens da escala, a análise dos componentes principais, bem como a análise de consistência interna dessa escala. Surgiram dois fatores, demonstrados na Tabela 13, que explicam 47,51 % da variabilidade total dos itens.

Tabela 13 – Resumo da explicação dos fatores da análise fatorial, obtidos a partir da análise dos Componentes principais aplicada aos itens da escala de motivos para virem à escola.

| Fator | Valor Próprio | Explicação % | Explicação Acumulada | Explicação Acumulada % |
|----------|---------------|--------------|----------------------|------------------------|
| 1 | 4,53 | 34,83 | 4,53 | 34,83 |
| 2 | 1,65 | 12,69 | 6,18 | 47,51 |

O fator 1 corresponde ao que se conceitua como motivos intrínsecos e o fator 2, como perspectiva de tempo futuro. A análise de variância apontou que não existem diferenças significativas entre os três cursos nesta escala, como está demonstrada na Tabela 14.

Tabela 14 – Médias, desvios padrão e análise de variância dos escores em motivos pelos quais os alunos vêm à escola

| Subescalas | BCC N=36 | | TPD N=60 | | ADM N=75 | | F | p |
|-------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|------|--------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | | |
| Mot. Intrínsecos | 5,16 | 0,90 | 5,33 | 0,96 | 5,13 | 1,21 | 0,61 | 0,5431 |
| Persp. Tempo Fut. | 6,11 | 0,90 | 5,77 | 1,23 | 5,68 | 1,35 | 1,52 | 0,2208 |

Foram acusadas médias altas nos dois fatores. Mediante a análise de consistência interna dos itens que compuseram o fator 1, resultou um alfa de 0,82. Os itens agrupados em torno deste fator sinalizaram bom nível de motivação intrínseca. Já os itens agrupados em torno do fator 2, com um alfa de 0,75, sinalizaram que uma parcela dos alunos parece estar orientada a metas futuras.

Em síntese, existem dois motivos que parecem ter contribuído mais para a escolha do curso. Primeiro, que muitos alunos acreditam estarem buscando uma profissão que lhes possa render boa remuneração no futuro e, segundo, pelo desejo de fazer o curso planejado. Outros motivos também contribuíram para a escolha do curso, como o incentivo de amigos.

Por outro lado, uma parcela não desprezível de alunos dos três cursos assinalou que escolheu os cursos sem muita convicção do que planejavam, ou seja, marcou a opção intermediária (em parte), sinalizando que não estava plenamente convencida da intenção de fazer o curso.

Somando-se as respostas de todos os alunos dos três cursos (Tabela 15 e Figura 7), os dados mostraram que 28% dos alunos pretendiam fazer o curso escolhido (item 90); 57% não estavam certos se era o que pretendiam; e, 15% não haviam pensado em fazer o curso. Apenas 25% da amostra teve

algum incentivo por parte de amigos (Item 91); 51% escolheram os cursos porque acreditavam ser uma profissão bem remunerada (Item 92). Somente 2% da amostra escolheram o curso por falta de opção (Item 93) e outros 7% porque ainda não sabiam o que queriam fazer (Item 94).

Tabela 15 – Motivos da escolha dos cursos (% de todos os alunos)

| Itens: | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Sim | 28% | 25% | 51% | 2% | 7% |
| Em parte | 57% | 29% | 42% | 18% | 21% |
| Não | 15% | 46% | 7% | 79% | 70% |

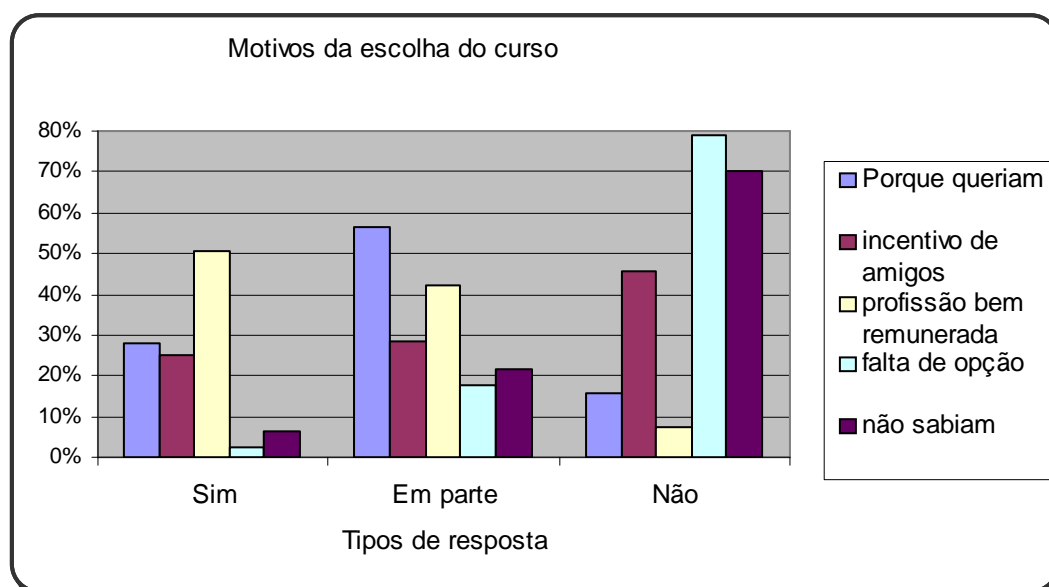


Figura 7 – Resumo dos motivos da escolha dos cursos (todos os cursos)

Os dados demonstraram que, na realidade, boa parcela dos alunos parece ter escolhido o curso sem estar plenamente convicta da decisão tomada.

4.1.3 Intenção de permanecer no curso

Um outro objetivo deste trabalho foi identificar junto aos alunos quais as suas intenções, no momento da aplicação do questionário, de continuar no curso até a graduação (item 95). As respostas deveriam ser assinaladas em um *continuum* de 10 pontos (1 - nenhuma intenção, 10 - intenção total). Apuradas as médias e desvios padrão, além da análise de variância sobre este item (Tabela 16), os resultados apontaram que os alunos do curso de Administração (ADM) demonstraram maior intenção de prosseguir no curso, em relação aos alunos dos outros cursos, embora sem atingir o grau de significância.

Tabela 16 – Médias, desvios padrão e a análise de variância dos alunos dos três grupos (BCC, TPD e ADM) na Intenção de permanecerem nos cursos.

| Subescala | BCC* | | TPD** | | ADM*** | | F | p |
|------------------------------|--------|---------------|--------|---------------|--------|---------------|------|--------|
| | Médias | Desvio Padrão | Médias | Desvio Padrão | Médias | Desvio Padrão | | |
| Intenção de Continuar | 8,51 | 2,39 | 8,68 | 2,22 | 9,11 | 1,95 | 1,17 | 0,3124 |

BCC* = Bacharelado em Ciência da Computação
 TPD** = Tecnologia em Processamento de Dados
 ADM*** = Administração de Empresas

Comparando os resultados, em percentuais, do grau de intenção de continuar entre os alunos dos três cursos (Tabela 17 e Figura 7), tem-se uma visão mais discriminada de como se manifesta a intenção dos alunos. O número de alunos do curso de BCC que apontou intenção total (83,3%) é maior do que o número de alunos do TPD, na mesma opção, mas menor do que ADM.

