



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ADRIANA ROSECLER ALCARÁ

**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO CURSO
DE BIBLIOTECONOMIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
DO NORTE DO PARANÁ**

ADRIANA ROSECLER ALCARÁ

**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO CURSO
DE BIBLIOTECONOMIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
DO NORTE DO PARANÁ**

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

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Édi Rufini
Guimarães

Londrina
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A348o Alcará, Adriana Rosecler

Orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná / Adriana Rosecler Alcará. – Londrina, 2007.
127f. : il.

Orientadora : Sueli Édi Rufini Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

Bibliografia: f. 100-106.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Ensino superior – Teses. I. Guimarães, Sueli Édi Rufini. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 37.015.3

ADRIANA ROSECLER ALCARÁ

**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO CURSO
DE BIBLIOTECONOMIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
DO NORTE DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini Guimarães
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas

Londrina, 12 de Março de 2007

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sueli Édi Rufini Guimarães

Pela orientação cuidadosa, disponibilidade, conhecimento, confiança e compromisso profissional no desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Evely Boruchovitch e ao Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte desta banca.

Aos professores do Mestrado

Em especial à Profa. Dra. Neusi Berbel pelos exemplos de ensinamento e competência.

À CAPES

Pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Departamento de Ciência da Informação

Pela receptividade e colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores, colegas do Departamento de Ciência da Informação

em especial à:

Terezinha Elizabeth da Silva e Sueli Bortolin pela colaboração na coleta de dados e

Ivone Guerreiro Di Chiara e Rosane Lunardelli pelo apoio e compreensão neste momento especial.

À amiga e sempre professora Maria Inês Tomaél

Pela amizade e apoio fundamental ao meu processo de aprendizado.

À amiga e professora Zita Kiel Baggio

Pelo carinho, apoio e incentivo.

À minha família (pais e irmãos)

Por acreditarem sempre em mim.

Ao meu esposo e filha

Pelo amor, paciência, compreensão e incentivo durante o curso de mestrado.

ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná.** 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

RESUMO

No contexto educacional, a motivação é um dos maiores desafios a ser estudado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, nesta pesquisa, analisamos as orientações motivacionais de alunos do Curso de Biblioteconomia, de uma universidade pública do Norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Perspectiva de Tempo Futuro (como por exemplo, a expectativa de inserção no mercado de trabalho) e da relação entre essas diferentes variáveis. Participaram do estudo 143 alunos das quatro séries do curso em questão. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário de auto-relato, contendo 80 questões do tipo escala Likert e foram analisados de acordo com a Teoria da Autodeterminação e a Perspectiva de Tempo Futuro. Entre os principais resultados da pesquisa podemos destacar que os alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e utilizam razoavelmente as estratégias de aprendizagem de profundidade. Além disso, estabelecem metas a serem alcançadas no futuro, percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras e, a grande maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão. No que se refere às relações entre as variáveis, vale destacar que, as estratégias de profundidade estão relacionadas com a motivação intrínseca e as de superfície com os tipos de motivação menos autônoma; há uma relação positiva da instrumentalidade e da Perspectiva de Tempo Futuro com a motivação, especificamente, com os tipos mais autônomos de regulação (regulação identificada e motivação intrínseca); há uma predição significativa da Perspectiva de Tempo Futuro na instrumentalidade, na motivação com regulação identificada e na motivação intrínseca e moderada no uso de estratégias de aprendizagem do tipo profundidade e não há predição da Perspectiva de Tempo Futuro na percepção de desempenho e na intenção de permanecer no curso. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa trouxe importantes contribuições, uma vez que, os resultados anteriormente apontados demonstram vários aspectos que podem estar envolvidos na motivação acadêmica, ampliando a compreensão das orientações motivacionais de alunos de cursos superiores.

Palavras-chave: Motivação Escolar. Motivação de Alunos Universitários. Teoria da Autodeterminação. Perspectiva de Tempo Futuro. Percepção de Instrumentalidade.

ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná.** 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

ABSTRACT

In the educational context, motivation is one of the greatest challenges to be studied, as it bears direct implications on the quality of student's involvement in the learning process. In this way, in this study, motivational orientations of Library Course students of an university of the north of the Paraná are analyzed, having as a starting point the identification of motivation type, of the learning strategies utilized, of academic growth perception and of the Future Time Perspective. One hundred and forty-three (143) students from the four years of the graduation course took part in the study. Research data were collected by means of a self-report questionnaire containing 80 questions and with a Likert-type scale and were then analyzed in the light of the Self-determination Theory and the Perspective of Future Time. Among the main results of the research, it can be mentioned that students demonstrated a tendency for the most autonomous types of motivation and they make reasonable use of deep learning strategies. Besides, they establish goals to be achieved in the future and they perceive present academic activities as instrumental to reach such future targets. As regards the relations between variables, it is worth to mention that deep strategies relate to intrinsic motivation and surface strategies are linked to less autonomous motivation. Still, there is a positive relation of instrumentality and the Perspective of Future Time with motivation, particularly with more autonomous types of regulation (identified regulation and intrinsic motivation). Other important result refers to the significant prediction of Future Time Perspective for instrumentality, for motivation with identified regulation and for intrinsic motivation, suggesting that, for the participant students of this study, the future goals can foresee the value of the activities of the present positively and, consequently, the motivation. Therefore, we believe this research to have brought important contributions, once the results previously demonstrate several aspects that might be involved in academic motivation, by expanding understanding of motivational orientation in Higher Education studies.

Keywords: School Motivation. Higher Education Students Motivation. Self-determination Theory. Future Time Perspective. Instrumentality Perception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus <i>locus</i> de causalidade e processos correspondentes	38
Figura 2 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da desmotivação	85
Figura 3 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação externa.....	86
Figura 4 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação introjetada.....	86
Figura 5 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação identificada.....	87
Figura 6 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da motivação intrínseca	88
Figura 7 – Demonstrativo do uso de estratégias de aprendizagem do tipo superfície	89
Figura 8 – Demonstrativo do uso de estratégias de aprendizagem do tipo profundidade.....	89
Figura 9 – Demonstrativo da intenção de permanência no curso	90
Figura 10 – Demonstrativo da Percepção de Desempenho	91
Figura 11 – Demonstrativo da Perspectiva de Tempo Futuro	92
Figura 12 – Demonstrativo da Percepção de Instrumentalidade	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Descrição do número de alunos por série e a faixa etária	73
Tabela 2	– Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos seis fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach).....	77
Tabela 3	– Coeficientes de correlação entre as variáveis do <i>continuum</i> (N=143) .	81
Tabela 4	– Análise da consistência interna dos itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro	82
Tabela 5	– Análise da consistência interna dos itens da escala da Instrumentalidade	83
Tabela 6	– Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação	84
Tabela 7	– Estatística descritiva dos resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos	89
Tabela 8	– Estatística descritiva dos resultados da avaliação da intenção de permanência no curso e percepção de desempenho	90
Tabela 9	– Estatística descritiva da avaliação dos motivos da escolha do curso ..	93
Tabela 10	– Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo	94
Tabela 11	– Médias e Variância na avaliação da instrumentalidade nas séries do curso de Biblioteconomia	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	10
2 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM	17
2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO DE SALA DE AULA NAS PESQUISAS SOBRE A MOTIVAÇÃO ESCOLAR	19
2.2 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	20
3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	23
3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS	24
3.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA	29
3.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE	31
3.4 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA	32
3.4.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca	33
3.4.2 <i>Continuum</i> de Autodeterminação	38
3.5 PESQUISAS COM A ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	42
4 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	45
4.1 PESQUISAS SOBRE A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO	49
4.2 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	54
4.2.1 Pesquisas sobre a Perspectiva de Tempo Futuro e a Motivação Intrínseca	57
5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	67
6 OBJETIVOS DA PESQUISA	72
7 METODOLOGIA	73
7.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	73
7.2 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	73
7.2.1 Escala para avaliação da motivação	75
7.2.2 Escala para avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e Instrumentalidade .	79

7.2.3 Escala para avaliação do uso de estratégias de aprendizagem.....	79
7.2.4 Avaliação da intenção de permanência no curso, percepção de desempenho e motivos para escolha do curso.....	79
7.3 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INSTRUMENTO	80
7.3.1 Escala da motivação	80
7.3.2 Análise da consistência interna dos itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro, Instrumentalidade e Estratégias de Aprendizagem	82
7.4 PROCEDIMENTOS.....	83
8 RESULTADOS.....	84
8.1 TIPO DE MOTIVAÇÃO	84
8.2 USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	88
8.3 PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CURSO.....	90
8.4 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	91
8.5 MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO.....	93
8.6 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS	93
8.7 ESTATÍSTICA INFERENCIAL	95
8.7.1 Comparação inter-grupos.....	95
8.8 VALOR PREDITIVO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	96
9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
9.1 AVALIAÇÃO DAS SUBESCALAS DO <i>CONTINUUM</i> DA AUTODETERMINAÇÃO	97
9.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO	98
9.3 RELAÇÕES DA MOTIVAÇÃO COM AS DEMAIS VARIÁVEIS DO ESTUDO	102
9.4 VALOR PREDITIVO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	103
9.5 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	106
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados	121
APÊNDICE B – Formulário para Possíveis Dúvidas - Questionário do Pré-Teste .	127

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na nova proposta de classificação das áreas do conhecimento apresentada pela Comissão Especial de Estudos, nomeada pelo CNPq, CAPES e FINEP, a Biblioteconomia, antes considerada uma subárea da Ciência da Informação, transformou-se em área, a qual inclui as seguintes subáreas: Fundamentos da Biblioteconomia, Gestão de Sistemas, Unidades e Recursos de Informação, Técnicas de Tratamento Documental e Documentação Especializada.

O bacharel em Biblioteconomia é um profissional liberal que atua nas mais diversas áreas do conhecimento, promovendo o uso e o acesso à informação e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.

No Brasil, o curso de Biblioteconomia foi criado em 1911 na Biblioteca Nacional, tendo sua implantação efetiva em 1915. Em 1929 um novo curso de Biblioteconomia foi implantado no Instituto Mackenzie de São Paulo. Um momento marcante para a biblioteconomia brasileira foi a criação da Escola de Biblioteconomia da Divisão de Bibliotecas da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1936. Nos últimos cinco anos da década de 40 o Brasil já contava com cinco cursos na área. No início do ano de 1960 já funcionavam 10 cursos e, ao término dessa década, o país já disponibilizava 18 cursos de biblioteconomia, funcionando nos principais Estados. Nas duas décadas seguintes foram criados mais doze cursos, perfazendo um total de 30 cursos (SOUZA, 1990). Atualmente, de acordo com a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), existem 42 cursos de Biblioteconomia no Brasil.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) o Curso de Biblioteconomia foi criado em 25 de maio de 1972 pela Resolução número 100. Foi implantado em 16 de fevereiro de 1973 e reconhecido pelo Decreto Federal 78.469 de 27 de setembro de 1976 (MULLER, 1998). Desde a sua implantação até hoje, a responsabilidade do Curso é do Departamento de Ciência da Informação, que está alocado no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA).

De acordo com Muller (1998), inicialmente, o Curso de Biblioteconomia da UEL tinha a duração de três anos e ofertava quarenta vagas semestrais no turno matutino. Em 1977, o Curso passou a ter três anos e meio de duração e ofertado no período noturno.

Do seu período inicial até o ano de 1984, o curso passou por duas reformulações curriculares, visando adequar a formação do profissional bibliotecário às necessidades do mercado de trabalho.

Em seguida, nos anos de 1985 e 1987, o curso sofreu novas alterações, com o objetivo de corrigir distorções em sua grade curricular. Em 1992, com a implantação do Regime Seriado Anual na UEL, o Curso de Biblioteconomia voltou a ser reformulado, passando a ser ofertado também no período matutino e com um total de quarenta vagas anuais.

Novas adequações foram feitas no currículo do curso em 1994, dentre elas, a alteração da seriação de algumas disciplinas e a semestralização de outras. Além da divisão das vagas iniciais em dois turnos, optando-se, a partir de 1995, pela oferta de 20 vagas matutinas e 20 noturnas (MULLER, 1998).

Em 1997, o Curso de Biblioteconomia é novamente reestruturado e passa a funcionar com uma estrutura básica ministrada em dois anos e duas opções – Informação e Sociedade e Informação e Gerência – que o aluno poderia optar para os próximos dois anos, compondo assim, quatro anos de curso. Com esta reestruturação, há um aumento nas vagas do período noturno de 20 para 30, sendo assim, o curso passa a ser ofertado com 20 vagas no período matutino e 30 no período noturno. Em 1999, a distribuição das vagas por período foi alterada, sendo ofertadas 50 vagas apenas no período noturno.

Atualmente, o sistema acadêmico do curso está novamente reformulado, sendo que os alunos que iniciaram seus estudos no ano de 2005 estão inseridos na modalidade de Crédito Anual, com disciplinas semestrais ofertadas anualmente em um dos semestres.

Tendo em vista as diversas reformulações ocorridas desde a sua implantação, parece que a coordenação do Curso de Biblioteconomia sempre procurou adequar seu currículo às reais necessidades e exigências do mercado de trabalho, contudo, continuou enfrentando uma expressiva taxa de evasão e diminuição na demanda.

Nos anos de 1992 a 1994, quando as 40 vagas eram ofertadas no período matutino, a demanda de alunos não completava o número de vagas disponibilizadas. De 1995 a 1996, período em que as 40 vagas foram divididas em 20 vagas para matutino e 20 para noturno, apenas as do período noturno eram preenchidas satisfatoriamente.

Somente a partir de 1998 é que o total de vagas ofertadas é preenchido com 100% de demanda.

O histórico de evasão do Curso de Biblioteconomia também teve uma mudança significativa a partir de 1999. No quadro abaixo, cujos dados foram coletados junto à Pró-Reitoria de Graduação da UEL (PROGRAD), podemos observar os índices da evasão do curso, em relação ao ano de ingresso, no período de 1992 a 2005.

ANO DE INGRESSO	VAGAS OFERTADAS	INGRESSANTES	ALUNOS EVADIDOS	PERCENTUAL DE EVASÃO (%)
1992	40	33	20	60
1993	40	38	17	45
1994	40	21	11	52
1995	40	34	10	29
1996	40	26	11	42
1997	40	38	09	24
1998	50	49	15	30
1999	50	50	06	12
2000	50	50	17	34
2001	50	50	10	20
2002	50	50	03	6
2003	50	50	05	10
2004	50	50	04	8
2005	50	50	05	10

Fonte: UEL/PROGRAD, 2006

Quadro 1 – Dados de evasão

Conforme podemos observar no Quadro 1, o preenchimento total das vagas ofertadas, bem como a redução no percentual de evasão dos alunos em relação aos ingressantes no curso, teve início a partir dos anos de 1998 e 1999, alterando significativamente a realidade do curso.

Diante deste contexto, o presente estudo foi proposto, visando identificar o tipo de motivação dos alunos do Curso de Biblioteconomia, visando uma melhor compreensão da realidade deste curso.