Tabela 17 – Comparativo (em %) da intenção de continuar nos cursos.

| Cursos | Nenhuma Intenção | Intenção Média | Intenção Total |
|--------|------------------|----------------|----------------|
| BCC | 2,8% | 13,9% | 83,3% |
| TPD | 3,4% | 15,5% | 81,0% |
| ADM | 0,0% | 9,6% | 87,7% |

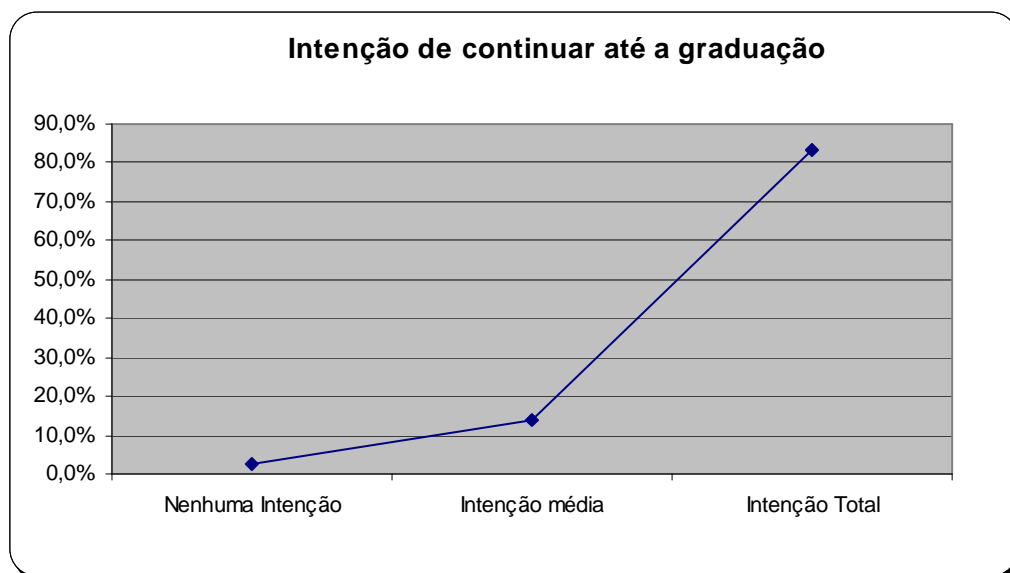


Figura 7 – Demonstrativo da intenção de permanecer no curso - alunos do BCC

4.1.4 Escala de Estratégias

Os resultados das médias e da análise de variância obtida a partir dos escores na escala de Estratégias (Tabela 18 e Figura 8), mostraram que a estratégia Aplicação de esforço apresentou diferença significativa entre os alunos dos três cursos: $\alpha=0,56$, $F=5,52$, $p= 0,0048$. Mediante o teste de Tukey, *Honest Significant Difference* (HSD) as diferenças entre os três cursos não se apresentaram significativas. Contudo, as médias apontaram, ainda que sem grau de significância, que os alunos do curso de TPD são os que aplicam maior esforço nas atividades, seguidos pelos alunos do curso de ADM. Já os escores de estratégias Gerais I e Gerais II não apresentaram diferenças significativas entre si nos cursos investigados.

Tabela 18 – Médias, desvios padrão e análise de variância dos alunos dos três cursos (BCC, TPD e ADM) na escala de Estratégia.

| Subescalas | BCC* | | TPD** | | ADM*** | | F | p |
|------------------------------|--------|---------------|--------|---------------|--------|---------------|-------------|---------------|
| | Médias | Desvio Padrão | Médias | Desvio Padrão | Médias | Desvio Padrão | | |
| Estratégias Gerais I | 4,50 | 1,04 | 4,32 | 1,20 | 4,58 | 1,02 | 0,91 | 0,4030 |
| Aplicação de esforço | 3,38 | 1,11 | 4,08 | 1,05 | 3,64 | 1,00 | 5,52 | 0,0048 |
| Estratégias Gerais II | 5,02 | 0,76 | 4,70 | 1,00 | 4,91 | 0,99 | 1,46 | 0,2356 |

BCC* = Bacharelado em Ciência da Computação
 TPD** = Tecnologia em Processamento de Dados
 ADM*** = Administração de Empresas

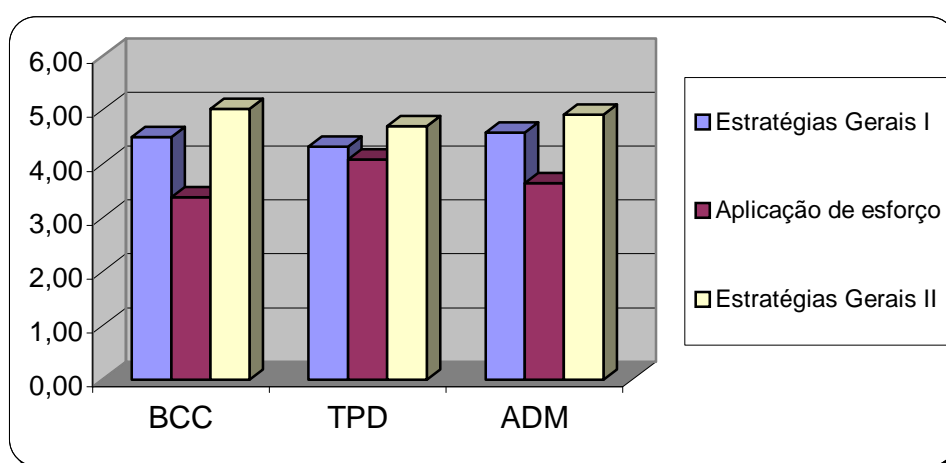


Figura 8 - Demonstrativo das subescalas de Estratégia por curso

4.1.5 Relações entre Motivação e Estratégias de Aprendizagem

Foi levantada a correlação de Pearson entre os escores nas escalas Motivacional e de Estratégias de Aprendizagem, de toda a amostra, o que aparece demonstrado na Tabela 19. Algumas relações merecem ser apontadas. Os escores na Meta aprender apresentaram correlação moderada e significativa com Autoconceito, Estratégias Gerais II, Responsabilidade e Crenças de Controle e Estratégias Gerais I. Foi nula a correlação entre Meta Aprender e Aplicação de Esforço. Ansiedade apresentou correlação positiva e significativa com Metas Extrínsecas e próxima de nula com Meta Aprender e

Responsabilidade e Crenças de Controle e, ainda, relação negativa com Autoconceito, todas, porém, sem grau de significância.

Os escores na escala de estratégias demonstraram que Estratégias Gerais I se correlacionou de forma positiva e significativa com Meta Aprender, Metas Extrínsecas, Autoconceito e relação moderada com Ansiedade. Acusou ainda, relação negativa mas não significativa com Responsabilidade e Crenças de Controle. A estratégia Aplicação de Esforço apresentou correlação positiva e significativa com Metas Extrínsecas, Responsabilidade e Crenças de Controle e também com Ansiedade, relação positiva mas não significativa com Meta aprender, Autoconceito e com as demais variáveis de estratégias. Já Estratégias Gerais II se correlacionou de forma positiva e significativa com Meta Aprender, Auto-Conceito, e com Estratégias Gerais I, relação negativa e sem grau de significância com Aplicação de Esforço.

Tabela 19 - Matriz de Correlação de Pearson - Fatores motivacionais e estratégias de aprendizagem (N=171)

| Subescalas | Meta Apr. | Meta Extr. | Auto- Conceito | Resp. e Controle | Ansied. | Auto Regul. | Esforço e Regul. | Estrat. Metac. |
|-----------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|----------------|
| Meta Aprender | 1,0000 | | | | | | | |
| Meta Extrínseca | ,1290 p=,093 | 1,0000 | | | | | | |
| Autoconceito | ,5267 p=,000 | ,1130 p=,141 | 1,0000 | | | | | |
| Resp. e Controle | ,3670 p=,000 | ,1576 p=,039 | ,2639 p=,000 | 1,0000 | | | | |
| Ansiedade | ,0625 p=,416 | ,3723 p=,000 | -,0657 p=,393 | ,0268 p=,727 | 1,0000 | | | |
| Estratégias Gerais I | ,3247 p=,000 | ,2090 p=,006 | ,3563 p=,000 | -,0285 p=,711 | ,1761 p=,021 | 1,0000 | | |
| Aplicação de Esforço | ,0174 p=,821 | ,3205 p=,000 | ,1037 p=,177 | ,2530 p=,001 | ,2834 p=,000 | ,1130 p=,141 | 1,0000 | |
| Estratégias Gerais II | ,5782 p=,000 | ,1345 p=,080 | ,4851 p=,000 | ,1452 p=,058 | ,0718 p=,351 | ,6341 p=0,00 | -,0219 p=,776 | 1,0000 |

Em resumo, os resultados apresentados são pertinentes com a literatura recente, tanto entre os fatores motivacionais quanto ao uso de estratégias. Merece destaque, porém, a boa correlação da meta aprender com autoconceito e Estratégias Gerais II. Por outro lado a correlação próxima de nula com Aplicação de Esforço pode indicar que os alunos não estão valorizando muito o esforço nas atividades acadêmicas. Estes e outros resultados serão discutidos na próxima seção.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal buscar respostas a algumas inquietações sobre os motivos que conduzem os alunos aos cursos superiores e, principalmente, porque uma parcela significativa destes alunos não chega a concluir um determinado curso iniciado. Mais especificamente, não se pretendeu investigar todos os motivos pelos quais os alunos abandonam o curso. O presente estudo restringiu-se à investigação de fatores relacionados à motivação dos alunos e ao uso de estratégias, comparando esses resultados com os de outros dois cursos superiores, que não apresentam historicamente evasão alta no primeiro ano.

Em síntese, os dados demonstraram que não houve diferenças significativas entre os escores de motivação e do uso de estratégias de aprendizagem dos alunos do curso alvo, em comparação com os outros dois cursos. Além disso, os alunos do curso alvo, em sua grande maioria, no momento da pesquisa assinalaram intenção plena de continuar até o final e graduar-se no curso de ingresso, na mesma proporção verificada entre os alunos dos dois outros cursos. Há, portanto, consistência entre esses dois conjuntos de resultados.

Os alunos do “BCC” mostraram-se motivados tanto quanto os alunos dos outros cursos e têm os mesmos métodos de estudo. Faz sentido, pois, que na ocasião em que estes dados foram levantados, os mesmos alunos mostrassem intenção de persistirem até o fim, ou seja, até a graduação. Para Maehr (1982, citado por Stipek, 1998) a persistência é um dos indicadores de motivação. Os alunos que têm motivação pelos estudos são mais persistentes frente a eventuais dificuldades. Isto explica, em tese, a intenção desses alunos de prosseguirem até o final, ou seja, é uma indicação de que os alunos desta amostra podem ser mais persistentes em comparação com os alunos dos anos anteriores.

Logo, com base nesses dados, não se prevê a mesma taxa de evasão que historicamente se verificou no curso de Bacharelado em Ciência da Computação. Este resultado sugere que esta turma pode possuir características diferentes das turmas anteriores. Uma diferença que pode estar diretamente relacionada com os resultados, é o número de alunos da amostra. Enquanto que essa turma, de 2004, teve uma entrada de 41 alunos, os ingressantes dos outros anos somavam, 82 em 1999; 96 em 2000; 92 em 2001; 91 em 2002 e 70 em 2003.

Com tal número menor de alunos da turma de 2004, é possível que tenha existido um melhor entrosamento entre eles, maiores possibilidades de se estabelecer vínculos, como laços de amizade, de engajamento social e cognitivo, além de suprir a necessidade de pertencer de cada aluno. Segundo a Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2000, ver também Guimarães & Boruchovitch, 2004), a necessidade de pertencer ou de relacionamento é uma das necessidades básicas para que haja motivação intrínseca, ou seja, o aluno precisa sentir-se parte do contexto, ser aceito no ambiente da sala de aula. Dupont e Ossandon (1994, apud Sganzerla, 2001) relatam que uma das raízes primárias do abandono refere-se ao impacto percebido pelo aluno em relação à instituição. Citam como exemplo a adaptação, a performance acadêmica, a dificuldade de integração acadêmica e social e a incapacidade de estabelecer laços pessoais. Neste sentido, os resultados do presente trabalho indicam que o ambiente vivenciado por esta turma pode possuir características diferentes daquele enfrentado pelos alunos dos anos anteriores e assim ter influenciado, sobretudo, na performance e adaptação neste primeiro ano e, conseqüentemente, sobre a decisão de continuar no curso.

Segundo Sganzerla (2001), o primeiro ano, mais especificamente o primeiro semestre é um período de transição universitária e é justamente durante esta etapa

da carreira universitária que ocorre a maior incidência do abandono no ensino superior. A autora, citando outras pesquisas, relata que ao menos 30% dos abandonos potenciais tem sido identificado ainda no momento da inscrição e que esta decisão é, em grande parte, baseada em resultados escolares anteriores, nas características de comportamento, como esperar até o último momento para se inscrever e também à indecisão quanto à escolha do curso.

Assim, uma sugestão importante para os coordenadores e gestores da educação do ensino superior, ou mesmo para fomentar novas pesquisas, é que uma melhor distribuição do número de alunos por sala de aula pode contribuir para o engajamento social e o envolvimento cognitivo dos alunos, resultando, segundo as pesquisas citadas, em bom desempenho acadêmico. Ao contrário, classes muito numerosas podem dificultar interações mais pessoais entre os alunos e não atendem à necessidade de pertencer.

Embora uma parcela expressiva da amostra tenha assinalado que optou pelo curso sem muita convicção do que realmente queria, é razoável supor que a maioria dos alunos passou a identificar-se com o curso ao experimentar o convívio acadêmico. Resta, contudo, saber quais fatores podem ter influenciado na motivação desses alunos que demonstraram indecisão quanto à escolha do curso e que passaram, já no primeiro semestre, a estabelecer como meta acadêmica a de concluir o curso.

Os resultados obtidos em termos dos motivos pelos quais os alunos vêm à faculdade, lançou luz para a compreensão desta mudança de postura dos alunos. Nesta escala surgiram dois motivos que parecem influenciar de forma consistente na decisão dos alunos para virem à escola: motivos intrínsecos e a perspectiva de tempo futuro. Assim, é razoável afirmar que, mesmo tendo ingressado nos cursos

sem saber ao certo o que queriam àquela época, os alunos se identificaram com as atividades acadêmicas e passaram a valorizar o curso que apareceu como instrumento para sua realização futura. É possível que esses alunos, por perceberem a instrumentalidade dos estudos presentes para seu futuro, estariam revelando a alta intenção de permanecer no curso até o final. Tenha-se presente que, atualmente há uma forte valorização da formação universitária como um padrão a ser atingido. Assim, os alunos podem ter buscado no ensino superior uma forma de diferenciar-se, de se sobressair, uma maneira, enfim, de adequar-se às exigências da sociedade e também de ascensão social. De acordo com Gomes (1998), a orientação a uma ou outra meta pode estar relacionada à situação sócio-econômica ou mesmo, à contextualização cultural dos alunos ou, ainda, da falta de perspectivas profissionais aliada a questões financeiras. De fato, foi expressiva a presença de orientação a metas futuras, ao alegarem, para virem à faculdade, motivos como: “porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro”, “ser bem sucedidos no futuro”, “obter um emprego de prestígio no futuro”, “porque quero levar uma boa vida no futuro” ou ainda “ter uma boa remuneração no futuro”.

Aí se trata de metas estabelecidas para um tempo futuro, o que configura a perspectiva de tempo futuro – PTF e que, aparentemente, possui um caráter extrínseco, ou seja, a realização das atividades acadêmicas no presente, é percebida como necessária para que possam obter futuramente determinada recompensa. Para muitos autores (Husman e Lens, 1999; Lens, Simons e Dewitte, 2002; McInerney, 2004; Simons, Vansteenkiste, Lens e Lacante, 2004), que se baseiam em dados de pesquisas, há uma relação entre motivação e PTF, mediante a percepção do valor de instrumentalidade que os estudos acadêmicos têm para se

chegar a objetivos futuros desejados. Embora algumas pesquisas tenham demonstrado que a motivação extrínseca possa afetar a motivação intrínseca, existe por outro lado, indicadores de que metas extrínsecas estabelecidas para um tempo futuro podem até favorecer a motivação intrínseca para a realização das atividades no presente. Por exemplo, ter como meta “ser bem sucedido financeiramente no futuro”, na realidade, pode promover a motivação intrínseca nas atividades do presente. Portanto, esta perspectiva pode não ser prejudicial para a *performance* acadêmica e nem para a motivação intrínseca dos alunos. Para Husman e Lens (1999), a condição fundamental para esta relação é o grau de regulação, isto é, como o aluno regula de modo autônomo o próprio comportamento na realização de atividades atuais, para se atingir a meta estabelecida para um tempo futuro.