Na literatura encontramos diversas pesquisas que buscam entender o porquê da evasão escolar e quais os motivos que levam os alunos a evadirem os seus cursos (MACHADO, 2005; GOMES, 1998; JACOB, 2000; SGANZERLA, 2001; entre outros). Neste estudo, pretendemos identificar quais são as orientações motivacionais dos alunos no Curso de Biblioteconomia e se estas estão relacionadas com a permanência dos alunos no curso, já que nos últimos 7 anos, o curso tem tido um índice de evasão baixo, comparando-se aos índices de anos anteriores.

Sabemos que neste novo paradigma em que a sociedade se encontra, denominado de Sociedade da Informação e do Conhecimento, o uso da informação e o mercado de trabalho para o profissional bibliotecário – também conhecido por profissional da informação – expandiram-se consideravelmente. O papel do bibliotecário tem sido fundamental no desenvolvimento de sistemas de informação em diferentes segmentos do país, desde a área cultural, educacional, industrial, empresarial até a científica e tecnológica.

Com esta evolução no mercado de trabalho, o estereótipo do bibliotecário, antes relacionado a um profissional que trabalha em bibliotecas (independente da sua formação), com objetivo apenas de organizar e limpar os livros nas estantes, começa a mudar e relacionar-se mais a um profissional dinâmico, capaz de promover o uso e o acesso à informação nos mais diferentes segmentos de atuação.

Valentim (2000) dividiu sistematicamente o mercado de trabalho do profissional bibliotecário em três grandes grupos: *mercado informacional tradicional*, *mercado informacional existente não-ocupado* e *mercado informacional - tendências*.

De acordo com a autora o primeiro grupo é constituído por segmentos muito familiares aos profissionais e, na maioria das vezes, são os únicos lembrados pela sociedade. São as bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas universitárias, bibliotecas especializadas, pertencentes a institutos de pesquisa e a empresas públicas ou privadas, centros culturais, arquivos públicos e museus. No segundo grupo encontram-se as editoras, livrarias, empresas privadas, provedores da Internet, bancos e bases de dados, consultorias, assessorias e serviços informacionais autônomos. E o terceiro grupo é formado por centros de informação ou documentação de empresas privadas, portais de conteúdo, portais de acesso na Internet e em redes institucionais internas (Intranets).

Além desses segmentos apresentados por Valentim (2000), podemos ainda destacar como mercado de trabalho para o profissional bibliotecário as bibliotecas digitais e virtuais, os núcleos de informação tecnológica, os núcleos de inovação tecnológica, as incubadoras, entre outros.

Como podemos perceber, a área de atuação do profissional bibliotecário é ampla e diversificada, possibilitando aos alunos do Curso de Biblioteconomia diversas perspectivas e oportunidades profissionais, levando-nos a refletir se essa pode ser uma das razões que vêm contribuindo para promoção do curso. Arelado a isso, salientamos que a crescente demanda por um curso superior, exigência para qualquer área de atuação, pode também ser considerada um dos fatores que contribuiu para o aumento na procura do Curso de Biblioteconomia e de outros cursos superiores e para que mais alunos concluíssem os seus cursos.

Assim, nesta pesquisa pretendemos encontrar respostas para os seguintes questionamentos: quais são os fatores relacionados à motivação dos alunos do curso de Biblioteconomia? Será que a Perspectiva de Tempo Futuro, como a expectativa de inserção no mercado de trabalho, é uma variável que influencia a motivação dos alunos do curso de Biblioteconomia? Será que há uma relação entre esta expectativa e a intenção de permanência no curso? E, ainda, qual será a percepção de desempenho dos alunos do curso de Biblioteconomia? E qual a relação desta com a motivação? E o tipo de motivação dos alunos será que influencia no uso de estratégias de aprendizagem?

Acreditamos que com a identificação e a reflexão sobre as questões acima, poderemos contribuir para a promoção de novas ações e atividades que incentivem ainda mais o desenvolvimento do curso, bem como a própria motivação dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pretendemos contribuir para o aprofundamento teórico na temática da motivação escolar e colaborar para a contextualização do tema para a realidade brasileira, considerando que o número de pesquisas sobre a motivação no contexto escolar ainda é pequeno na nossa realidade.

Com os resultados desta pesquisa será possível verificar se a Perspectiva de Tempo Futuro tem sido um fator motivacional para a permanência dos alunos no Curso de Biblioteconomia, para o envolvimento nas atividades do curso e no desempenho percebido. É importante salientar que a Perspectiva de

Tempo Futuro é uma abordagem teórica que se refere ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente por meio de processos motivacionais (HUSMAN; LENS, 1999; MILLER; BRICKMAN, 2004).

Nesse sentido, esperamos cooperar na construção de novos conhecimentos, já que são poucos os estudos com essa abordagem. Bzuneck (2005, p.228), a partir de uma análise do panorama dos estudos brasileiros sobre a motivação dos alunos em cursos superiores, salienta que “[...] nenhuma pesquisa brasileira contemplou a definição de metas profissionais ou de vida como variável relacionada com a motivação para os estudos” e alerta para a importância de pesquisas nessa área.

É importante ressaltar que tivemos um estudo recentemente realizado por Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, no prelo) com alunos adolescentes, que verificou, entre outros objetivos, se a Perspectiva de Tempo Futuro era preditiva para motivação para aprender, para o uso de estratégias de estudo e para a percepção de instrumentalidade. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a definição quanto ao futuro não apareceu como preditiva das variáveis motivação para aprender e uso de estratégias de aprendizagem. Já em relação à percepção de instrumentalidade, os resultados evidenciaram que há uma relação significativa desta com a percepção do tempo futuro, isto é, os alunos que se mostraram definidos quanto ao futuro vêem a valorização dos estudos como meio para alcançar sua meta futura. Além disso, a percepção de instrumentalidade por parte dos alunos esteve associada ao uso de estratégias de aprendizagem de profundidade.

E no caso dos alunos de cursos superiores, será que a Perspectiva de Tempo Futuro é preditiva para a motivação, para a intenção de permanecer no curso e para o uso de estratégias de aprendizagem? Considerando que os alunos dos cursos superiores já estão inseridos “teoricamente” num curso específico da profissão escolhida, supõe-se que a Perspectiva de Tempo Futuro apresente uma relação com o desempenho no contexto acadêmico. Tendo ciência de que, em muitos casos, a opção pelo curso não se deve apenas à preferência ou interesse pela área, mas a outros fatores, como por exemplo, baixa concorrência no vestibular, bom mercado de trabalho, profissão bem remunerada, falta de opção,

indecisão sobre o que fazer, entre outras. Como já ressaltado, essa é uma das questões que pretendemos analisar com a nossa pesquisa.

Assim, inicialmente trabalharemos alguns aspectos relacionados à motivação e aprendizagem. Na seqüência, trataremos da motivação dos alunos no ensino superior. Nos capítulos seguintes, destacaremos as teorias que sustentarão esta pesquisa: Teoria da Autodeterminação, com seus constructos motivação intrínseca e extrínseca; Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro e alguns aspectos referentes ao uso de estratégias de aprendizagem. E por fim, apresentaremos os resultados e a discussão dos dados obtidos com a pesquisa.

2 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Referindo-se à motivação de uma forma genérica, Bzuneck (2004a, p.9) destaca que etimologicamente a palavra motivação tem sua origem no verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, determinaram semanticamente a palavra motivo. Portanto, a motivação pode ser definida como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”.

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa a motivação refere-se a “um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004, p.1968).

De modo geral, podemos dizer que a motivação é aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, a ter determinada atitude ou comportamento diante de uma situação.

Visando compreender a motivação, Maehr e Meyer (1997) relacionaram-na a um investimento pessoal. O investimento pessoal focaliza as ações das pessoas, sendo esse o ponto de partida e de chegada dos estudos relacionados à motivação. Todas as pessoas possuem determinados recursos pessoais, tais como, tempo, energia, conhecimentos e habilidades, que são utilizados nas atividades do trabalho, lazer, estudo e outras.

Considerando que o investimento de recursos pessoais com qualidade, intensidade e persistência contribui para a construção e aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos, os autores colocam que a grande questão reside em quando e como fazer com que as pessoas invistam os seus próprios recursos com qualidade, intensidade e persistência.

Ainda reportando-se ao investimento de recursos pessoais, destacamos Maehr e McInerney (2000) que chamam a atenção para a importância de sabermos como as pessoas escolhem determinadas atividades para investir sua energia, tempo e talento. Em uma perspectiva social cognitivista, os autores consideram os pensamentos, as percepções e as crenças como antecedentes primários da escolha, persistência e níveis de atividades.

No contexto educacional a motivação é um dos maiores desafios a serem estudados, pois tem implicações diretas na eficácia do envolvimento do aluno

com o processo de aprendizagem. O aluno motivado está sempre em busca de novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, participando continuamente das tarefas com entusiasmo e demonstrando disposição para novos desafios.

A motivação para aprender é considerada por Brophy (1999) como uma disposição geral ou como um estado específico em relação a uma situação. A disposição geral é uma tendência duradoura de valorização do aprender e do envolvimento nos processos de esforço, com vistas à aquisição de conhecimentos e habilidades. Já num estado específico a uma situação, a motivação para aprender caracteriza-se quando os alunos se envolvem intencionalmente numa determinada atividade acadêmica, procurando aprender e assumindo seus objetivos e buscando aprender os conceitos ou dominar as habilidades por ela proporcionadas.

Esse mesmo autor faz um alerta aos estudiosos da motivação escolar, enfatizando que há uma distinção entre a motivação para aprender e motivação para o desempenho (*performance*). Ele afirma que aprender refere-se ao processamento da informação e ao avanço na compreensão ou domínio de algo, eventos que ocorrem durante a aquisição de conhecimentos e habilidades. A *performance* tem relação com a demonstração de conhecimento ou habilidade, anteriormente adquiridos. Portanto, as ações para promover a motivação devem incorrer sobre o uso de estratégias de aprendizagem dos alunos, que focalizam e contribuam para o processamento da informação enquanto os alunos aprendem, o que se diferencia dos incentivos pela boa *performance* ou pelo resultado final do processo.

Outro aspecto relevante da motivação para aprender é a qualidade do engajamento cognitivo. Isto é, as atividades de sala de aula não devem ser desenvolvidas pelos alunos apenas com intensidade de esforço físico e dedicação de tempo, mas com qualidade de engajamento cognitivo, sem distrações e preocupações com pressões ou recompensas e com uma disposição contínua e duradoura. Brophy (1999) afirma que a eficácia no desenvolvimento das atividades em sala de aula ocorrerá quando a motivação estiver num nível ótimo de intensidade. Isto quer dizer que a intensidade do envolvimento do aluno não deve ser em nível muito baixo e nem muito alto, mas equilibrada e contínua, uma vez que os dois extremos podem prejudicar a motivação.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO DE SALA DE AULA NAS PESQUISAS SOBRE A MOTIVAÇÃO ESCOLAR

Analisando as tendências das pesquisas sobre a motivação apresentadas por Graham e Weiner (1996) percebemos que a partir das décadas de 60 e 70 surge um novo foco para os estudos da motivação – a cognição, tendência que permanece até hoje. A abordagem cognitivista trouxe novas perspectivas teóricas e empíricas para a motivação. O foco das pesquisas concentrou-se mais nos aspectos cognitivos do comportamento humano, sendo que as situações naturais de desempenho passaram a fazer parte do ambiente das pesquisas.

Atualmente, a sala de aula tem sido o principal ambiente de pesquisa sobre a motivação do aluno. De acordo com Bzuneck (2004a, p.23) as melhores contribuições das pesquisas atuais são originadas dos estudos que focalizaram o contexto de sala de aula, dentro de uma abordagem cognitivista ou sociocognitivista. Além disso, o autor ressalta que as abordagens motivacionais têm enfatizado os “[...] componentes cognitivos ou pensamentos, como metas, crenças, atribuições, percepções, ressaltando-se entre elas as percepções de competência e as crenças de auto-eficácia, portanto, variáveis ligadas ao *self*”.

Brophy (1999) também ressalta a importância de inserir o contexto específico da sala de aula nas pesquisas sobre a motivação escolar. Ele salienta que o contexto de sala de aula é bem diferente das situações experimentais, de laboratório, em que se desenvolviam as pesquisas sobre a motivação humana. Na sala de aula existem diversos fatores que influenciam a motivação dos alunos, tais como, obrigatoriedade de frequência na escola, conteúdos curriculares e atividades de aprendizagem previamente definidas, número elevado de alunos nas classes, inviabilizando o atendimento individualizado, atribuição de notas pelo desempenho em trabalhos e provas, entre outros. Nas pesquisas de laboratório tais fatores não podiam ser considerados.

Como podemos perceber, analisar a motivação no contexto escolar implica na abordagem de um processo que envolve um conjunto de fatores, os quais incidem diretamente no comportamento do aluno. Nesse sentido, Tapia (2004) afirma que a motivação está relacionada à interação dinâmica entre as

características pessoais do aluno e o contexto em que as atividades escolares acontecem.

2.2 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Os problemas relacionados à motivação tendem a ser mais complexos conforme os alunos avançam nas séries. Stipek (1998) justifica essa afirmação, ressaltando que as exigências de novas disciplinas, as características evolutivas do aluno e as raízes dos problemas nas séries anteriores são fatores que podem contribuir para o aumento e complexidade dos problemas motivacionais dos alunos.

Além disso, há evidências de que no próprio decorrer de um curso superior podem haver variações na motivação dos alunos. Nessa perspectiva, ressaltamos o estudo realizado por Jacobs e Newstead (2000) com alunos de graduação, em que um dos objetivos era identificar se o grau de motivação mudava no decorrer do curso. Os resultados da pesquisa confirmaram algumas evidências de que a motivação dos alunos varia ao longo do curso, em virtude da percepção da importância de conhecimentos, habilidades e experiências que se modifica de acordo com as diferentes séries e tipos de disciplinas.

Ao refletir sobre a dinâmica dos alunos no contexto universitário, Covington (2004) ressalta que muitos professores ainda pensam que ensinar é uma via de mão única, em que o processo de ensino ocorre por meio da transmissão da informação sistematizada com a expectativa de que o aluno a assimile de forma inalterada. Os alunos, em sua maioria, visualizam o seu papel de aprendiz como sendo passivo, atribuindo para si apenas a responsabilidade de comparecer às aulas, fazer as leituras e seguir as orientações do professor. Tais ações devem fazer parte do compromisso com a aprendizagem, no entanto, em muitas situações, elas são traduzidas em estratégias de memorização sem qualquer tipo de compreensão, prejudicando o espírito crítico e reflexivo do aluno. A universidade, por conseguinte, potencializa ainda mais esse clima de passividade, pois espera que os alunos ingressem nos cursos superiores com espírito investigativo, atitudes ativas e auto-suficientes, sem oferecer a eles o preparo necessário para tais características. Além

disso, em muitas instituições, a aprendizagem dos alunos é avaliada de forma mecânica, não estimulando a construção do conhecimento.