Mercuri e Polydoro (2003), numa série de estudos destinados à compreensão de fatores ligados à evasão no ensino superior, apontaram dois núcleos de preocupação dos estudantes: um primeiro, denominado de segurança quanto à escolha do curso, refere-se à adequação do curso às suas aptidões e interesses pessoais. Geralmente está sob a influência de aspectos relacionados à família, às experiências anteriores com cursos de graduação e os internos à universidade como, o envolvimento com colegas e aos conteúdos das atividades desenvolvidas. Um segundo núcleo, denominado de segurança profissional propiciada pelo curso, era relativo às condições de campo de trabalho asseguradas pelo curso de ingresso e são influenciados pelas informações vindas de profissionais da área e de atividades de trabalho, bem como dos aspectos relacionados à instituição, como o reconhecimento e o prestígio da instituição, a percepção pessoal da qualidade da formação, a atuação do corpo docente e a possibilidade de outras atividades

inerentes ao curso, como monitorias, estágios, iniciação científica, participação em congressos e encontros.

Contudo, é presumível que nem todos os alunos que pretendem ingressar no ensino superior procuram orientação sobre o campo de trabalho em que irão atuar. Especificamente os alunos das classes sociais menos favorecidos economicamente, e que freqüentam escolas públicas, geralmente apresentam maiores dificuldades de acesso às informações necessárias para a decisão de fazer um curso ou outro. Trata-se de informações básicas, como o perfil do curso, da formação profissional, sobre o mercado de trabalho ou mesmo das disciplinas que compõem a grade curricular. Conseqüentemente, podem optar por cursos gratuitos, mais baratos ou mais próximos de suas residências, sem ao menos saber se a formação propiciada pelo curso identifica-se com as suas aptidões. Nestes casos, há maior tendência de enfrentarem dificuldades de integração com o curso ou com o ambiente universitário, afetando negativamente a sua motivação.

Muitos alunos podem ter apenas a intenção de ingressar em um curso superior, sem saber ao certo, quais atividades terá que desempenhar. Guimarães (1996), em seu estudo sobre a motivação de universitários do primeiro ano, em uma disciplina específica do curso de Licenciatura, apontou que em alunos mais velhos e que já tinham em mente quais atividades seriam desenvolvidas na disciplina, a motivação era mais intensa comparada com a motivação dos alunos mais jovens e com menos informações sobre as mesmas atividades.

Com base nestas informações é possível considerar duas interpretações como hipóteses preditoras de evasão no ensino superior: A primeira está relacionada à falta de informações dos alunos sobre os cursos nos quais ingressam; e a segunda relaciona-se à idade dos ingressantes que, segundo Super (1980) entre

os 15 e 24 anos apresentam imaturidade quanto às escolhas da profissão, sendo por isso, propensos a evadir-se.

Relações entre as escalas motivacionais e a de estratégias

As correlações entre os escores nas variáveis de motivação e de estratégias de aprendizagem apresentaram informações importantes no sentido de compreender o comportamento dos alunos, principalmente quando os resultados se alinham com a teoria de metas de realização e confirmam o que tem sido relatado pela literatura recente, tanto em estudos realizados no Brasil (ver Gombi, 2000; Barison, 2001; Cardoso, 2002) como no exterior (ver, por exemplo, Pintrich e Garcia, 1991; Harackiewicz et al., 2002).

Com relação à Meta Aprender, os resultados acusaram escores altos nas três amostras. Da mesma forma que em outros estudos já citados, neste também são positivas as correlações desta variável com o uso de estratégias de aprendizagens mais elaboradas. Mais especificamente, alunos orientados à meta aprender têm maior auto-controle sobre o processo de aprendizagem, ou seja, usam e gerenciam estratégias de aprendizagens mais eficientes, como as metacognitivas.

É importante apontar algumas limitações deste estudo, especialmente para que novas pesquisas sobre o assunto possam tê-las como base de orientação. Em primeiro lugar, surgiram altos escores nas variáveis motivacionais, o que pode significar que os alunos dos três cursos responderam àquilo que lhes parecia mais valorizado socialmente e não o que de fato realizavam ou pensavam. Por outro lado, este pode ser um comportamento próprio dos alunos do BCC e ter elevado aos altos níveis dos escores. Outros métodos de levantamento (por exemplo, pela repetição

da avaliação) poderiam ser usados a fim de comparar os escores, das escalas motivacionais e uso de estratégias, em momentos diferentes durante o primeiro ano acadêmico.

Por isso, surpreendeu a baixa correlação ($r=0,02$) entre Meta Aprender e os escores em Aplicação de Esforço ($\alpha=0,56$). Segundo a teoria de metas de realização (ver Ames, 1992; Bzuneck, 2002b), existe uma relação consistente entre a Meta Aprender e Aplicação de Esforço. Em outras palavras, os alunos com orientação a Meta Aprender acreditam que o esforço conduz a resultados satisfatórios, ou seja, bons resultados acadêmicos (Ames, 1992). Portanto, o presente resultado pode indicar que os alunos parecem não valorizar o esforço nas atividades, ou ainda, que podem estar atuando sob a orientação da meta de Alienação Acadêmica. Alunos que operam sob esta última orientação não têm por preocupação aumentar a competência, ou mesmo, de demonstrar capacidade. Simplesmente aplicam o mínimo de esforço nas atividades acadêmicas e qualquer que seja o resultado, tem como salvar sua auto-estima (Bzuneck, 2002b).

A relação positiva da Meta Aprender com Autoconceito parece ser uma confirmação do que tem sido relatado em abundância pela literatura específica (ver Pintrich e Garcia, 1991; Harackiewicz et al., 2002; Gombi, 2000; Barison, 2001; Cardoso, 2002): De um lado, a teoria sobre meta aprender apresenta como suas características, o domínio de conteúdos, a autodeterminação, a auto-regulação, além do uso de estratégias mais complexas; De outro lado, as características do autoconceito se refletem em maior autonomia e autoconfiança, ao conjunto de características que o indivíduo associa a si mesmo, baseado em valores próprios e/ou em valores determinados socialmente. Em resumo, um aluno que possui autoconceito elevado tende a operar sob a meta aprender e, da mesma forma, um

aluno com orientação à meta aprender tende a desenvolver um autoconceito elevado. Portanto, a relação alta e significativa constatada entre os dois constructos, neste estudo, revela que os alunos da amostra são altamente motivados. É possível que este resultado explique, em parte, as diferenças desta turma em comparação com as turmas dos anos anteriores, em termos de evasão.

Para Super (1980) o autoconceito pode ser definido da seguinte forma:

“O auto-conceito é uma descrição sumária da personalidade, que leva em conta, explicitamente, a imagem que uma pessoa tem de si mesma. A conceituação e a metodologia do autoconceito têm sido amplamente utilizadas nas atuais teorias do desenvolvimento vocacional, revelando-se particularmente úteis em relacionar personalidade e ocupações: as pessoas tendem a escolher profissões que julgam representativas das características que vêm em si mesmas.” (p.132).

Ainda segundo o autor (Super,1980), os jovens, especificamente aqueles que estão na faixa etária similar à dos componentes da amostra, estão numa etapa de definição da carreira, isto é, corresponde a uma etapa de maturidade vocacional, se encontram no estágio da exploração, do desenvolvimento da identidade e do autoconceito, que irão permear os processos de tomada de decisão quanto ao seu futuro.

Assim, as correlações positivas com Responsabilidade e Crenças de Controle, Estratégias Gerais I e Estratégias Gerais II podem ser consideradas como características dessa variável. Em síntese, um aluno com autoconceito elevado têm maiores possibilidades de dominar o próprio processo de aprendizagem, pois acredita que tem capacidade para superar os desafios.

Metas extrínsecas

Entre as subescala motivacionais, Metas Extrínsecas apresentou correlação positiva e significativa com Ansiedade. Esta relação pode estar associada à regulação introjetada. Segundo os estudos de Ryan e Connell (1989, apud Ryan e Deci, 2000) que investigaram esta relação, alunos assim regulados, apesar de aplicarem bom nível de esforço, acusavam mais sentimentos de ansiedade.

As correlações positivas dos escores em metas extrínsecas com estratégias de aprendizagem, como Estratégias gerais I e Aplicação de Esforço, sugerem a presença de regulação integrada, que representa comportamentos mais autônomos dos alunos. Este é o nível mais elevado do *continuum* da autodeterminação, próximos aos comportamentos intrinsecamente motivados. Porém, são considerados extrínsecos, por serem realizados para se obter resultados extrínsecos e não pelo prazer ou satisfação resultante da atividade (Ryan e Deci, 2000, ver também Guimarães, 2003). Uma outra possibilidade é que os alunos estejam operando sob orientação da meta performance-aproximação (ver Bzuneck, 2002b; Ryan e Deci, 2000). Segundo a teoria de metas de realização, os alunos ainda que orientados extrinsecamente podem atingir bons desempenhos acadêmicos ou mesmo, fazer uso de estratégias apropriadas a fim de se obter algum resultado desejado. Entretanto, deve se apontar que metas extrínsecas apresentaram correlação positiva e significativa com ansiedade. Esta relação pode estar associada à orientação à meta *performance*-evitação.

Para Ryan e Deci (2000), a motivação extrínseca varia consideravelmente quando se considera o grau em que a pessoa regula o próprio comportamento, referindo-se aqui aos estilos de regulação: regulação externa, regulação introjetada, regulação por identificação e a regulação integrada. Os autores relatam ainda,

referindo-se a outros estudos, que uma motivação extrínseca integrada está, também associada a taxas de evasão mais baixas, aprendizagem de melhor qualidade e melhores avaliações pelos professores. Este estaria sendo o caso dos alunos da presente amostra, dos três cursos avaliados.

Limitações do presente estudo

Em primeiro lugar, não se deve descartar algum problema com as escalas de motivação e de estratégias embasadas no instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* – MSLQ, desenvolvido por Pintrich, Smith, Garcia, Mckeachie (1993). Originalmente desenvolvido na língua inglesa, este instrumento na presente pesquisa passou por um processo de tradução, adaptação e contextualização à realidade dos alunos, com validação por análise fatorial (Machado, Bzuneck, Guimarães, 2004). Daí surgiu nova configuração das categorias analisadas. Apesar de aplicado anteriormente em amostras-piloto, além do estudo principal, sugere-se mais aplicações a outras amostras para se aperfeiçoar sua estrutura.

Também não foram investigadas, na escala motivacional, as atribuições de causalidade nem a meta de alienação acadêmica, que poderiam revelar novos dados em torno das percepções de fracasso e sucesso dos alunos. Por exemplo, após uma prova poder-se-ia avaliar a que causas estariam atribuindo seu sucesso ou seu fracasso e assim, identificar novos aspectos motivacionais daquele momento, com importantes conseqüências para o futuro.

Uma outra limitação é que o instrumento foi aplicado uma única vez no meio do ano, não se tendo, portanto, informação, em um outro momento, das percepções dos alunos e de suas reações. Podem ter surgido novos fatos no meio do percurso e afetado sua motivação e comportamento. Seria importante também, levar em conta as avaliações da real performance dos alunos (notas nas avaliações), durante o ano, em todos os bimestres, de forma que se pudesse identificar em cada etapa a motivação decorrente dos resultados percebidos nas provas. São conhecidas as dificuldades de se levantar o real desempenho de cada aluno continuamente, porém,

trata-se de uma informação importante para se prever problemas motivacionais e de evasão.

Enfim, são limitações percebidas neste estudo, mas que podem apontar novos rumos, para estudos futuros sobre as várias percepções da motivação em alunos do ensino superior.

Considerações Finais

Em síntese, este trabalho traz algumas contribuições sobre os fatores motivacionais em alunos do ensino superior, tanto para a compreensão dos problemas, quanto para novas abordagens pedagógicas, que se traduzam em ações práticas em salas de aulas.

Havia, no início deste estudo, a crença de que os alunos possuíam certas carências motivacionais na fase inicial do curso, que culminava com altos índices de evasão. Contudo, os alunos apresentaram altos escores, tanto nos aspectos motivacionais, quanto ao uso estratégias de aprendizagem. Nesta turma, portanto, parece não haver relação direta entre as evasões e os fatores motivacionais dos alunos.

Na realidade, parece existir um conjunto de situações que influenciam na decisão do aluno de abandonar ou não o curso. Estas situações podem estar relacionadas a fatores internos ao aluno, como a adequação do curso às aptidões e interesses pessoais e à satisfação da necessidade de pertencer; ou a fatores externos ao aluno, como as condições do campo de trabalho, a valorização, reconhecimento e prestígio do curso ou da instituição. Em ambos os casos, a instituição de ensino tem um papel fundamental, tanto para se evitar as evasões, quanto na orientação motivacional dos alunos. Os coordenadores de curso e os professores do primeiro ano precisam estar atentos aos primeiros sinais de desinteresse dos alunos, para que possam apoiar e incentivar o aluno a superar as dificuldades, dando luz às possibilidades de sucesso acadêmico.

E ainda, a relação entre alunos e coordenadores de cursos ou coordenadores pedagógicos, deve ser uma prática contínua e não uma proposta

isolada para solucionar problemas que permeiam a evasão. Reuniões pedagógicas entre alunos e coordenadores podem surtir bons resultados, caso haja a percepção, por parte dos alunos de que a instituição valoriza o que ele pretende vir a ser, fortalecendo os vínculos e responsabilidade entre ambos. A realização de palestras com profissionais da área também pode incrementar a motivação do aluno e até despertar uma nova perspectiva profissional.

Contudo, apenas palavras de apoio não são suficientes. É necessário prover o aluno de ferramentas cognitivas que lhe permita caminhar com autonomia. Os professores devem ensinar, incentivar e valorizar o uso de estratégias de aprendizagem para que o aluno adquiria autoconfiança e aprenda a se auto-regular, ou seja, a desenvolver a habilidade de utilizar estratégias que lhe garanta bom rendimento acadêmico e, assim, prosseguir, regulando o próprio processo de aprendizagem. É necessário também, que o aluno aprenda a valorizar o próprio esforço nas atividades acadêmicas, isto pode ser um eficiente moderador da motivação para persistir. Enfim, se o aluno perceber que o uso de estratégias juntamente com a aplicação de esforço, resulta em bons resultado acadêmico, estará vivenciando a experiência da auto-regulação, que é o nível sob a qual os alunos se tornam responsáveis pelos próprios processos de gerenciamento e monitoramento da aprendizagem.

Em síntese, para responder à questão principal deste trabalho sobre os fatores de ordem motivacional e de contexto que podem conduzir à evasão escolar propriamente dita, este trabalho trouxe algumas contribuições. Contudo, outros estudos precisam ser realizados, a fim de se formar um banco de informações acerca dos fatores que podem ter influencia sobre a evasão escolar neste nível de ensino.