Esse quadro apresentado por Covington (2004) reflete um ambiente que não promove a motivação para a aprendizagem, já que não estimula no aluno a curiosidade, a busca de desafios e a valorização dos estudos. É nesse sentido que concordamos com Ruiz (2003) que, apoiando-se em Travis (1996) e Dembo (2000), afirma que estudar a motivação dos alunos no contexto universitário configura-se numa incumbência bastante complexa, considerando que as contingências desse ambiente diferem do ensino fundamental ou médio, sobre o qual mais estudos já foram realizados.

Reportando-se novamente à questão da motivação dos alunos universitários, Ruiz (2005) salienta que muitos alunos parecem não apresentar uma motivação para a aprendizagem, demonstrando passividade, pouco interesse pelos estudos e expectativa de que o professor os conduzirão no processo de aprendizagem, evidenciando que comparecem à universidade apenas pelo valor instrumental do diploma. Visualizamos, assim, a necessidade de mais investigações no contexto universitário, com o objetivo de aprofundar a compreensão das orientações motivacionais dos alunos e buscar contribuições teóricas e práticas para a motivação escolar.

No Brasil, já temos uma pequena coletânea de estudos sobre a motivação dos alunos no contexto universitário. A fim de mostrar um panorama dessas pesquisas, Bzuneck (2005) identificou nove estudos brasileiros realizados com alunos do ensino superior. Nesses estudos, há uma prevalência dos modelos teóricos da teoria de metas de realização e da motivação intrínseca e extrínseca, sendo similares aos constructos teóricos utilizados em pesquisas estrangeiras. É importante ressaltar que, a grande maioria desses estudos brasileiros são frutos de trabalhos e orientações do autor acima citado.

Analisando os resultados dessas pesquisas nacionais sobre a motivação dos alunos em cursos superiores, Bzuneck (2005) aponta que, apesar de ainda em número reduzido, os dados já revelam algumas pistas que podem colaborar para a atuação dos professores em sala de aula, pois identificaram o nível e o tipo de motivação intrínseca ou extrínseca dos alunos universitários. Além disso, o uso da estatística inferencial na análise de algumas pesquisas mostra uma relação entre a percepção do ambiente de sala de aula e o uso de metas de realização pelo

aluno, isto é, a motivação relaciona-se com a percepção que os alunos têm das ações do professor em sala de aula.

A partir do exposto fica evidente que os resultados dos estudos sobre a motivação dos alunos no ensino superior têm muito a contribuir para o contexto educacional, já que possibilitam uma melhor compreensão das atitudes e dos comportamentos motivacionais dos alunos frente ao processo de aprendizagem, podendo, assim, indicar novas direções para as ações dos professores.

No próximo capítulo apresentaremos a Teoria da Autodeterminação, as mini-teorias que a integram e a motivação intrínseca e extrínseca, as quais nortearão teoricamente a presente pesquisa.

3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi proposta por Edward Deci e Richard Ryan na década de 70 e tem como foco de atenção descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições socioculturais (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Guimarães e Boruchovitch (2004, p.144) ressaltam que “a base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais”.

Na perspectiva da Teoria da Autodeterminação o ser humano move-se por meio de algumas necessidades psicológicas básicas, consideradas como nutrientes para um relacionamento efetivo e saudável deste com o seu ambiente. As necessidades psicológicas básicas propostas pela Teoria da Autodeterminação são: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. A satisfação dessas necessidades parece ser essencial para fomentar a sensação de bem-estar e as propensões naturais para o crescimento e integração do organismo (RYAN; DECI, 2000b).

A Teoria da Autodeterminação é considerada uma macro-teoria da motivação, que nos permite compreender melhor a motivação das pessoas. De acordo com essa teoria, todas as pessoas dispõem de tendências naturais para o crescimento e de necessidades psicológicas inatas que contribuem para um comportamento autônomo e desenvolvimento psicológico saudável (REEVE, DECI; RYAN, 2004).

Segundo Guimarães (2003, p.36), quando “aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos”.

Como resultado do aprofundamento teórico e do grande número de pesquisas empíricas realizadas na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, foram elaboradas quatro mini-teorias - *Teoria das Necessidades Básicas*, *Teoria da Avaliação Cognitiva*, *Teoria da Orientação de Causalidade* e *Teoria da Integração Organísmica*. Ryan e Deci (2002) ressaltam que cada uma das mini-teorias focaliza

um fenômeno específico e, quando coordenadas, permitem a compreensão de um quadro mais amplo da motivação humana, em diferentes contextos de realização.

Destacamos que a ordem de apresentação das mini-teorias não revela importância ou prioridade, mas, as quatro se complementam no contexto da Teoria da Autodeterminação.

3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS

A *Teoria das Necessidades Básicas* aponta três necessidades psicológicas básicas para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas: a) necessidade de autonomia; b) necessidade de competência e c) necessidade de pertencer. De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004) quando as condições ambientais, no caso o contexto de sala de aula, possibilitam suporte e apoio a essas necessidades, os alunos sentem-se satisfeitos e apresentam um envolvimento ativo em relação às atividades desenvolvidas. Em contraste, quando o ambiente de sala de aula descuida dessas necessidades, pode ocorrer de o envolvimento dos alunos ter uma conseqüência psicológica negativa.

Deci e Ryan (2002) afirmam que na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, as necessidades psicológicas básicas referem-se a nutrientes essenciais para o crescimento, integridade e bem-estar das pessoas. Para esses autores, o conceito de necessidades psicológicas básicas tem três funções importantes: 1) fornece uma base teórica que permite identificar quais os fatores que facilitam e diminuem os processos naturais, tais como a motivação intrínseca e a internalização de valores do ambiente social; 2) permite identificar os nutrientes necessários para a motivação e comportamento, não apenas para o desempenho, mas também para o desenvolvimento psicológico saudável; 3) fornece uma base para o planejamento de sistemas sociais, tais como escolas, clínicas e ambiente de trabalho. A compreensão das necessidades psicológicas básicas das pessoas possibilitará a interação e o desenvolvimento de atividades com maior vitalidade e satisfação.

Vale ressaltar, que as necessidades psicológicas básicas podem ser consideradas universais e são as mesmas em diferentes culturas, entretanto, o meio

para a sua satisfação pode variar em razão do gênero, idade e cultura. Ryan e Deci (2002) destacam que as relações entre comportamentos específicos e satisfação das necessidades podem ser diferentes entre as diversas culturas, já que os valores e as práticas variam culturalmente.

A autonomia é a necessidade psicológica que diz respeito ao comportamento autônomo ou autodeterminado. Isto significa que as pessoas acreditam naturalmente que são capazes de realizar uma atividade por vontade própria e não por pressões externas. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) os alunos são autônomos quando percebem um *locus* de causalidade interno (origem interna da ação), sentem um alto nível de liberdade e baixa pressão e visualizam a possibilidade de escolha no decorrer de suas atividades.

O *locus* diz respeito ao local da causa, que pode ser interno ou externo à pessoa. Guimarães (2004a, p.41) ressalta que quando o *locus* de causalidade é interno as pessoas atribuem as mudanças ocorridas em seu contexto às suas próprias ações, promovendo assim, o comportamento intrinsecamente motivado. Além disso, as pessoas com um *locus* de causalidade interno estabelecem suas próprias metas e planejam as ações para atingi-las, apontam seus acertos e dificuldades e avaliam o seu progresso.

Já em relação ao *locus* de causalidade externo, a autora salienta que este “[...] implica em outro agente ou objeto interferindo com a causação pessoal, levando a pessoa a perceber-se como uma ‘marionete’, resultando em sentimentos negativos de ser externamente guiado”. Nessas situações, as pessoas acreditam que os motivos dos seus comportamentos estão diretamente relacionados a fatores externos (pressão externa) e sentem-se conduzidos externamente. Essa percepção suscita sentimentos de fraqueza e ineficácia, interferindo no desempenho e no desenvolvimento das habilidades. E, mais ainda, o fato da pessoa sentir-se obrigada a realizar algo por pressões externas, desvia a sua atenção da atividade, desgastando a motivação intrínseca.

Guimarães (2004a, p.41) enfatiza ainda, que “[...] o *locus* de causalidade não é uma característica fixa na vida do indivíduo”. Isto quer dizer que em determinadas situações a pessoa pode perceber-se em um nível intermediário entre o *locus* de causalidade interno e externo, ou seja, a origem do comportamento pode oscilar, ora num *locus* ora noutro.

Referindo-se à importância da autonomia para o comportamento autodeterminado, Vallerand, Fortier e Guay (1997) afirmam que possibilitar a autonomia implica em promover e incentivar os alunos a fazerem escolhas e, em determinadas situações, decidirem sobre a sua educação. A continuidade dessa prática intensifica a motivação autodeterminada, contribuindo para o desenvolvimento de níveis altos de motivação intrínseca e níveis baixos de regulação externa e desmotivação.

A competência é a segunda necessidade básica determinante para a motivação intrínseca. Segundo Guimarães (2003) o precursor dos estudos sobre a competência foi White, com a publicação de um artigo, no final da década de 50, que se tornou clássico. Neste trabalho White definiu a competência como a necessidade da pessoa se sentir capaz de interagir satisfatoriamente com o seu meio. Para isso, White (1975) afirma ser fundamental a pessoa aprender e desenvolver suas capacidades frente às tarefas desafiadoras, já que são poucas as aptidões inatas dos seres humanos para um nível eficiente de interações com o ambiente. Dessa forma, a competência não pode ser atribuída a impulsos ou instintos, pois apresenta um aspecto motivacional e orienta a pessoa a tentativas de domínio. A percepção de competência originada a partir da experiência de sucesso diante de um desafio resulta em emoções positivas, as quais foram chamadas por White de “sentimentos de eficácia”.

Guimarães (2003) afirma ainda que para promover a motivação intrínseca não é suficiente apenas o sentimento de competência. É essencial que seja acompanhado da percepção de autonomia, em que a sensação de liberdade pessoal e o sentimento de responsabilidade pelo desempenho competente sejam valorizados.

De acordo com Ryan e Deci (2002) a necessidade de competência conduz as pessoas a buscar desafios e prosseguir nas suas atividades. Para os autores, a competência não é uma habilidade ou capacidade adquirida, mas uma sensação de segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações.

Reportando-se ao contexto de sala de aula, Reeve, Deci e Ryan (2004) ressaltam que quando os alunos buscam e persistem em desafios apropriados ao seu nível de desenvolvimento e quando mostram interesse por atividades que desenvolvem e enriquecem as suas capacidades e habilidades, podemos considerar essa necessidade satisfeita.

A necessidade de pertencer, de estabelecer vínculos ou de se sentir parte de um contexto é o pano de fundo para a competência e autonomia. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) pertencer é a necessidade de estabelecer vínculos estreitos e seguros com os outros, visando o envolvimento emocional e interpessoal. Quando a necessidade de pertencer é satisfatória os alunos sentem-se motivados para o relacionamento autêntico com as outras pessoas, aproximando-se daquelas que demonstram atenção e respeito em relação a eles.

A necessidade de pertencer reflete a tendência de estar integrado, conectado e aceito pelos outros. Essa necessidade contempla a sensação psicológica da pessoa estar em unidade ou comunhão segura em relação aos integrantes do seu meio (RYAN; DECI, 2002). Em resumo, podemos dizer que estabelecer vínculos é a percepção de pertencer ou de fazer parte de uma situação, de um grupo ou de um ambiente.

Baumeister e Leary (1995) ressaltam que grande parte das ações humanas estão inclinadas para a satisfação da necessidade de pertencer, assim, as pessoas buscam estabelecer vínculos sociais de maneira espontânea e sem exigir condições especiais. Além disso, os autores consideram a necessidade de pertencer como universal, já que a formação de grupos ou vínculos sociais é uma característica observada em todas as sociedades, apresentando apenas variações no tipo de agrupamento, no número ou no tempo de permanência dos membros.

Guimarães (2004b, p.196) salienta que os estudos que investigam a necessidade de pertencer, como uma variável subjacente ao envolvimento dos alunos com o contexto escolar, ainda são recentes. No entanto, os resultados das pesquisas evidenciam efeitos positivos da relação entre as experiências de vínculos no ambiente escolar e o esforço, o envolvimento e a persistência dos alunos no processo de aprendizagem. Os dados indicam que os alunos que demonstram vínculos com as pessoas da escola, apresentam níveis mais altos de confiança e de emoções positivas, bem como, aparentam enfrentar os conflitos de modo mais adaptativo e trabalham com mais persistência, obtendo sucesso na aprendizagem. A autora argumenta ainda, que “a percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem”.

Um estudo realizado por Osterman (2000), sobre a necessidade de pertencer dos alunos no ambiente escolar, identificou que, se comparado ao apoio

familiar e dos colegas, o apoio oferecido pelos professores influencia de maneira direta o envolvimento dos alunos com o contexto e atividades escolares. A autora alerta que estes dados possibilitam uma compreensão mais precisa dos motivos atribuídos à falta de motivação dos alunos. Na maioria dos casos, os problemas motivacionais são relacionados às causas internas do aluno, ao seu ambiente familiar ou às relações com os seus colegas e, em menor proporção, são associadas às interações com o professor. Assim, os resultados dos estudos reforçam a idéia de que as ações do professor devem estar voltadas para a satisfação da necessidade de pertencer dos alunos.

Outra pesquisa sobre a motivação escolar que também analisou a importância das interações entre professor e aluno foi desenvolvida por Silva (2004), com alunos e professores de Física do Ensino Médio de escolas públicas do estado de São Paulo. Nesse estudo, o autor estabeleceu algumas dimensões para analisar os dados coletados e uma delas referia-se a interação entre professor e aluno e sua relação com a motivação. Os resultados da pesquisa identificaram que os alunos consideram o professor como um elemento bastante importante para a sua motivação. O discurso dos alunos permitiu inferir que uma grande parte da motivação do aluno é decorrente de se sentir bem na sala de aula, respeitado e incluído, além de fazer parte dos diálogos, ser ouvido e poder se expressar.

Enfim, a satisfação da necessidade de pertencer ou a percepção positiva do aluno em relação aos vínculos com o contexto escolar configuram-se em um recurso fundamental para a auto-estima, a qualidade de engajamento, a autonomia, a competência e, conseqüentemente, para a promoção da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados.

Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) os resultados das pesquisas fundamentadas na mini-teoria das necessidades básicas indicam que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e vínculo promove o bem estar e o funcionamento positivo, enquanto que a frustração dessas necessidades, provoca o mal estar e um pobre funcionamento do organismo. Vale ressaltar, que as três necessidades são integradas e interdependentes, sendo assim, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (DECI; RYAN, 2000). E, como conseqüência, contribui para a promoção da motivação intrínseca.

3.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA

A segunda mini-teoria que integra a atual proposição da Teoria da Autodeterminação é a *Teoria da Avaliação Cognitiva*. Elaborada no início dos anos 80, tem como foco principal entender como os eventos externos (recompensas, elogios, feedback e outros) afetam a motivação intrínseca em sala de aula.