Neste sentido, tem-se a pretensão de que, este estudo, possa propor, em especial aos professores do ensino superior, uma busca por informações a fim de auxiliá-los a compreender que os alunos, em sua maioria, carecem de muita atenção e de valorização de suas potencialidades, pois, futuramente, serão eles que retornarão às salas de aula, desta vez, não mais na condição de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-EMADI A. A. Social Behavior and Personality: The relationships among achievement, goal orientation, and study strategies. *Social Behavior and Personality*, Vol. 29, p. 823-832, Palmerston North, 2001.

AMES, Carole. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, V. 84, N.3, 261-271, *Journal of Educational Psychology*, Illinois, 1992.

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Co., 1997.

BARISON, Maria Bernadete. *Percepção do "feedback" por alunos universitários em uma prova de cálculo, em função das Orientações Motivacionais*, 1997. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

BORUCHOVITCH, Evely. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, v.22 (110/111), p.22-28, 1993.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, pp. 361-367, Porto Alegre, 1999.

BROPHY, Jere. Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18 (3); 200-215, 1983. Tradução: José Aloyseo Bzuneck.

BZUNECK, J.A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino - USF*. v.6. n.1. p.07-18, 2001.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, p. 9-36, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, p. 58-77, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

CARDOSO, L. R. *Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização: um estudo no ensino superior*, 2002. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CHEMERS, M. Martin; Hu, Li-Tze, & Garcia, Ben F. Academic Self-Efficacy and first-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, N.1, 55-64. 2001.

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

COSTA, Elis Regina. *As Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental: Implicações para a Prática Educacional*, 2000. Tese (Mestrado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2000.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S. e Soares, Ana Paula C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p. 01-10, 2001.

Freire, Sueli A. *Bem-Estar Subjetivo e Metas de Vida: Um estudo Transversal com Homens e Mulheres Pertencentes a Três Faixas de Idade*, 2001. Tese de Doutorado, p.25-45, Unicamp, Campinas, 2001.

Gombi, R. B. O. *Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina Sociologia em cursos superiores*, 1999. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

GOMES, A A. *Evasão e evadidos: O discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura*, 1998. Tese de Doutorado, Unesp, Marília, 1998.

GOMES, A. A. Considerações sobre evasão escolar no ensino superior. *Nuances Revista de Pedagogia*, V. 6, p. 90 -106, Presidente Prudente, 2000.

GREENE, Barbara A. Miller, Raymond. Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement. *Contemporary Educational Psychology*. V. 21, p.181-192. 1996.

GUIMARÃES, Sueli E. R. *Estudo sobre as Orientações Motivacionais e Envolvimento com a Disciplina Psicologia Educacional de Alunos de Licenciatura*, 1996. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina , Londrina, 1996.

GUIMARÃES, Sueli E. R. Motivação Intrínseca, Extrínseca e o uso de Recompensas em Sala de Aula, In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, p. 37-57, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Sueli E. R. *Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e validação de um instrumento*, 2003. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, Sueli E. R., Boruchovitch, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. Vol. 17, n.2, p. 143-150, 2004.

HANCOCK, Dawson R. Bray, Marty. Nason, Scott A. Influencing University Students' Achievement and Motivation in a technology Course. *The Journal of Education Research*; 95,6; PsycINFO, Jul/Ago 2002.

HARACKIEWICZ, Judith M.; Printrich, Paul R.; Barron, Kenneth E.; Elliot, Andrew J. e Thrash, Todd M. Revision of achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, nº. 3, 638-645. 2002.

HUSMAN, Jenefer. Lens, Willy. The Role of the Future in Student motivation. *Educational Psychologist*. 34(2), p.113-125, 1999.

JACOB, Celso A. R. *A Evasão Escolar e a Construção do Sujeito / Profissional em curso de Ciências Econômicas*, 2000. (Dissertação de mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, Três Rios - RJ., 2000.

JOHNSON, M. C. Folmer. *Projeto Pessoal de Vida & Trabalho: A orientação profissional na perspectiva de orientadores e orientandos*, 2000. (Dissertação de mestrado) - Unicamp, Campinas - SP, 2000.

KARABENICK, S. A e KNAPP, J. R. Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, v.83 , n.2, p.221- 230, 1991.

KARABENICK, Stuart A. Collins-Eaglin, Jan. Relation of Perceived Instructional Goals and Incentives to College Students' Use of Learning Strategies. *The Journal of Experimental Education*, 65(4), 331-341. 1997.

KINPARA, Minoru Martins. *Motivação Humana: Motivos Envolvidos no Processo Educacional na UFAC*, 2000. (Tese de Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2000.

LEE, Valerie E. e Burkam, David T. Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, vol. 40, N.2, p.353-393, 2003.

LENS, W., Simons, J. & Dewitte, S. From Duty to desire: The role of Students Future Time Perspective and Instrumentally Perceptions for Study Motivation and Self-regulation. In: F. PAJARES e T. URDAN. (eds) *Academic Motivation of Adolescents*, Connecticut: Information Age Publishing, 221-245, 2002.

LOCATELLI, Adriana C. D. *A Perspectiva de tempo Futuro como um Aspecto da Motivação do Adolescente na Escola*, 2004. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

LOCKE, E.A., LATHAM, G.P. Goal setting theory. In: O'NEIL JR., HAROLD F. & DRILLINGS, Michael (eds): *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., p. 13-29, 1994.

MACHADO, O. A., Bzuneck, J. A., e Guimarães, S. R. *Inventário de Motivação e Estratégias em Cursos Superiores*, 2004. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

MCINERNEY, Dennis M. A Discussion of Future Perspective. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, p. 141-151, 2004.

MERCURI, Elizabeth; POLIDORO, Soely A.J. (Orgs) *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 219-233, 2003.

MERCURI, Elizabeth; Polydoro, Soely A. J. O Compromisso com o curso no Processo de Permanência/Evasão no Ensino Superior: Algumas Contribuições. In: Mercuri, Elizabeth; Polydoro, Soely A. J, (Orgs.) *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p.219, 234, 2003.

MILLER, Raymond. Greene, Barbara A. Engagement in Academic Work: The Role of learning Goal, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*. V. 21, P.388-422. 1996.

PINTRICH, P. R. The Dinamic Interplay of Student motivation and Cognition in the college classroom. In: MAEHR, Martin.L. e Ames, C. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, V.6, 117-160, *Motivation Enhancing Environments*. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1989.

PINTRICH, P. R.; Garcia, T. Student Goal Orientation and self-Regulation in the college classroom. In: MAEHR, Martin L., PINTRICH, P. R. (eds) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, vol. 7, p.371-402, 1991.

PINTRICH, P. R.; Smith, David A. F; Garcia, Teresa e Mckeachie, Wilbert J. Reliability and Predicative Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, Inc, v.53, n.3, 1993.

PINTRICH, P. R.; Garcia, T. Self-Regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In: PINTRICH, Paul R.; BROWN, D.R., WEINSTEIN. C.E. (eds.) *Student Motivation, cognition, and Learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, p.113-133, 1994.

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

PINTRICH, P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, 2004.

Pozo, J. I. Estratégia de Aprendizagem. In: César Coll, Jesus Palácios, Álvaro Marchesi (Orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. *Psicologia da Educação*, vol. 2, p. 176-197, 1996.

Ryan, R.M.; Deci, E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67, 2000.

RUIZ, Valdete M. Motivação na Universidade: Uma Revisão da Literatura. *Revista Estudos de Psicologia – PUC*, v.20, n.2, p. 15-24, Campinas, 2003

SCHUTZ, Paul A. & Lanehart, Sonja L. Long-term Education Goals, Subgoals, Learning strategies use and Academic performance of college students learning and

individual differences. *Learning and Individual Differences*. JAI Press, Inc. v.6, n.4, p.399-412, 1994.

Schutz, Paul A. Goals in Self-directed behavior. *Educational Psychologist*, v.26 n.1, p.55-67, 1991.

SGANZERLA, Nelva Maria Zibetti. *Aspectos Relevantes da Estatística e a Evasão de Estudantes no Curso de Graduação em Estatística da UFPR*, 2001. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

SIMONS, Joke; VANSTEENKISTE, Maarten; LENS, Willy; e LACANTE, Marlies Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, p.121-139, 2004.

SOBRAL, Dejanio T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v.19, n.1, p.25-31, 2003.

STIPEK. Débora J. Indicadores Comportamentais de Problemas de motivação. In: Stipek. D. J. *Motivation to Learn: From theory to Practice*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1998.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Evasão na UFRGS em 1994: Cursos de Graduação. *Série Estudos e Projetos*, UFRGS, Porto Alegre (SD).

WEINER, Bernard. Princípios para uma teoria da motivação do aluno e sua aplicação dentro de um quadro de referência (tradução), In: Ames, C. e Ames, R. *Research on Motivation in Education*. Vol. 1. 15-38, New York: Academic Press, 1984.

WENTZEL, Kathryn R. What is it that I'm trying to achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, V.25, p.105-115, 2000.

WENTZEL, Kathryn R. Wigfield, Allan. Academic and Social Motivational Influences on Student's Academic Performance. *Educational Psychology Review*, vol.10, n.2, 1998.

WEINSTEIN, Claire E. Mayer, Richard E. The Teaching of Learning Strategies. In: M.C. Wittrock. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan Publ. Co.;315-327,1986.

WOOD, E.; Motz, A.; Willoughby, T.. Examining Students Retrospectives Memories of Strategy Development. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 698-704, 1998

ANEXOS

ANEXO 1 - INVENTÁRIO DE MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS EM CURSOS SUPERIORES

INSTITUIÇÃO: _____ DATA: ___/___/___

CURSO: _____ PERÍODO: NOTURNO

As questões deste estudo, pedem que você reflita e responda sobre os fatores motivacionais e as estratégias de aprendizagem e estudo que você utiliza no seu dia-dia de estudante. Por favor, procure responder as questões identificando ao máximo a sua forma de estudo, ou seja, assinale os números, nas escalas, que mais se aproximam do seu jeito de estudar e dos motivos que o(a) conduzem à aprendizagem.

- ✓ Não é necessário que você se identifique;
- ✓ Não existem respostas certas ou erradas;
- ✓ Não responda a lápis;
- ✓ Não deixe nenhuma questão sem responder;
- ✓ As informações aqui coletadas serão utilizadas em um estudo sobre a aprendizagem no ensino superior;

Responda as questões de acordo com a escala de sete itens, mostrada abaixo, da seguinte forma:

- Se você acha que a afirmação é totalmente verdadeira para você marque o número 7;
- Se você acha que a afirmação não é nada verdadeira então marque o número um, ou então, marque outro número entre 2 e 6 que mais corresponda à sua forma de estudar.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------|---|---|-------|---|---|--------------------------|
| Nada verdadeiro | | | Médio | | | Totalmente verdadeiro |

- 1- Nas aulas deste curso eu prefiro conteúdos que realmente me desafiem, de maneira que eu possa aprender coisas novas.
1 2 3 4 5 6 7
- 2- Quando eu faço uma prova penso em como estou indo mal, comparado com outros alunos da classe.
1 2 3 4 5 6 7
- 3- Obter boas notas neste curso é o que me dará maior satisfação neste momento.
1 2 3 4 5 6 7
- 4- Quando pego uma prova, logo fico preocupado com questões que não conseguirei responder.
1 2 3 4 5 6 7
- 5- A coisa mais importante para mim, neste momento, é melhorar a média das minhas notas, portanto meu principal objetivo no curso é obter boas notas.
1 2 3 4 5 6 7
- 6- Se eu puder, quero obter notas melhores do que a maioria dos outros alunos da classe.
1 2 3 4 5 6 7

- 7- Quando eu pego as provas penso nas conseqüências de me sair mal.
1 2 3 4 5 6 7
- 8- Neste curso eu prefiro conteúdos que estimulem minha curiosidade, mesmo se são mais difíceis de aprender.
1 2 3 4 5 6 7
- 9- Eu tenho uma preocupação, controlar minhas emoções quando pego uma prova.
1 2 3 4 5 6 7
- 10- Estou confiante que posso fazer um excelente trabalho nas tarefas e avaliações deste curso.
1 2 3 4 5 6 7
- 11- Espero me sair bem no curso.
1 2 3 4 5 6 7
- 12- A maior satisfação para mim neste curso é tentar entender os conteúdos da forma mais completa possível.
1 2 3 4 5 6 7
- 13- Quando tenho oportunidade neste curso, escolho atividades que eu possa aprender, mesmo que elas não garantam boas notas.
1 2 3 4 5 6 7
- 14- Eu sinto meu coração acelerar quando pego uma prova.
1 2 3 4 5 6 7
- 15- Estou certo que posso dominar com competência os conteúdos ensinados no curso.
1 2 3 4 5 6 7
- 16- Eu quero me sair bem neste curso, isto é importante para mostrar minha capacidade para minha família, para os meus amigos, para namorada(o), etc.
1 2 3 4 5 6 7
- 17- Considerando a dificuldade do curso, os professores e minha competência, eu acho que me sairei bem neste curso.
1 2 3 4 5 6 7
- 18- Quando estou estudando, elaboro questões para ajudar a me concentrar.
1 2 3 4 5 6 7
- 19- Quando eu me encontro confuso sobre as coisas que estou lendo, leio novamente e tento imaginar a situação.
1 2 3 4 5 6 7
- 20- Se as leituras indicadas são difíceis de entender, eu altero o jeito de ler o material.
1 2 3 4 5 6 7
- 21- Eu trabalho duro para me sair bem nesta classe, mesmo que eu não goste do que estou fazendo.
1 2 3 4 5 6 7

- 22- Eu procuro controlar com rigidez os meus horários de estudo.
1 2 3 4 5 6 7
- 23- Quando eu estudo, trago junto informações de diferentes fontes como, aulas, palestras, leituras e discussões em classe ou com amigos.
1 2 3 4 5 6 7
- 24- Antes de estudar um novo conteúdo, geralmente faço uma rápida leitura para ver como o material está organizado.
1 2 3 4 5 6 7
- 25- Eu faço perguntas para mim mesmo para ter certeza de que entendi o que foi passado em classe.
1 2 3 4 5 6 7
- 26- Eu freqüentemente acho que fiz bem as leituras indicadas, mas não sei do que se tratam.
1 2 3 4 5 6 7
- 27- Eu sempre faço perguntas aos professores para clarear os conceitos que não entendo muito bem.
1 2 3 4 5 6 7
- 28- Quando estudo, tento imaginar um assunto e decido o que preciso aprender sobre o mesmo, antes mesmo de ler sobre o assunto.
1 2 3 4 5 6 7
- 29- Eu tenho um lugar especial para estudar
1 2 3 4 5 6 7
- 30- Eu tenho certeza que me mantenho informado semanalmente sobre as leituras e tarefas solicitadas.
1 2 3 4 5 6 7
- 31- Geralmente quando o conteúdo é entediante e não interessante eu administro para me manter trabalhando até o final.
1 2 3 4 5 6 7
- 32- Eu tento identificar estudantes na classe a quem eu possa pedir ajuda se necessário.
1 2 3 4 5 6 7
- 33- Quando estudo, fixo metas para mim mesmo, em ordem, para direcionar minhas atividades em cada período de estudo.
1 2 3 4 5 6 7
- 34- Se eu fiquei confuso fazendo anotações em classe, ficarei seguro se revê-las mais tarde.
1 2 3 4 5 6 7
- 35- Eu raramente encontro tempo para rever minhas anotações ou ler os textos antes de uma prova.
1 2 3 4 5 6 7

36- Eu tento aplicar idéias das leituras em outras atividades como, seminários, palestras, debates e discussões em classe.