Reeve, Deci e Ryan (2004) afirmam que a Teoria da Avaliação Cognitiva complementa a Teoria das Necessidades Básicas. Enquanto a Teoria das Necessidades Básicas se encarrega de explicar a origem natural do envolvimento em uma atividade, a Teoria da Avaliação Cognitiva estuda como as condições sócio-culturais tendem a aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos alunos. Os autores ressaltam ainda, que quando as condições ambientais em sala de aula são contraditórias à autonomia ou à competência, elas não promovem o crescimento e prejudicam a motivação intrínseca.

Até o início da década de 70, os estudos que focalizavam os efeitos dos eventos externos, mais especificamente o uso das recompensas, foram desenvolvidos a partir da perspectiva behaviorista, cuja ênfase estava na valorização das recompensas, com o objetivo de controlar o comportamento. Ainda no ano de 1971, alguns pesquisadores, a partir de três diferentes investigações, realizadas em laboratórios, descobriram que a motivação das pessoas por uma determinada atividade diminuiu após a oferta de recompensas pela realização dessa atividade (LEPPER; HEDERLONG; GRINCAS, 1999; LEPPER; HEDERLONG, 2000).

Nessa mesma direção, Stipek (1998) também salienta que os resultados das pesquisas evidenciaram que o interesse e o envolvimento da pessoa em uma atividade eram prejudicados a partir das recompensas oferecidas, diferentemente de quando não havia o uso de recompensas.

A partir da disseminação desses resultados, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas com o propósito de compreender o uso de recompensas. Inclusive, alguns estudos, como por exemplo, Cameron e Pierce (1994); Carton (1996); Eisenberger, Pierce e Cameron (1999) e Cameron (2001), questionaram a confiabilidade dos resultados dos estudos a respeito dos prejuízos das recompensas sobre a motivação intrínseca.

Os efeitos prejudiciais de aspectos ambientais sobre a motivação intrínseca foram destacados nos resultados de uma meta-análise, realizada por Deci, Koestner e Ryan (1999), os quais revelaram que a recompensa oferecida pelo desempenho em uma atividade de fato prejudica a motivação intrínseca. Além disso, os autores salientaram que não apenas as recompensas materiais, mas também as ameaças, os prazos finais para entregas de trabalhos, as avaliações realizadas com pressão e as metas impostas, diminuem a motivação intrínseca, porque todas elas conduzem à percepção de um *locus* de causalidade externo, ou seja, os alunos internalizam essas recompensas como controladores para o seu comportamento. Em contrapartida, eles descobriram que as recompensas verbais ou elogios têm um efeito mais promotor do que prejudicial à motivação intrínseca.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos efeitos das recompensas externas, Reeve, Deci e Ryan (2004) propõem que os eventos externos têm dois aspectos funcionais: controlador e informacional. No aspecto controlador os eventos externos exercem uma forte pressão sobre os alunos, exigindo um certo desempenho ou comportamento. Esses eventos externos promovem um *locus* de causalidade externo, influenciando negativamente a percepção de autonomia dos alunos.

Já os aspectos informacionais referem-se ao *feedback* sobre o desempenho do aluno de uma forma não controladora. Existem dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo. O *feedback* positivo refere-se à informação afirmativa sobre a competência, aumentando assim, a percepção de competência dos alunos. E um *feedback* negativo na forma de comunicação de incompetência, diminui a percepção de competência do aluno e, conseqüentemente, a motivação intrínseca.

Ainda sobre a Teoria da Avaliação Cognitiva, os autores acima afirmam que esta tem sido muito utilizada para interpretar os efeitos motivacionais de diversos eventos que ocorrem em sala de aula, no entanto, o evento externo mais amplamente estudado é o uso de recompensas extrínsecas.

Essa teoria procura explicar como uma recompensa afeta a motivação intrínseca dos alunos, como por exemplo, numa situação de sala de aula, quando os alunos se envolvem em uma atividade interessante e o professor oferece uma recompensa após a realização desta atividade. Nesse caso, se a recompensa oferecida tiver o objetivo de pressionar o aluno a se comportar de uma maneira

particular, atendendo a uma exigência do professor e se assim for percebida pelo aluno, essa recompensa terá um efeito controlador e prejudicará a motivação intrínseca. Entretanto, se essa mesma recompensa for oferecida de maneira não controladora, o aluno não se sentirá pressionado e a sua motivação intrínseca não será prejudicada. Exemplos desse tipo de recompensa são as recompensas externas não contingentes ao envolvimento, conclusão ou desempenho na atividade; recompensas externas inesperadas e recompensas que fortalecem a percepção de competência (LEPPER; HENDERLONG, 2000). Portanto, as recompensas também têm um aspecto informacional. Isso fica evidente quando elas refletem o êxito no desenvolvimento de uma atividade, assim, o aluno a perceberá como um feedback positivo que contribuirá para o aumento da motivação intrínseca.

Conforme já ressaltado no início desta seção, a Teoria da Avaliação Cognitiva é complementar à Teoria das Necessidades Básicas na estrutura maior da Teoria da Autodeterminação, uma vez que analisa os aspectos ambientais que refletem sobre a motivação intrínseca.

3.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE

A *Teoria da Orientação de Causalidade*, terceira mini-teoria da Teoria da Autodeterminação, tem a finalidade de explicar as diferenças individuais nas orientações pessoais para o controle ou para a autonomia. Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2002) mencionam que quando os alunos regulam a si próprios, de acordo com as suas necessidades, interesses e valores, apresentam uma orientação de causalidade autônoma. Ao passo que, os alunos que mostram comportamentos iniciados e mantidos por incentivos ambientais, orientação social e controles internos (exemplo: auto-estima contingente), utilizando-os como fontes controladoras para direcionar seus comportamentos, apresentam uma orientação de causalidade externamente controlada. Ainda, existem casos em que a orientação de causalidade é impessoal, estando diretamente relacionada com a desmotivação e falta de ação intencional. Esse tipo de orientação acontece quando a regulação do comportamento dos alunos é fracassada por controles organísmicos, seja por orientações de apoio à autonomia ou por controle externo.

Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2002) afirmam ainda, que as orientações de causalidade refletem a extensão da autodeterminação da personalidade, ou seja, os alunos com uma história pessoal pautada na satisfação das necessidades psicológicas (autonomia, competência e vínculo) tendem a ter uma orientação de causalidade para autonomia. Já os alunos motivados por regulação externa (recompensas e pressões externas) apresentam uma orientação de causalidade externamente controlada.

Vimos nas duas mini-teorias – *Teoria das Necessidades Básicas* e *Teoria da Avaliação Cognitiva* – que a satisfação das necessidades psicológicas básicas promove o envolvimento natural nas atividades e que os fatores ambientais podem interferir no aumento ou na diminuição da motivação intrínseca. No caso da Teoria da Orientação de Causalidade, percebemos o acréscimo de um novo elemento de análise, que tem a ver com a personalidade da pessoa, ampliando, ainda mais, a proposição da Teoria da Autodeterminação.

3.4 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA

A *Teoria da Integração Organísmica*, última mini-teoria que compõe a Teoria da Autodeterminação, mostra como os alunos adquirem e internalizam os processos motivacionais extrínsecos e evidencia a capacidade de gerar ações extrinsecamente motivadas, mas autodeterminadas.

De acordo com essa teoria, as regulações externas podem ser internalizadas, transformando-se em internas. Juntamente com a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica também complementa a Teoria das Necessidades Básicas. No entanto, o foco da Avaliação Cognitiva está na relação da satisfação das necessidades básicas com a motivação intrínseca, enquanto que a Teoria da Integração Organísmica faz essa relação com a motivação extrínseca (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Segundo Ryan e Deci (2000a; 2000b) a Teoria da Integração Organísmica detalha as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores do contexto que promovem ou dificultam a internalização e integração dos

comportamentos regulados. A visualização desse processo só foi possível a partir da elaboração do *continuum* de autodeterminação, que será explicitado mais adiante.

Antes, porém, de aprofundarmos a descrição do *continuum* é necessário apresentarmos a motivação intrínseca e extrínseca, tendo em vista a relevância desses constructos para a compreensão das orientações motivacionais.

3.4.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca

A motivação intrínseca é uma disposição natural e espontânea, que impulsiona a pessoa a buscar novidades e desafios. Guimarães (2004a) ressalta que “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (p.37). Nessa mesma direção, Eccles e Wigfield (2002) afirmam que as pessoas são intrinsecamente motivadas quando realizam uma atividade porque estão interessadas em desfrutar da própria atividade.

Ryan e Deci (2000b) consideram a motivação intrínseca como uma tendência natural para buscar novidades e desafios, bem como para obter e exercitar as capacidades da pessoa. Os autores afirmam que a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

É importante salientar que as pessoas podem apresentar-se intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras. Além disso, nem todo mundo é intrinsecamente motivado para qualquer tarefa em particular. Isso se justifica pelo fato de que na motivação intrínseca há uma relação da pessoa com a tarefa ou atividade em si (RYAN; DECI, 2000a).

Podemos relacionar a motivação intrínseca com o conceito de “fluir” proposto por Csikszentmihalyi (1992). Com base em estudos realizados com diferentes especialistas (artistas, músicos, atletas, cirurgiões e outros), cujo objetivo era identificar como esses profissionais se sentiam quando se envolviam profundamente em alguma atividade, o autor concluiu que o “fluir” é “aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em um atividade que nada mais parece ter importância” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.17).

Referindo-se às condições para o “fluir”, o autor apresenta algumas características, dentre as quais destacamos: intensa concentração no desenvolvimento da atividade, fazendo com que a pessoa não pense em coisas irrelevantes ou problemas; desaparecimento da autoconsciência; alteração no sentido de tempo; fluência entre a ação e a consciência e sentimento de controle sobre a ação. As atividades que incluem essas experiências são extremamente gratificantes, a ponto de as pessoas quererem vivenciá-las por si mesmas, sem a preocupação com o que as atividades lhes darão em troca. Assim, o estado de “fluir” poderia ser considerado como uma fonte para a origem da motivação intrínseca.

No contexto educacional a motivação intrínseca apresenta-se como um importante fenômeno, uma vez que se constitui em uma forma natural de envolvimento nas atividades, conseqüentemente, contribuindo para a aprendizagem natural dos alunos (RYAN; DECI, 2000a). Referindo-se à importância da motivação intrínseca para a aprendizagem, Guimarães (2004a) ressalta que o envolvimento em atividades por razões intrínsecas gera mais satisfação e existem indicadores de que a motivação intrínseca colabora para a aprendizagem e para o melhor desempenho. Quando um aluno apresenta um comportamento motivado intrinsecamente ele se envolve em atividades que se mostram favoráveis ao aprimoramento de suas habilidades, presta atenção nas instruções apresentadas, busca novas informações e relaciona o novo conhecimento adquirido com conhecimentos anteriores e com diferentes contextos.

Guimarães (2004a) ainda apresenta algumas características e atitudes dos alunos com motivação intrínseca, tais como: há alta concentração nas atividades escolares, fazendo com que o aluno perca a própria noção do tempo; não há interferência de problemas cotidianos ou eventos externos no interesse pelo que está sendo realizado; não há influência de ansiedade (advinda de pressões ou emoções negativas) no desempenho; o aluno não se preocupa com a sua *performance* diante dos seus colegas; há sempre a busca por novos desafios após atingir determinados níveis de habilidades; e os erros e falhas ocorridos durante a realização das atividades incitam o aluno a desenvolver novamente a atividade.

Da mesma forma, Mestres e Goñi (2000) também relacionam a motivação intrínseca com o bom desempenho na aprendizagem e ressaltam que a motivação intrínseca é um tipo de motivação que se apóia na percepção de competência e na realização autônoma da tarefa. Para tanto, depende do

envolvimento e do interesse do aluno pela tarefa em si, da escolha que ele faz da tarefa, do bom uso que faz das próprias habilidades e da ausência de recompensas externas. Assim, os autores propõem que, para melhorar a motivação intrínseca, a escola deveria trabalhar com dois importantes aspectos: melhorar a percepção de competência e aumentar a experiência de autonomia dos alunos.

Podemos perceber que a relevância, o sentido e a autonomia para a realização de uma tarefa ou atividade são aspectos essenciais para a promoção da motivação intrínseca. Esses aspectos estão ligados ao interesse do aluno, considerado por Deci e Ryan (1985) como uma disposição que faz parte da motivação intrínseca. Esses autores atribuem ao interesse o papel de orientador, em virtude de que as pessoas buscam, de forma natural, as atividades de seu interesse.

Entretanto, Schiefele (1991) salienta que as pesquisas sobre a motivação intrínseca ainda não evidenciaram todos os aspectos essenciais do interesse. Assim, para melhor entender o conceito, a autora apresenta uma distinção entre o *interesse individual* e o *interesse situacional*. O *interesse individual* refere-se a uma preferência relativamente duradoura por determinados temas, assuntos ou atividades, ao passo que o *interesse situacional* é um estado emocional instigado por estímulos situacionais. Os estudos que focalizam o interesse situacional têm uma preocupação maior em identificar as características dos estímulos que provocam o interesse.

Focalizando a atenção ao interesse individual, Schiefele (1991) o categorizou de duas formas: *como característica latente* e *como característica atualizada*. Nas situações de *interesse individual como característica latente* a relação da pessoa com determinado objeto, atividade ou área de conhecimento é considerada relativamente estável, incluindo sentimentos positivos, envolvimentos prazerosos e atribuição de significado pessoal. Além disso, o interesse como característica latente tem um caráter intrínseco, em que há o envolvimento direto com a atividade, ou seja, a pessoa tem o interesse pela atividade em si e não por razões externas.

O *interesse individual como característica atualizada* equivale a um estado de motivação por uma situação ou um conteúdo específico, evidenciando a idéia de que as pessoas desenvolvem relações específicas com cada tipo de conteúdo ou atividade. Um exemplo desse comportamento é possível de ser visualizado nas situações em que os alunos apresentam interesse por geografia,

mas não por matemática. É importante salientar que, neste caso, não se pode excluir a possibilidade do aluno ter motivação para aprender matemática em determinadas situações. Schiefele (1991) ainda enfatiza que o interesse direciona a força e a natureza da orientação motivacional dos alunos, bem como os consequentes resultados da aprendizagem.

Analisando a definição de motivação intrínseca proposta por Deci e Ryan (1985) como uma disposição natural para se engajar em uma atividade e os argumentos de Schiefele (1991) de que o interesse individual antecede as cognições que promovem a orientação motivacional de uma pessoa, Hidi e Harackiewicz (2000) evidenciam que o interesse individual é considerado como pré-condição para a motivação intrínseca. Além disso, essas mesmas autoras afirmam que a um interesse situacional sustentado corresponde a um comportamento intrinsecamente motivado, em que são experimentadas emoções positivas, tais como, a satisfação e o prazer. Assim, fica evidenciada a importância e a necessidade do interesse para a determinação da motivação intrínseca.

Nessa mesma perspectiva, Ryan e Deci (2000b) também afirmam que as pessoas estarão intrinsecamente motivadas para atividades que asseguram o interesse intrínseco, ou seja, atividades que representem novidades, desafios e valores.