1 2 3 4 5 6 7

37- Para responder esta questão, procure se concentrar no nível de dificuldade das disciplinas do curso. Assinale o grau de dificuldade de cada disciplina, de acordo com a sua percepção, conforme a Tabela abaixo:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------|-----------------|------------------|-------|----------------|------------------|-------------------------|
| Nada Difícil | Algo Difícil | Pouco Difícil | Médio | Bem Difícil | Muito Difícil | Extremamente Difícil |

Disciplinas dos cursos: O instrumento principal contemplava apenas as disciplinas do curso estudado.

Bacharelado em Ciência da Computação Grau de Dificuldade

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Matemática Discreta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Fundamentos de Matemática Elementar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Introdução à Lógica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Física Geral e Experimental | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Algoritmo e Estrutura de Dados I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Inglês Técnico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Geometria Analítica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Cálculo Diferencial e Integral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Tecnologia em Processamento de Dados Grau de Dificuldade

| | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Comunicação e Expressão I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Cultura Brasileira | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Inglês Técnico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Introdução à Computação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Introdução à Lógica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Linguagem e Técnicas de Programação I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Matemática I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Administração de Empresas Grau de Dificuldade

| | | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Contabilidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Matemática | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Filosofia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Sociologia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Economia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Informática | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Introdução ao Comércio Exterior | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Teoria Geral da Administração | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Para as próximas questões, assinale como fez nas questões anteriores o quanto cada uma das afirmações são verdadeiras para você, especificamente para aquelas disciplinas consideradas, por você, como as mais difíceis do curso.

- 38- Se eu estudo de forma apropriada, então serei capaz de aprender o conteúdo desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 39- Eu acredito que serei capaz de usar em outras disciplinas o que aprendo nesta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 40- Acredito que receberei excelentes notas nesta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 41- Estou certo de que eu posso entender o conteúdo mais difícil apresentado nos textos desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 42- É minha culpa se não aprendo o conteúdo desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 43- É importante para mim, aprender o conteúdo desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 44- Estou confiante que posso aprender os conceitos básicos ensinados nesta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 45- Estou confiante que posso entender o conteúdo mais difícil apresentado pelo(s) professor(es) nesta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 46- Estou muito interessado no conteúdo desta área nesta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 47- Se eu trabalhar duro o suficiente, então entenderei o conteúdo desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 48- Acho que o conteúdo desta(s) disciplina(s) é útil para eu aprender.
1 2 3 4 5 6 7
- 49- Se eu não entendo o conteúdo, é porque não tenho trabalhado duro o suficiente.
1 2 3 4 5 6 7
- 50- Eu gosto do assunto desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 51- Entender o conteúdo desta(s) disciplina(s) é muito importante para mim.
1 2 3 4 5 6 7

- 52- Quando eu estudo os textos desta(s) disciplina(s), sublinho, marco com caneta para ajudar a organizar meus pensamentos.
1 2 3 4 5 6 7
- 53- Durante as aulas eu geralmente perco pontos importantes porque fico pensando em outras coisas.
1 2 3 4 5 6 7
- 54- Eu geralmente estudo em um lugar onde posso me concentrar nas tarefas.
1 2 3 4 5 6 7
- 55- Quando estou lendo, levanto questões para ajudar a me concentrar na leitura.
1 2 3 4 5 6 7
- 56- Eu me sinto freqüentemente com preguiça ou entediado quando estudo para esta(s) disciplina(s), tanto que a(s) abandono antes de concluir o que havia planejado fazer.
1 2 3 4 5 6 7
- 57- Geralmente se eu tenho problemas de aprendizado com o material desta(s) disciplina(s), tento fazer os trabalhos sozinho sem a ajuda de ninguém.
1 2 3 4 5 6 7
- 58- Quando eu estudo para esta(s) disciplina(s), uso as leituras e anotações feitas em sala de aula e tento encontrar as idéias mais importantes.
1 2 3 4 5 6 7
- 59- Eu faço bom uso de meu tempo de estudo para esta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 60- Eu faço rascunhos, diagramas ou tabelas para ajudar a me organizar com o material desta(s) disciplina(s).
1 2 3 4 5 6 7
- 61- Eu tento mudar o jeito de estudar para adaptar-me aos requisitos da(s) disciplina(s) e ao estilo do(s) professor(es).
1 2 3 4 5 6 7
- 62- Quando os trabalhos da(s) disciplina(s) estão difíceis, eu rendo me a uma ou outra parte do texto ou então estudo somente a parte mais fácil.
1 2 3 4 5 6 7
- 63- Eu tento relacionar idéias desta(s) disciplina(s) com outras disciplinas sempre que possível.
1 2 3 4 5 6 7
- 64- Quando estudo para esta(s) disciplina(s), revejo as anotações feitas em sala e faço um rascunho dos conceitos mais importantes.
1 2 3 4 5 6 7

- 65- Quando estudo para esta(s) disciplina(s) eu tento relacionar o conteúdo com o que já sei.
1 2 3 4 5 6 7
- 66- Quando estudo para esta(s) disciplina(s), faço resumo das idéias principais das leituras e das anotações feitas em sala de aula.
1 2 3 4 5 6 7
- 67- Quando não entendo o conteúdo desta(s) disciplina(s) eu peço ajuda para outros colegas da classe.
1 2 3 4 5 6 7
- 68- Eu tento entender o conteúdo desta(s) disciplina(s) fazendo conexões entre as leituras e os conceitos das aulas, seminários ou palestras.
1 2 3 4 5 6 7
- 69- Eu presto atenção a esta(s) disciplina(s) regularmente.
1 2 3 4 5 6 7
- 70- Quando estou estudando para esta(s) disciplina(s) eu tento determinar quais conceitos não entendo muito bem.
1 2 3 4 5 6 7
- 71- Muitas vezes, acho que não gasto muito tempo nesta(s) disciplina(s) por causa de outras atividades.
1 2 3 4 5 6 7

Nas afirmações abaixo, indique – por favor – conforme a escala apresentada, em que extensão cada um dos itens é verdadeiro para você, quanto aos motivos que o fazem vir à escola.

| Nada Verdadeiro | Médio | | | | | Totalmente Verdadeiro |
|-----------------|-------|---|---|---|---|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- 72- Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.
1 2 3 4 5 6 7
- 73- Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.
1 2 3 4 5 6 7
- 74- Porque gosto muito de vir à Faculdade.
1 2 3 4 5 6 7
- 75- Honestamente. Não sei, acho que estou perdendo meu tempo na Faculdade.
1 2 3 4 5 6 7
- 76- Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.
1 2 3 4 5 6 7
- 77- Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.
1 2 3 4 5 6 7

- 78- A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.
1 2 3 4 5 6 7
- 79- Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.
1 2 3 4 5 6 7
- 80- Porque, para mim, a Faculdade é um prazer.
1 2 3 4 5 6 7
- 81- Já tive boas razões para isto, agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.
1 2 3 4 5 6 7
- 82- Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na Faculdade.
1 2 3 4 5 6 7
- 83- Porque quero levar uma boa vida no futuro.
1 2 3 4 5 6 7
- 84- Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
1 2 3 4 5 6 7
- 85- Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.
1 2 3 4 5 6 7
- 86- A fim de ter uma boa remuneração no futuro.
1 2 3 4 5 6 7
- 87- Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.
1 2 3 4 5 6 7
- 88- Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.
1 2 3 4 5 6 7
- 89- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.
1 2 3 4 5 6 7

Quais motivos, dos listados abaixo, o levaram a escolher este curso:

-
- 90- Sempre pensei em fazer este curso Sim Em parte Não
- 91- Amigos me incentivaram Sim Em parte Não
- 92- Porque acredito ser uma profissão bem remunerada Sim Em parte Não
- 93- Porque não tive outra opção Sim Em parte Não
- 94- Porque ainda não sabia o que queria fazer Sim Em parte Não

95- Qual a sua intenção, nesta época do ano, de permanecer neste curso até o fim?

(Responda, assinalando num ponto do *continuum* abaixo):