Reportando-se às orientações motivacionais para a realização das atividades, Csikszentmihalyi (1992) evidencia que muitas das atividades humanas são impulsionadas por razões externas. Assim, para avaliar a existência de motivação intrínseca o autor sugere que a melhor forma é questionar se a pessoa continuaria a realizar determinada atividade caso não recebesse nada em troca ou se não houvesse alguma punição por não tê-la realizado. A motivação intrínseca seria confirmada se a resposta ao questionamento fosse positiva, indicando, dessa forma, que a pessoa se sentiria realizada pela atividade em si e não por fatores externos, como recompensas ou pressões.

Refletindo sobre a motivação intrínseca no contexto escolar, Csikszentmihalyi (1992) ressalta que vários autores sugerem que, de forma geral, as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola são motivadas de forma extrínseca, ocasionando nos alunos um sentimento de alívio quando da conclusão ou evasão de seus cursos. Diante dessa realidade, os comportamentos motivados intrinsecamente são pouco freqüentes nas salas de aula, cabendo ao professor a

responsabilidade de planejar e desenvolver ações que promovam o interesse e o comprometimento do aluno, por meio de atividades desafiadoras, que proporcionem a aquisição de novos conhecimentos e novas habilidades. Essas ações irão promover a motivação intrínseca e suscitar um comportamento autônomo e autodeterminado.

Vallerand et al. (1989 apud VALLERAND; RATELLE, 2002) indicam uma taxonomia com três diferentes componentes de motivação intrínseca: 1) *motivação intrínseca para saber* – fazer uma atividade pelo prazer e satisfação provenientes de aprender, explorar e entender; 2) *motivação intrínseca para realizar coisas* – fazer uma atividade pelo prazer e satisfação decorrentes da busca de realização ou criação de algo; 3) *motivação intrínseca para vivenciar estímulos* – comprometimento com a atividade pelo prazer de experimentar sensações estimulantes. Como podemos perceber, nas três categorias da motivação intrínseca, o que prevalece é o envolvimento na atividade pelo prazer e satisfação inerentes à própria atividade.

Em relação à motivação extrínseca, Guimarães (2004a) ressalta que esta pode ser considerada como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, para obter recompensas e reconhecimentos, tendo em vista os comandos ou as pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Ryan e Deci (2000a) enfatizam que a motivação extrínseca diz respeito à realização de uma atividade para atingir algo ou porque conduz a um resultado esperado, contrastando assim com a motivação intrínseca.

Guimarães (2003) evidencia que os estudos que investigam as orientações motivacionais nos últimos anos focalizam, principalmente, os aspectos referentes à motivação intrínseca. Já o constructo motivação extrínseca mostra-se menos elaborado, uma vez que a maioria das investigações concentra-se na sua avaliação em oposição à motivação intrínseca.

Complementando a idéia acima, Lepper, Corpus e Yengar (2005) destacam que até a metade do século XX a motivação intrínseca e extrínseca eram estudadas de forma dicotômica e as análises e reflexões dos pesquisadores restringiam-se apenas a esses dois tipos de comportamentos. Essa divisão dicotômica foi revista por diversos estudiosos da motivação, tais como, Cokley (2000), Deci e Ryan (2000), Rigby et al. (1992), Ryan e Deci (2000a), Ryan e Stiller (1991), entre outros, os quais constataram que caracterizar a motivação extrínseca

apenas como uma orientação controlada externamente é insuficiente para entender a complexidade que a envolve.

A importância da autonomia para a motivação intrínseca não é contestada pelos autores acima, contudo, é inadequado assegurar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. Analisando essa assertiva, Guimarães (2003) afirma que os argumentos que a justificam concentram-se em torno do conceito de internalização, que diz respeito a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações externas em processos de regulação internos, tornando-os pessoalmente endossados. Durante o processo de internalização as atividades consideradas desinteressantes, podem se tornar mais úteis para a pessoa, mediante o seu próprio controle, o que implicará em maior integração social e intrapsíquica.

Assim, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre a motivação extrínseca, Deci e Ryan (2000) propõem o seu desenvolvimento ao longo de um *continuum*, que apresenta diferentes níveis de regulação.

3.4.2 Continuum de Autodeterminação

A partir dos anos 80, os pesquisadores Deci e Ryan elaboraram o *continuum* de autodeterminação, com o objetivo de compreender de forma mais abrangente os fatores relacionados à motivação intrínseca e extrínseca.

O *continuum* inicia com a ausência de motivação ou desmotivação, passando por diferentes níveis de motivação extrínseca, até a motivação intrínseca (Figura 1). A motivação extrínseca pode ser visualizada ao longo do *continuum*, evidenciando que um comportamento extrinsecamente motivado pode se tornar autodeterminado.

Comportamento	Ausência de Determinação			Autodeterminado		
Motivação	Ausência de Motivação		Motivação Extrínseca		Motivação Intrínseca	
Estilos reguladores	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integradada	Regulação Intrínseca
Locus de causalidade percebido	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego-envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Deci e Ryan (2000)

Figura 1 – *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus *locus* de causalidade e processos correspondentes

Na seqüência, baseando-nos em Reeve, Deci e Ryan (2004), Ryan e Deci (2000a; 2000b) e Ryan e Deci (2002), detalharemos os diferentes estilos reguladores da motivação inseridos ao longo do *continuum*. Na ausência de motivação ou desmotivação o aluno encontra-se num estado em que não tem intenção ou regulação para agir, isso pode justificar-se por duas razões: porque ele não pretende trabalhar ou porque não vê na atividade razão em desenvolvê-la.

A regulação externa é o tipo menos autônomo de motivação extrínseca, sendo que nesse nível o aluno realiza alguma atividade apenas por razões ou pressões externas. O comportamento é externamente regulado, controlado ou alienado e o *locus* de causalidade percebido é externo.

A regulação introjetada já tem um caráter levemente autônomo, em que o aluno realiza algo para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade. Embora internamente regulada, a regulação introjetada ainda tem um *locus* de causalidade externo e não é experimentado como parte do *self*.

Na regulação identificada o nível de autonomia já é um pouco mais alto e o aluno realiza uma atividade porque a considera importante. Esse tipo de regulação representa um aspecto importante no processo de transformação da regulação externa em auto-regulada. O início de um comportamento consciente ou

identificação e empatia com a atividade a ser desenvolvida significa que a pessoa está endossando aquela ação e valorizando a atividade, conseqüentemente, tende a ter um *locus* de causalidade percebido como relativamente interno.

A regulação integrada já é o nível mais alto de desenvolvimento da autonomia, aproximando-se da motivação intrínseca. A regulação integrada acontece quando os processos reguladores são completamente assimilados e integrados ao *self*, significando que eles foram avaliados e apresentaram congruências com os outros valores e necessidades da pessoa. Nesse nível, quanto mais a pessoa interioriza as razões para uma ação e as integra ao *self*, mais as suas ações motivadas extrinsecamente serão autodeterminadas.

As ações caracterizadas pela motivação com regulação integrada compartilham muitas qualidades com a motivação intrínseca, embora ainda sejam consideradas motivadas extrinsecamente. Vale ressaltar que, mesmo próximas, elas são diferentes. Na regulação integrada o envolvimento do aluno é devido a importância da atividade, mas ainda é necessário um elemento externo conseqüente à atividade, como por exemplo, reconhecimento, diploma ou algum tipo de prêmio, enquanto que na motivação intrínseca o envolvimento deve-se ao interesse pessoal e o prazer em desenvolver a atividade em si. Em ambos os níveis há a consciência da importância da atividade, no entanto, parece que o que os diferencia é o componente prazer, uma vez que, na regulação integrada a pessoa sabe da relevância da atividade, mas não sente prazer em desenvolvê-la.

No que se refere à regulação integrada, é importante salientar que, em estudo recente, Vanteenskiste, Lens e Deci (2006) não incluíram esse nível no detalhamento dos tipos de motivação extrínseca, portanto são necessários mais estudos para verificar se a motivação extrínseca compõe-se de quatro ou apenas três tipos de estilos reguladores.

Ao refletir sobre a possibilidade de variação no grau de autonomia na motivação extrínseca, Ryan e Deci (2000a) citam dois exemplos de comportamentos durante a execução de tarefas escolares, em que o nível de autonomia foi diferenciado. O primeiro caso é de um aluno que só desenvolve suas atividades escolares porque teme a reprovação dos pais. Essa situação evidencia um comportamento extrinsecamente motivado, visto que ele só faz as tarefas para evitar punições. No outro exemplo, um aluno faz suas tarefas escolares por acreditar que contribuirão para a sua carreira futura. Nesse caso, o aluno também apresenta

um comportamento extrinsecamente motivado, pois só cumpriu as tarefas pelo seu valor instrumental e não por achá-las interessantes. De acordo com os autores, ambos os exemplos estão relacionados com a instrumentalidade (instrumentos e meios utilizados no presente para alcançar metas e objetivos futuros. A instrumentalidade será abordada de forma mais abrangente no capítulo 4 desse estudo), todavia, no segundo caso, há um endosso pessoal e um sentimento de escolha, enquanto que no primeiro, o envolvimento com a atividade deveu-se apenas pelo controle externo. Nos dois casos figuram um comportamento intencional, no entanto, o que variou foi o grau de autonomia.

Resultados de uma pesquisa realizada por Ryan e Connell (1989 apud RYAN; DECI, 2000b) apontaram que quanto mais os estudantes eram externamente regulados, menos eles mostravam interesse, valor e esforço para realização das atividades e a tendência era não se responsabilizarem pelos resultados negativos, culpando os outros (por exemplo, o professor) pelo seu fracasso. A regulação introjetada era positivamente relacionada ao maior empenho de esforço, mas também a sentimentos de ansiedade. Em contraste, a regulação identificada era associada ao interesse, prazer e maior dedicação de esforços no desenvolvimento das atividades.

Já Cokley (2000) em seu estudo que examinou a validade da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), elaborada por Vallerand et al. (1992), descobriu que a regulação introjetada apresentou maior correlação com a motivação intrínseca do que a regulação identificada. Esse resultado indica que a regulação introjetada pode representar um comportamento mais autodeterminado do que havia se pensado inicialmente. Mais adiante, na seção 3.5, serão relatadas outras pesquisas que avaliaram os tipos regulação que integram o *continuum* de autodeterminação, na tentativa de clarificar as diferenças entre os tipos de regulação.

Retomando a importância da regulação interna para os comportamentos intrinsecamente motivados, destacamos Ryan e Deci (2000a; 2000b), ao ressaltarem que a grande questão está em como promover a regulação autônoma para os comportamentos extrinsecamente motivados. Nesse sentido, os autores alertam acerca da relevância da satisfação das três necessidades psicológicas básicas e evidenciam que a autonomia, a competência e o vínculo facilitam a internalização e promovem o comportamento com regulação autônoma,

que, conseqüentemente, fomentarão os comportamentos intrinsecamente motivados.

Como podemos perceber, a contribuição do *continuum* da autodeterminação para a motivação extrínseca é extremamente relevante, já que possibilita uma melhor compreensão desse constructo, por meio da visualização dos diferentes níveis de regulação. Além disso, o *continuum* evidencia que, mesmo com orientações extrinsecamente motivadas, o aluno pode apresentar um envolvimento satisfatório no processo de aprendizagem escolar.

No decorrer deste capítulo apresentamos a Teoria da Autodeterminação, considerada uma macro-teoria acerca da motivação humana. Na perspectiva dessa teoria, as pessoas são organismos ativos, com tendências inatas para o desenvolvimento e crescimento psicológico, que requerem a satisfação de algumas necessidades psicológicas básicas e apoios do ambiente social para o seu funcionamento efetivo. Vimos que cada uma das mini-teorias que integram a Teoria da Autodeterminação analisa diferentes aspectos do mesmo fenômeno, que juntas, ampliam o quadro de análise da motivação.

A próxima seção refere-se às pesquisas empíricas baseadas nos pressupostos da Teoria da Autodeterminação. É importante salientar que são inúmeras as pesquisas estrangeiras com essa abordagem teórica, assim, selecionados apenas algumas pesquisas que utilizaram como instrumento para coleta de dados a Escala de Motivação Acadêmica, de Vallerand et al. (1992).

3.5 PESQUISAS COM A ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

A primeira pesquisa que utilizou a escala foi realizada por Vallerand et al. (1992) com 745 alunos universitários canadenses. Os resultados indicaram uma boa consistência interna e o alfa de Cronbach para as subescalas variou de 0,83 a 0,86, com exceção da subescala de regulação identificada (0,62). Tendo em vista a continuidade do estudo das propriedades da escala e das correlações entre as subescalas, Vallerand et al. (1993) desenvolveram uma nova pesquisa com 217 alunos canadenses. A análise dos dados mostrou uma relação positiva mais forte com a motivação intrínseca e a regulação introjetada do que com a regulação identificada. Além disso, a desmotivação apresentou uma relação negativa mais

fortemente relacionada com a regulação identificada do que com a motivação intrínseca. Apesar desses resultados, Vallerand et al. (1992, 1993) atestaram e recomendaram o uso da EMA em demais pesquisas científicas.

Um outro estudo foi o de Cokley (2000), realizado com uma amostra de alunos universitários americanos. A análise dos dados apontou os seguintes resultados: a) não houve correlação negativa significativa entre a desmotivação e os três tipos de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realizar coisas e motivação intrínseca para vivenciar estímulos); b) foi significativa a correlação negativa entre a regulação identificada e a desmotivação; c) os três tipos de motivação intrínseca tiveram correlação mais significativa com a regulação introjetada do que com a identificada, sugerindo que a regulação introjetada pode ser mais autodeterminada do que se acreditava. Em síntese, o pesquisador considerou a estrutura de sete fatores inadequada, porém ela superou a estrutura dos demais modelos. Além disso, considerou a subescala da regulação identificada como a menos fidedigna comparada às demais.

Fairchild et al. (2005) salientam que as pesquisas desenvolvidas por Vallerand et al. (1992, 1993) e Cokley (2000) revelaram algumas inconsistências na escala e que pesquisas adicionais são necessárias para a melhor compreensão desse instrumento. Assim, desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as questões levantadas nas pesquisas anteriores. Para tanto, reexaminaram o modelo da escala com sete fatores em comparação com a escala de cinco e três fatores e avaliaram a confiabilidade das subescalas individuais. Os participantes da pesquisa foram 1406 alunos de uma universidade dos Estados Unidos, com idade média de 18 anos. Dentre os resultados da pesquisa, Fairchild et al. (2005) identificaram uma boa consistência interna para as subescalas da EMA, porém, como nos estudos anteriores, a regulação identificada continua sendo a subescala menos confiável. No que se refere à construção da escala, Fairchild et al. (2005) encontraram dois possíveis problemas: 1) o número de subescalas parece restringir o foco do item em um tema centralizado, ou seja, o problema pode estar na escolha do conteúdo do item; 2) a versão atual da escala não contempla a regulação integrada da motivação extrínseca, incluída originalmente no *continuum* da Autodeterminação. Esse tipo de regulação não foi incluído em nenhum dos estudos que avaliaram a escala, portanto permanece não testado.

Outra hipótese levantada por Fairchild et al. (2005) é que o problema da inconsistência das subescalas pode estar relacionado à fundamentação teórica, isto é, a motivação intrínseca e extrínseca podem não ser constructos mutuamente exclusivos, como já apontado por Lepper e Henderlong (2000). Desse modo, Fairchild et al. (2005) ressaltam que talvez seja necessário considerar a interação entre as subescalas para investigar mais as teorias contrastantes da motivação com vistas à melhor utilidade da EMA e outras medidas baseadas na Teoria da Autodeterminação.

No Brasil as pesquisas baseadas na Teoria da Autodeterminação ainda são recentes, merecendo destaque o estudo realizado por Sobral (2003). Participaram dessa pesquisa 269 alunos, de ambos os gêneros, do curso de Medicina da Universidade de Brasília. O propósito geral do estudo foi analisar o nível e a orientação motivacional desses alunos e sua relação com fatores acadêmicos, na fase inicial do curso. Além da motivação intrínseca, o autor também analisou os tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjetada e identificada) e a ausência de motivação, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Para a coleta de dados utilizou uma versão da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), de Vallerand et al. (1992). Sobral verificou, entre outros objetivos, a relação das respostas do instrumento com a autoconfiança na aprendizagem, as percepções sobre o valor e o significado do aprendizado, o rendimento acadêmico e a intenção dos alunos em prosseguir nos estudos.

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma correlação entre os componentes da motivação e a valorização do curso, revelando que as percepções de valor e significado da aprendizagem associam-se ao nível de motivação autodeterminada. Da mesma forma, o índice de motivação para prosseguir nos estudos também indicou que a motivação autodeterminada tem bem mais influência do que o controle externo. A partir da análise de regressão, o autor identificou que características mais individuais, em termos de eficácia pessoal (autoconfiança como aprendiz) e características de interação contextual (valorização do curso) justificam boa parte da variância no grau de motivação para prosseguir nos estudos.

Como podemos perceber, mais investigações são necessárias, visando testar as propriedades da Escala de Motivação Acadêmica, bem como aprofundar a compreensão do funcionamento do *continuum* da autodeterminação. No capítulo a seguir apresentaremos a teoria Perspectiva de Tempo Futuro, que também fornecerá subsídios teóricos para os resultados da presente pesquisa.

4 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

As orientações a metas podem influenciar a motivação dos alunos. Esse aspecto pode ser mais bem compreendido à luz da Perspectiva de Tempo Futuro (PTF) que, de acordo com Lens, Simons e Dewitte (2002), refere-se ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de uma pessoa é integrado ao espaço de vida presente. Resumidamente, podemos dizer que a Perspectiva de Tempo Futuro é uma antecipação no presente de metas futuras.

Segundo Husman e Lens (1999) e Lens, Simons e Dewitte (2002), a consideração das metas futuras para entender o comportamento humano e a motivação já fazia parte dos estudos de Frank e Lewin, na década de 30. Nessa abordagem, a situação presente de uma pessoa inclui não apenas o seu presente, mas também o seu passado e o seu futuro.

Mais recentemente, as pesquisas sobre a Perspectiva de Tempo Futuro e suas implicações sobre a motivação humana vem sendo desenvolvidas por Kauffman e Husman (2004); McInerney (2004); Miller e Brickman (2004); Phalet, Andriessen e Lens (2004); Simons, Dewitte e Lens (2004); Simons et al., (2004); entre outros. Esses autores salientam a importância de investigar e compreender como a concepção do futuro tem relação com o comportamento dos alunos no contexto acadêmico. Kauffman e Husman (2004), a partir de uma síntese das diversas pesquisas publicadas em uma edição especial do periódico *Educational Psychology Review*, concluíram que as concepções de futuro dos alunos têm uma influência real e significativa sobre as suas crenças e sobre a sua motivação para aprender, o que, por conseguinte, influencia positivamente o seu desempenho.

Simons et al. (2004) analisaram a Perspectiva de Tempo Futuro e afirmaram que ela influencia a fixação de metas motivacionais e que há efeitos motivacionais relacionados às diferenças individuais na extensão da Perspectiva de Tempo Futuro. A respeito dessas diferenças individuais, Husman e Lens (1999) e Lens, Simons e Dewitte (2002) enfatizam que pessoas com Perspectiva de Tempo Futuro curta estabelecem suas metas num futuro próximo. Nesse caso, a distância temporal de futuro dessas pessoas é imediata ou próxima, por exemplo, fazer a tarefa logo para poder ir à piscina mais tarde. Enquanto que, as pessoas com a Perspectiva de Tempo Futuro longa estabelecem as metas a serem alcançadas num

futuro mais distante. Essas últimas tendem a não ter dificuldades em motivar-se para as atividades do presente, desde que estas tragam resultados apenas a longo prazo. Além disso, os resultados de estudos têm apontado que as diferenças individuais referentes à extensão da Perspectiva de Tempo Futuro incidem sobre a intensidade do esforço na motivação para aprender. Assim, as pessoas com uma Perspectiva de Tempo Futuro longa persistem mais em suas metas e sentem-se mais satisfeitas com os resultados de suas ações orientadas para as metas presentes ou imediatas (ZALESKI, 1994 apud LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002; SIMONS et al. 2004).

Com o objetivo de explicar os efeitos da extensão da Perspectiva de Tempo Futuro, De Volder e Lens (1982) fizeram uma distinção entre o aspecto *cognitivo* e o *dinâmico*, que integram a Perspectiva de Tempo Futuro. O aspecto *cognitivo* permite antecipar o futuro mais distante, determinar intervalos de tempo mais longos, nos quais se situam metas, planos e projetos, e orientar ações presentes para as metas de futuro mais distante. Conseqüentemente, essas ações terão um valor de utilidade maior e as atividades no presente serão percebidas como instrumentais. Podemos exemplificar com aquele aluno que faz o seu melhor na escola não somente para receber boas notas ou algum tipo de prêmio, mas com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para a sua carreira futura. Em síntese, podemos dizer que os alunos com uma Perspectiva de Tempo Futuro mais longa percebem o seu comportamento no presente como instrumental, o que facilita o alcance de suas metas futuras.

O aspecto *dinâmico* refere-se à atribuição de alto valor para as metas, mesmo se elas puderem ser alcançadas apenas num futuro distante. O valor de incentivo antecipado de uma meta futura diminui quanto mais ela estiver distante no tempo. No entanto, o fato da distância psicológica (percepção de tempo pessoal) para a obtenção de uma meta ser menor para as pessoas com uma Perspectiva de Tempo Futuro longa, a diminuição no valor antecipado como uma função da demora temporal é menos problemática para elas. Conseqüentemente, a tarefa é percebida com maior valor, já que leva à metas futuras mais valorizadas. Assim, no aspecto dinâmico as pessoas também valorizam mais o compromisso com as atividades presentes porque o valor antecipado da meta futura é mais elevado. Analisando o aspecto cognitivo e dinâmico, Simons et al. (2004) afirmam que as pessoas com uma Perspectiva de Tempo Futuro longa tendem a ser mais motivadas para as atividades presentes, investem mais esforço e executam melhor as suas atividades.

É importante dizer que as pesquisas sobre a Perspectiva de Tempo Futuro têm utilizado como aporte teórico a Teoria Expectativa-Valor de Eccles e Wigfield (2002). Husman et al. (2004) e Malka e Covington (2005) usaram a estrutura dessa teoria para entender o constructo da instrumentalidade, que está incluído no aspecto cognitivo da Perspectiva de Tempo Futuro. Entretanto, acreditamos que a expectativa e o valor servem de suporte para compreendermos ambos os aspectos, principalmente, se considerarmos que o valor das atividades é um componente presente tanto no aspecto cognitivo como no dinâmico. Assim, antes de aprofundarmos mais a Perspectiva de Tempo Futuro, apresentamos, de forma bem genérica, a Teoria Expectativa-Valor.

A Teoria Expectativa-Valor tem sua origem no modelo de expectativa-valor de Atkinson (1957). Na perspectiva dessa teoria, as crenças, os valores e as expectativas de sucesso atribuídos a uma atividade estão relacionados com o desempenho, a persistência e a escolha da tarefa. A *expectativa* diz respeito às crenças que as pessoas têm quanto à sua capacidade de realizar uma atividade. Esse constructo foi proposto inicialmente por Tolman, na década de 30, e mais tarde, foi adicionada à teoria clássica de Atkinson sobre a motivação à realização. E o *valor* refere-se às crenças que as pessoas têm sobre a importância e interesse relativos à atividade. O valor é um constructo que integra várias teorias motivacionais, tendo origem com o trabalho de Lewin, também nos anos 30 e depois incluído na teoria da motivação à realização de Atkinson (BZUNECK, 2004; GRAHAM; WEINER, 1996; PINTRICH; SCHUNK, 1996).

É importante destacar que a moderna Teoria Expectativa-Valor difere em alguns aspectos do modelo de expectativa-valor de Atkinson (1957). Primeiramente, os componentes de expectativa e de valor são mais elaborados e ligados a um conjunto mais amplo de determinantes psicológicos e sócio-culturais. Além disso, a expectativa e o valor são positivamente relacionados e não inversamente, como postulado por Atkinson (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Ainda, de acordo com a moderna Teoria Expectativa-Valor, existem quatro componentes que integram a valorização de uma atividade: 1) valor de realização ou importância; 2) valor intrínseco; 3) valor de utilidade e 4) custo (WIGFIELD; ECCLES, 2000); ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

O valor de realização ou importância refere-se à importância de fazer bem uma determinada tarefa. A pessoa percebe que é relevante ter um bom

desempenho na tarefa, pois isso alimenta o seu autoconceito e a sua necessidade de realização, de poder e de prestígio.

O valor intrínseco diz respeito ao prazer e à satisfação que a pessoa sente ao desenvolver uma tarefa. Assim, quando as pessoas apresentam um engajamento nas atividades pelo seu valor intrínseco, as conseqüências psicológicas são bastante positivas. Esse componente apresenta muita semelhança com o constructo de motivação intrínseca, desenvolvido por Deci e Ryan (2000) e do *fluir*, proposto por Csikszentmihalyi (1992).

O terceiro componente é o valor de utilidade que consiste na percepção da utilidade da tarefa para a realização de planos futuros. Segundo Eccles e Wigfield (2002) uma tarefa pode ter valor positivo para pessoa porque facilita alcançar as metas futuras, até mesmo se ela não estiver interessada na tarefa em si. O valor de utilidade está relacionado com o constructo de motivação extrínseca, já que a realização de uma determinada atividade configura-se como meio para atingir uma meta futura.

O custo é o quarto componente de valorização pessoal de uma tarefa ou atividade e refere-se à quantidade de esforço, de tempo e de investimento emocional que terá que ser dedicado na realização de uma tarefa, que trará determinados resultados. Além disso, segundo Wigfield e Eccles (2000) a decisão de se envolver em uma determinada atividade pode limitar o acesso a outras atividades. Assim, a decisão de realizar ou não a atividade dependerá da relação custo-benefício. Os autores salientam que este componente tem sido pouco pesquisado, sendo que a maioria dos trabalhos empíricos tem focalizado os três primeiros componentes do valor.

A literatura também focalizou acerca da relação entre a Expectativa-Valor e as orientações para o futuro. Greene e Debacker (2004) e Kauffman e Husman (2004) ressaltam que Eccles e seus colaboradores têm utilizado a estrutura da expectativa e valor para compreender a influência de fatores psicológicos e de desenvolvimento na escolha da tarefa e no desempenho acadêmico. Nesse modelo da Teoria Expectativa-Valor, uma orientação para o futuro está incorporada ao constructo de expectativa e de valor, mais especificamente, no valor de realização e no valor de utilidade. As expectativas são influenciadas pelos resultados de realizações passadas e também pela interpretação que as pessoas fazem dos

resultados passados e pela percepção da tarefa, particularmente nas tarefas mais difíceis.

Ainda em relação à Perspectiva de Tempo Futuro, mais especificamente no aspecto cognitivo, deve ser salientado o componente de instrumentalidade, que diz respeito à percepção da realização das atividades no presente como meio para atingir as metas futuras, ou seja, as atividades atuais são percebidas como instrumentais para a realização das metas futuras.

De acordo com Malka e Covington (2005) o constructo de Percepção de Instrumentalidade, também denominado por alguns autores como motivação instrumental, teve um papel proeminente na clássica Teoria Expectativa-Valor de Atkinson. Atualmente, a percepção de instrumentalidade vem sendo estudada na abordagem da Perspectiva de Tempo Futuro, com ênfase na relação dos comportamentos em de sala de aula com as metas futuras.

Ao se referir à instrumentalidade, Raynor (1981 apud HUSMAN et al. 2004) a descreve como o resultado da conexão entre a valorização de uma tarefa atual e uma meta futura. Ele propôs que a valorização de uma atividade e a expectativa de sucesso em relação a ela determina a qualidade e a quantidade de esforço que o aluno dedicará durante a realização dessa atividade.

Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas evidenciando a relação entre a Perspectiva de Tempo Futuro, a Percepção de Instrumentalidade e a Motivação. Selecionamos algumas dessas pesquisas, realizadas com alunos universitários e alunos adolescentes, cujos principais resultados serão apresentados a seguir. Procuramos ordenar os relatos das pesquisas de forma analítica, com o objetivo de demonstrar as principais contribuições para a temática em estudo. Inicialmente relatamos as pesquisas estrangeiras e na seqüência as brasileiras.

4.1 PESQUISAS SOBRE A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO

A importância da Perspectiva de Tempo Futuro para a área da motivação acadêmica fica evidenciada a partir do quadro de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, principalmente, nas últimas décadas. Segundo Kauffman e Husman (2004) as pesquisas têm fornecido um suporte empírico bastante rico sobre

a idéia de que a percepção dos alunos da utilidade futura do que aprendem hoje pode ter efeitos positivos para a sua motivação.

Analisando o valor instrumental das atividades acadêmicas para a motivação, Van Calster, Lens e Nuttin (1987) fizeram importantes descobertas em um estudo desenvolvido com alunos de 17 a 19 anos. Os resultados demonstraram que a percepção de instrumentalidade afeta a motivação, pois os alunos que percebem a educação como importante para o sucesso futuro (alta instrumentalidade) mostram-se significativamente mais motivados do que os alunos que percebem a educação como menos importante (baixa instrumentalidade). Entretanto, os pesquisadores identificaram uma interação significativa entre a percepção de instrumentalidade e as atitudes afetivas em relação ao próprio futuro. Isto quer dizer que, além da percepção de instrumentalidade, os alunos devem ter uma visão positiva do seu futuro, assim sua motivação será maior e os seus resultados acadêmicos serão melhores. Em contrapartida, se os alunos têm uma visão pessimista quanto ao seu futuro isso contribuirá para a sua desmotivação.

Nessa mesma direção, De Volder e Lens (1982) desenvolveram um estudo com alunos, com idade variando entre 17 e 18 anos, procurando identificar a relação entre a motivação e a Perspectiva de Tempo Futuro. Os autores também concluíram que, em comparação com os alunos menos motivados, os mais motivados atribuíam maior valor às metas futuras e visualizavam as suas atividades acadêmicas com alto valor instrumental, entendendo que as mesmas contribuem para alcançar as metas imediatas e futuras.

Em consonância com esses resultados, Moreas e Lens (1991, apud LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002; SIMONS et al. 2004) igualmente acharam uma correlação positiva entre a Perspectiva de Tempo Futuro, a percepção de instrumentalidade e a motivação. Eles afirmam que os alunos com uma Perspectiva de Tempo Futuro longa mostraram-se mais motivados do que os alunos com uma Perspectiva de Tempo Futuro curta. Descobriram ainda, que a extensão da Perspectiva de Tempo Futuro influencia o valor antecipado das metas e a percepção de que as atividades escolares podem ser vistas como meios para alcançar as metas futuras.

O papel da percepção de instrumentalidade foi também analisado por Creten, Lens e Simons (2001 apud LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002; SIMONS et al. 2004) em uma pesquisa realizada com 733 alunos de uma escola profissional

(ensino técnico), em Flanders, na Bélgica. A intenção dos pesquisadores foi verificar se os alunos que percebiam a relevância de um idioma para o futuro, no caso o francês, apresentavam-se mais motivados para o curso do que os alunos que não visualizavam tal relevância. Os resultados indicaram uma relação significativa entre a instrumentalidade e a motivação e evidenciaram que os alunos que percebiam seus estudos com baixo valor de instrumentalidade para as suas metas próximas e futuras estavam menos motivados para o curso. Já no que se refere ao valor de utilidade das disciplinas, mais especificamente a disciplina de línguas (francês), mesmo os alunos tendo atribuído um valor de utilidade, eles não se mostravam motivados durante as aulas de francês. É importante salientar que a valorização do idioma francês justifica-se pelo fato de ser a segunda língua necessária para a carreira profissional na região em que foi desenvolvido o estudo.

Este resultado, com importante implicação educacional, foi analisado pelos pesquisadores que constataram que, apesar do valor de utilidade percebido pelos alunos, esse baixo nível de motivação talvez se deva ao fato de que no decorrer do desenvolvimento da disciplina não tenha sido enfatizada, de modo adequado, a possível utilidade desse conteúdo para o futuro profissional dos alunos. Diante disso, os autores entendem que a percepção de instrumentalidade tem uma contribuição importante, mas não pode ser considerada como condição suficiente para o desenvolvimento da motivação dos alunos. Husman e Lens (1999) corroboram com essa análise ao afirmarem que, embora a percepção de instrumentalidade apóie a motivação ela não é a única responsável pelo interesse dos alunos nas atividades acadêmicas.

Miller, Debacker e Greene (1999) conduziram uma pesquisa com 180 alunos universitários, matriculados na disciplina de Psicologia, que integrava o currículo de um curso de Formação de Professor. Um dos objetivos da pesquisa foi investigar se as percepções dos alunos sobre a valorização dos trabalhos acadêmicos são consideradas instrumentais para a realização das metas futuras pessoalmente valorizadas. Entre os resultados do estudo, os pesquisadores concluíram que há uma relação consistente entre a valorização das tarefas e a instrumentalidade. Isto é, as metas futuras podem contribuir para aumentar o valor das tarefas do presente, se essas forem percebidas como instrumentais para o alcance das metas futuras. A partir disso, Miller, Debacker e Greene (1999) fazem um questionamento de que se os alunos não percebem as atividades acadêmicas

correntes como instrumentais para atingir suas metas futuras, será que essas atividades terão valor de incentivo suficiente para nutrir o nível de compromisso cognitivo necessário para a aprendizagem? Assim, os autores sugerem que, além de ambientes orientados para a aprendizagem, os professores devem ajudar os alunos a refletir sobre suas metas futuras e caminhos para atingi-las, dessa forma, contribuindo para a percepção da aprendizagem escolar como instrumental para seus futuros pessoais, conseqüentemente, aumentando o valor de incentivo para o engajamento nas atividades relacionadas ao curso.

No Brasil, as pesquisas sobre a Perspectiva de Tempo Futuro no contexto da motivação escolar ainda são incipientes. Destacamos o estudo realizado por Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, no prelo), que analisou os efeitos da Perspectiva de Tempo Futuro na motivação de alunos adolescentes. Participaram dessa pesquisa 206 alunos, com idade de 15 a 19 anos, do 3º ano do ensino médio, pertencentes a uma escola da rede particular de ensino e outra da rede pública. O instrumento utilizado foi um questionário de auto-relato com escalas tipo Likert, composto por 4 itens sobre a definição profissional e 32 itens com o objetivo de avaliar a motivação, as estratégias de aprendizagem e a percepção de instrumentalidade.

Entre os resultados encontrados por Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, no prelo), os escores na variável percepção de instrumentalidade dos alunos definidos profissionalmente foram mais altos, em comparação com o grupo dos não definidos. Isto quer dizer que aqueles alunos valorizavam mais os seus estudos como meio para alcançar suas metas de vida. A análise correlacional da motivação para aprender, estratégias de estudo e percepção de instrumentalidade mostrou que estas três variáveis foram relacionadas entre si de forma positiva e significativa, corroborando com as conclusões das pesquisas anteriormente mencionadas.

Além disso, Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, no prelo) apresentaram algumas implicações educacionais a partir das descobertas do seu estudo, sugerindo que a escola deveria acentuar a ligação das atividades presentes com a atuação futura dos alunos, levando-os a perceber que fazendo o seu melhor hoje contribuirá para o seu sucesso no futuro. Isto quer dizer que, o professor deveria sempre reforçar as competências individuais dos alunos e destacar a relevância dos seus estudos como meios para alcançar os objetivos futuros. Além disso, compete aos professores incentivar os seus alunos a refletirem sobre as suas

escolhas e metas pessoais, mostrando a importância dessas serem feitas de forma autônoma e persistente.

Outra pesquisa brasileira é a de Machado (2005) que, entre outros objetivos, procurou levantar a intenção atual dos alunos de cursos superiores de permanecer em seus cursos. A pesquisa foi realizada com 171 alunos do primeiro ano de três cursos superiores. Embora a Perspectiva de Tempo Futuro não tenha sido o foco principal desse estudo, analisando os dados coletados, o pesquisador identificou que ela exerce uma influência significativa na decisão dos alunos para virem à universidade. Os alunos perceberam as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para uma realização futura, revelando assim, uma alta intenção de permanecer nos seus cursos até a sua conclusão.

Em um estudo conduzido por Ruiz (2005), o valor atribuído às tarefas acadêmicas foi uma das variáveis utilizadas para analisar a motivação para aprendizagem em alunos universitários. Para analisar os aspectos do valor da tarefa que poderiam estar afetando a motivação desses alunos, a autora se apoiou teoricamente na Teoria Expectativa-Valor de Eccles e Wigfield (2000; 2002), já apresentada no início deste capítulo. Participaram dessa pesquisa 185 alunos, sendo 62 do curso de Administração, 55 de Educação Física e 68 de Ciência da Computação, todos de uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada no Estado de São Paulo. Entre os participantes, uma parte frequentava o 1º ano e a outra o 4º ano. Os dados foram coletados por meio de um questionário com escala do tipo Likert de 7 pontos, que identificou os dados quanto à orientação intrínseca e extrínseca, valor da tarefa, crenças sobre controle da aprendizagem e auto-eficácia para aprendizagem e desempenho.

No que se refere à valorização das tarefas, Ruiz (2005) destaca que esta foi a principal variável responsável pela motivação dos alunos ao ingressar na faculdade, indicando que os alunos têm interesse, percebem a importância e a utilidade das tarefas e investem esforço e tempo em sua realização. O valor da tarefa foi associado a uma maior orientação para as metas intrínsecas e menor para as metas extrínsecas, mostrando que os alunos se envolvem e persistem na realização de suas tarefas por motivos próprios, tais como, o prazer, a curiosidade e o desejo de assimilar os conhecimentos relacionados a essas tarefas.

Entretanto, houve alguns resultados diferentes entre os alunos do 4º ano do curso de Ciência da Computação, indicando um declínio nessa variável

motivacional. A autora salienta que esse fato pode estar associado a outras variáveis específicas dessa turma, já que os alunos do último ano dos demais cursos apresentaram resultados significativamente diferentes desses. Ruiz (2005) acredita que a diminuição da motivação dos alunos do 4º ano do curso de Ciência da Computação pode estar relacionada ao valor de realização ou importância, valor intrínseco e a crença sobre o custo das tarefas de aprendizagem, uma vez que o valor de utilidade sobrepõe esses demais componentes de valorização. Ela também destaca que, em comparação aos alunos do 1º ano e do 4º dos outros cursos analisados, os alunos do 4º ano de Ciência da Computação atribuem menor valor a suas aprendizagens acadêmicas e seus interesses são mais voltados à utilidade dos conteúdos das disciplinas do curso. A partir desse relato de pesquisa, evidencia-se mais uma vez a importância da regulação interna e da autonomia no valor de utilidade, já que a utilidade por si só não contribui para o aumento da motivação.

Em síntese, podemos concluir que a Perspectiva de Tempo Futuro tem efeitos positivos na motivação, dependendo do grau de regulação. A percepção das atividades do presente como instrumentais para o alcance de metas futuras contribui para um maior envolvimento e esforço dos alunos na realização das atividades acadêmicas. Além disso, os estudos empíricos demonstram que quanto maior o valor atribuído às metas futuras, maior será a motivação para realização das atividades do presente. Assim, cabe aos professores estimular e mostrar o valor de utilidade das atividades realizadas em sala de aula, evidenciando que estas podem se transformar em meios para a busca das metas futuras. Lembrando, que a Perspectiva de Tempo Futuro não deve ser a única fonte de estímulo à motivação dos alunos, mas deve ser combinada com atividades que representem desafios e que propiciem o desenvolvimento do comportamento autodeterminado.

4.2 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Considerando que a Perspectiva de Tempo Futuro e a percepção de instrumentalidade são caracterizadas pelo valor instrumental da atividade e não pela atividade em si, Husman e Lens (1999) questionam se elas poderiam afetar negativamente a motivação intrínseca da mesma forma que as demais recompensas

externas. É importante lembrar que, esta relação de prejuízo para a motivação intrínseca com o implemento de recompensas é analisada pela Teoria da Avaliação Cognitiva, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, descrita anteriormente no Capítulo 3.

Lens, Simons e Dewitte (2002) também se levantam o problema da possível incidência negativa da percepção de instrumentalidade sobre a motivação intrínseca. Para analisar esse aspecto os autores levantaram duas questões: a primeira é se o valor de utilidade ou o valor instrumental da aprendizagem e do desempenho na escola pode minar ou diminuir a motivação intrínseca como fazem as recompensas externas em algumas circunstâncias. E a segunda questão é a seguinte: se levarmos em conta que a aprendizagem orientada para o futuro ou as metas futuras são controladas externamente será que podemos afirmar que elas não podem ser auto-reguladas? As respostas sobre essas duas questões serão trabalhadas no decorrer desta seção.

Com o objetivo de discutir as implicações motivacionais da percepção de instrumentalidade sobre a motivação, Lens, Simons e Dewitte (2002) e Simons et al. (2004) propõem que os efeitos de alguns tipos de instrumentalidade não prejudicam a motivação intrínseca e para justificar eles apresentam uma distinção entre os diferentes tipos de instrumentalidade. Essa classificação dos tipos de instrumentalidade teve origem tomando-se por base a combinação de duas dimensões: (1) grau do valor de utilidade e (2) tipo de condições que regulam o comportamento, internas ou externas.

Relativamente à primeira dimensão, valor de utilidade, procura-se compreender o quanto as capacidades ou competências necessárias para o envolvimento nas atividades presentes são similares às exigidas pelas atividades futuras. Isto é, se as competências necessárias para o desenvolvimento das atividades presentes e futuras forem as mesmas, pode-se dizer que as atividades do presente contêm alto valor de utilidade. Por exemplo, o aluno percebe que as habilidades para desenvolver as atividades na disciplina de anatomia são as mesmas requeridas para atuar como enfermeiro no futuro. Ao contrário, quando as competências exigidas para atividades do presente forem diferentes das necessárias no futuro, elas serão vistas com baixo valor de utilidade. Por exemplo, a exigência de aprender matemática para ser um profissional de enfermagem. De acordo com

Simons et al. (2004) essa dimensão se refere ao aspecto cognitivo da Perspectiva de Tempo Futuro.

Na segunda dimensão, tipo de condições que regulam o comportamento, os autores afirmam que o comportamento é regulado externamente quando os motivos subjacentes ao envolvimento na atividade têm origem fora da pessoa, como por exemplo, a promessa de uma recompensa, uma ordem ou ameaças de punições. Enquanto que no comportamento regulado internamente, os motivos para o compromisso com a atividade estão dentro da própria pessoa, como por exemplo, nos casos da motivação intrínseca e nos projetos de vida ou comportamentos extrínsecos com altos níveis de auto-regulação.

De acordo com Lens, Simons e Dewitte (2002) e Simons et al. (2004) da combinação das dimensões valor de utilidade (alto *versus* baixo) e regulação (interna *versus* externa) resultam quatro tipos de instrumentalidade, que serão detalhados a seguir. O primeiro tipo refere-se à baixa percepção de instrumentalidade e regulação externa (BI-E). Nessa categoria, a atividade no presente é compulsória e a pessoa é dirigida por razões extrínsecas. As competências exigidas para as atividades presentes e futuras são diferentes. Um exemplo são os alunos que estudam só porque querem obter boas notas ou receber recompensas imediatas (por exemplo: “eu quero me tornar um enfermeiro e estou estudando para a disciplina de Dieta e Nutrição simplesmente porque está no programa do curso”). Para esses alunos o estudo não é útil para atingir uma meta futura.

No segundo tipo não há uma relação direta entre as competências requeridas para as atividades presentes e as metas futuras, mas as atividades presentes já não são motivadas por pressões externas e, sim, por motivos originados internamente. Nesse caso há baixa percepção de instrumentalidade e regulação interna (BI-I). Para exemplificar essa categoria, os autores citam a seguinte frase: “eu quero me tornar um enfermeiro, por isso estou me esforçando muito para a disciplina de psicologia, por causa de sua contribuição para o meu desenvolvimento pessoal”. Neste exemplo, o fato do aluno se dedicar à disciplina de psicologia teve origem na própria pessoa, isto é, não houve uma obrigação para esse estudo, já que essa disciplina não é vista como instrumento para o exercício da profissão.

O terceiro tipo diz respeito à alta percepção de instrumentalidade e regulação externa (AI-E). Husman e Lens (1999) também denominam esse tipo de instrumentalidade como instrumentalidade exógena. Nesse caso o valor de utilidade é alto, mas o foco está nas recompensas externas, ou seja, as competências exigidas são as mesmas para as atividades presentes e futuras. No entanto, a meta futura regula externamente a atividade no presente. Por exemplo, um aluno que se dedica muito para a disciplina de anatomia porque quer se tornar um enfermeiro-chefe no futuro e ganhar muito dinheiro.

No quarto tipo há alta percepção de instrumentalidade e regulação interna (AI-I). Nessa categoria, a pessoa se esforça para atingir as metas futuras com ações internamente reguladas. As mesmas competências e conhecimentos são utilizados em ambos os momentos, presente e futuro. Husman e Lens (1999) classificam essa categoria como instrumentalidade endógena. Como exemplo, os autores citam o caso de um aluno que, para se tornar um bom enfermeiro, esforça-se para buscar novos conhecimentos, habilidades e técnicas, tendo a consciência de que isso contribuirá para a boa execução de sua profissão.

Os diferentes tipos de instrumentalidade foram analisados em diversas pesquisas empíricas. Na seqüência, relatamos alguns estudos que nos fornecem subsídios para uma melhor compreensão dos tipos de instrumentalidade e sua relação com a motivação.

4.2.1 Pesquisas sobre a Perspectiva de Tempo Futuro e a Motivação Intrínseca

Husman et al. (2004) verificaram o relacionamento entre a instrumentalidade, o valor da tarefa e a motivação intrínseca. Os autores elegeram três questões que nortearam a pesquisa: (1) A motivação intrínseca, a instrumentalidade endógena e o valor da tarefa representam três variáveis independentes? (2) A instrumentalidade endógena apóia a motivação intrínseca e o valor da tarefa? (3) O tempo dedicado aos estudos influi na motivação intrínseca, no valor da tarefa e na percepção de instrumentalidade? Essa pesquisa envolveu uma amostra de 207 alunos universitários, sendo 159 do gênero feminino, 47 do gênero masculino e um respondente não identificou o gênero. Os alunos cursavam uma

disciplina eletiva geral, denominada Introdução ao Desenvolvimento Humano, por essa razão, os sujeitos eram de diferentes séries. Os dados foram coletados no final do semestre, do ano de 1999, por meio de um questionário de auto-relato, composto por questões sobre estratégias motivacionais para a aprendizagem (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ*) e uma escala sobre a instrumentalidade endógena.

Os resultados da pesquisa indicaram que os três constructos - instrumentalidade, valor da tarefa e motivação intrínseca - são variáveis únicas, porém relacionadas entre si. Os autores identificaram que a instrumentalidade endógena e a motivação intrínseca, bem como a motivação intrínseca e o valor da tarefa são constructos independentes e relacionados entre si, ou seja, são constructos que se apóiam. Já o valor da tarefa e a instrumentalidade endógena mostraram-se levemente relacionados.

Husman et al. (2004) salientam que, na prática, muitas pesquisas sobre o valor da tarefa não têm incluído o item orientação para o futuro. No entanto, nesse estudo, a orientação para o futuro teve um importante papel para avaliar o valor da tarefa. Para identificar essa relação foi solicitado aos alunos que indicassem a quantidade de horas semanais que dedicavam aos estudos. Os resultados mostraram que os alunos que relataram um tempo maior de estudo tendem a ter instrumentalidade endógena e motivação intrínseca maiores do que os que mencionaram menos horas de estudo. Isso demonstra que a instrumentalidade endógena orientada para o futuro não é apenas um constructo único, mas também pode ajudar a diferenciar os níveis de comportamento de estudo. Os autores ainda chamam a atenção para a importância de se considerar as esperanças e as orientações futuras dos alunos nas pesquisas sobre a motivação e destacam que os desafios e a clara relevância das aspirações futuras são determinantes fundamentais para a motivação acadêmica.

Simons, Dewitte e Lens (2000) desenvolveram três estudos com o objetivo de analisar as implicações motivacionais dos diferentes tipos de instrumentalidade na adoção de metas. Antes da descrição dos estudos é importante lembrar que um aluno que adota a meta aprender envolve-se nas atividades para obter conhecimento, crescimento intelectual. Em contraposição, um aluno orientado pela meta *performance* realiza uma atividade para demonstrar capacidade, geralmente referenciada à norma, ou para evitar ser considerado pouco

capaz. *Performance* aqui significa o resultado final exibido em situações de desempenho.

Retomando o relato das pesquisas de Simons, Dewitte e Lens (2000), participaram dos estudos 229 alunos do ensino médio, com 17 anos em média, e 81 adultos voluntários, na faixa etária de 18 a 51 anos. Para coletar os dados, os pesquisadores utilizaram um questionário com itens que identificavam a orientação à meta aprender e para a meta *performance*, em que os participantes tinham que apontar três possibilidades de relação entre suas atividades presentes e futuras. Cada uma dessas relações refletia um tipo de instrumentalidade. As respostas eram determinadas em uma escala Likert, variando de 1 (discordo completamente) para 4 pontos (concordo completamente). Os resultados dos estudos mostraram que os indivíduos são mais orientados para a meta *performance* quando há baixa percepção de instrumentalidade e regulação externa. E, quando a instrumentalidade é alta e percebida com regulação interna, o comportamento dos participantes mostra-se mais significativamente orientado para a meta aprender, sendo a atividade percebida como parte do desenvolvimento pessoal ou profissional.

Assim, fica acentuada a influência do tipo de instrumentalidade sobre a orientação para as atividades. Os participantes se mostraram mais orientados para a meta *performance* quando desenvolveram suas atividades para alcançar conseqüências futuras extrínsecas, do que quando as conseqüências futuras foram intrinsecamente relacionadas com as atividades presentes. De acordo com os autores, esses resultados mostram considerável evidência de que os alunos com altas percepções de instrumentalidade e com comportamentos regulados internamente apresentam mais probabilidade de terem resultados de aprendizagem positivos. Além disso, eles enfatizam que as conseqüências pessoais positivas no futuro podem melhorar a orientação para as metas. Isto quer dizer que, quando a relevância pessoal dos motivos extrínsecos for valorizada, a motivação extrínseca pode resultar em uma orientação à meta aprender e não apenas à meta *performance*.

Outro conjunto de estudos sobre os quatro tipos de instrumentalidade, na abordagem da teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, foi apresentado por Simons et al. (2004). Participaram das pesquisas alunos do 1º ano, de diferentes cursos universitários (enfermagem, formação de professores de escola infantil e psicologia). Os pesquisadores solicitaram aos alunos que avaliassem a

utilidade de cada curso para os seus empregos futuros e indicassem até que ponto eles percebiam o compromisso com o curso como interna ou externamente regulado. Alguns cursos foram classificados em um dos quatro tipos de instrumentalidade pela maioria dos alunos participantes da pesquisa, enquanto outros cursos foram percebidos de forma diferente e inseridos em todos os tipos de instrumentalidade, mostrando, dessa forma, que ambas as dimensões têm influência sobre a motivação, aprendizagem profunda e orientação à meta.

Como resultado desses estudos, os autores concluíram que, os alunos que percebiam seus cursos como úteis para o seu treinamento e para a sua atuação profissional futura mostravam-se mais entusiasmados, esforçavam-se plenamente para dominar todas as tarefas e apresentavam comportamentos mais motivados em relação aos alunos que viam o curso apenas para o seu treinamento. Ainda, os alunos com comportamentos de estudo regulados internamente pareciam mais estimulados para os seus cursos, persistiam por muito mais tempo e estudavam com mais regularidade do que aqueles alunos com regulação externa. Em suma, os comportamentos mais adaptadores foram encontrados quando os alunos percebiam seus estudos como úteis para a sua atuação profissional futura (utilidade/instrumentalidade alta) e para o seu desenvolvimento pessoal (regulação interna).

Uma pesquisa semelhante, realizada com alunos de escolas de ensino médio, também identificou que os alunos que percebiam seus estudos com alta instrumentalidade e com regulação interna apresentavam comportamentos mais motivados, tinham uma orientação para a meta aprender e persistiam por muito mais tempo em suas atividades (SIMONS et al. 2004).

Os quatro tipos de instrumentalidade também foram objetos de investigação de Lens, Simons e Dewitte (2002) em um estudo realizado com 293 alunos do 1º ano de um curso superior de formação de professores. Os dados foram coletados por meio de um questionário de auto-relato, contendo itens que avaliavam a motivação dos alunos para as 12 disciplinas que estavam cursando naquele ano, a percepção de instrumentalidade de cada disciplina, as estratégias de aprendizagem preferidas, a percepção de capacidade, a orientação para a meta aprender ou meta *performance*, os hábitos de estudo e a persistência quando encontravam alguma dificuldade. Os alunos tinham que classificar as 12 disciplinas de acordo com os tipos de instrumentalidade. Inicialmente eles deveriam identificar se as disciplinas

eram úteis apenas para a sua educação ou se contribuiriam também para o seu trabalho futuro. Na seqüência, eles deveriam indicar se a motivação para os seus esforços ocorria por comportamentos regulados interna ou externamente.

Os resultados evidenciaram que os tipos de percepção de instrumentalidade têm diferentes influências na motivação, estratégias de aprendizagem, orientação de metas, comportamento para o estudo e realização acadêmica. Dentre os resultados, os autores destacaram que o padrão mais positivo e adaptador emergiu quando os alunos valorizavam razões intrínsecas e alta utilidade das disciplinas para o seu trabalho futuro, o que evidencia a importância do quarto tipo de instrumentalidade – alta percepção de instrumentalidade e regulação interna. Lens, Simons e Dewitte (2002) concluíram, ressaltando que a motivação extrínseca pode não ser tão prejudicial para a motivação intrínseca, mas pode até aumentar a orientação para as metas e a motivação para aprender, desde que acompanhada de comportamentos autodeterminados.

A partir do relato dos diversos estudos parece que a percepção de instrumentalidade não tem um efeito tão negativo sobre a motivação intrínseca, desde que as condições que regulam o comportamento do aluno sejam internas. Além disso, os alunos com uma percepção de instrumentalidade regulada internamente tendem a ter uma orientação para as atividades em si, motivação para aprender, mais persistência e dedicam maior esforço no alcance de suas metas. Assim, acreditamos que parte do questionamento feito por Husman e Lens (1999) e Lens, Simons e Dewitte (2002) parece ter sido esclarecida, principalmente quando os autores salientam a importância da regulação interna e da autonomia no valor de utilidade ou na instrumentalidade.

Da mesma forma, evidenciando a questão de que alguns tipos de instrumentalidade não devem ser vistos como negativos para a motivação intrínseca, Lens, Simons e Dewitte (2002) fazem um alerta ao afirmar que a área da psicologia educacional deveria reconsiderar o papel da Perspectiva de Tempo Futuro na motivação dos alunos. Esse argumento baseia-se nos resultados das pesquisas realizadas por esses autores, cujos dados apontam que a motivação, a orientação para as atividades e a autonomia são aumentadas quando os alunos se sentem regulados internamente e percebem a relevância de suas metas futuras para as atividades do presente.

Novamente em termos da Perspectiva de Tempo Futuro *versus* motivação intrínseca, destacamos Husman e Lens (1999), que também sustentam que a Perspectiva de Tempo Futuro não influencia negativamente a motivação intrínseca, dependendo do grau de regulação. Para aprofundar a compreensão desse fenômeno, os autores se apóiam no *continuum* de autodeterminação, proposto por Deci e Ryan (2000) na Teoria da Autodeterminação e evidenciam que as metas ou orientações futuras dos alunos podem ser definidas de forma auto-regulada ou autônoma e, dessa forma, não prejudicando a motivação intrínseca.

A relação da Perspectiva de Tempo Futuro com o *continuum* de autodeterminação será abordada a seguir. Naquele *continuum* de autodeterminação, elaborado por Deci e Ryan (2000) e apresentado na Figura 1, podemos visualizar diferentes níveis de regulação do comportamento. No que se refere à motivação extrínseca temos quatro níveis de regulação: (1) regulação externa; (2) regulação introjetada; (3) regulação identificada e (4) regulação integrada.

De acordo com Husman e Lens (1999) a regulação externa e a regulação introjetada podem ser relacionadas com o primeiro tipo de instrumentalidade apresentado anteriormente – baixa percepção de instrumentalidade e regulação externa. Isto quer dizer que, nessas situações os alunos não têm controle sobre as suas escolhas e não percebem as suas atividades do presente como meio para alcançar uma meta futura.

Em se tratando da regulação identificada, esta tem uma relação com a alta percepção de instrumentalidade com regulação externa. Nesse caso, o aluno percebe o valor de utilidade da atividade, no entanto, necessita de uma identificação com a razão extrínseca para realizá-la. Os autores exemplificam com aquele aluno que para ingressar numa universidade de qualidade e se tornar um engenheiro, opta por se dedicar muito aos estudos, tirar boas notas, para assim, ser capaz de atingir sua meta futura.

A regulação integrada relaciona-se com a alta percepção de instrumentalidade e regulação interna, sendo que, nesse tipo, o comportamento do aluno é autônomo. Vale ressaltar que, nesse nível ainda não há a motivação intrínseca, contudo, é o que mais se aproxima desse comportamento, já que a regulação interna está muito presente, contribuindo para as ações autodeterminadas.

Tendo em vista a relação entre os tipos de instrumentalidade e os níveis de regulação da motivação extrínseca, podemos perceber que, em determinado ponto do *continuum*, mais especificamente na regulação integrada, é possível afirmar que a Perspectiva de Tempo Futuro e a percepção de instrumentalidade, vistas como motivadores extrínsecos, tendem a não prejudicar a motivação intrínseca dos alunos, uma vez que as atividades e as escolhas podem ser realizadas de forma auto-regulada.

Existem alguns estudos empíricos que servem de suporte para essa conclusão. Em uma pesquisa, combinando a Teoria de Metas, a Teoria da Autodeterminação e a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, Simons, Dewitte e Lens (2004) investigaram o papel dos diferentes tipos de instrumentalidade na motivação, nas estratégias de aprendizagem e no desempenho acadêmico. Participaram do estudo 184 alunos, do primeiro ano do curso de enfermagem, com idades entre 18 e 45 anos. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário de auto-relato, com escalas do tipo Likert. O questionário continha itens que avaliavam a motivação e a orientação futura percebida (tipos de instrumentalidade) para as 12 disciplinas que os alunos cursavam no 1º ano do curso, as estratégias de aprendizagem (profundas ou superficiais), a orientação para tarefa (meta aprender) e para *performance* (meta ego) e a persistência.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que ambas as dimensões – *valor de utilidade e condições que regulam o comportamento* – têm diferentes influências sobre a motivação, estratégias de aprendizagem, orientação à meta e desempenho acadêmico. Em consonância com os relatos das pesquisas já apresentadas anteriormente, os autores concluíram que quando internamente regulados os alunos são mais orientados para a meta aprender, mais estimulados para o curso, usam estratégias de aprendizagem de profundidade, persistem mais e executam melhor suas atividades. Por outro lado, quando externamente regulados, estudam com menos regularidade, mostram-se menos estimulados, persistem menos, usam estratégias de aprendizagem mais superficiais e executam pior as suas atividades.

Estabelecendo uma relação desses dados com a Teoria da Autodeterminação, Simons, Dewitte e Lens (2004) consideraram que os alunos cujo comportamento é regulado internamente têm mais interesse, mais confiança, persistem por muito mais tempo, usam estratégias de aprendizagem profundas e

recebem melhor os resultados de seus exames, em comparação com os alunos com comportamento controlado externamente. Estes últimos mostram-se menos interessados pelo curso e menos motivados. Corroborando com a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, os dados mais uma vez apontaram que quando os alunos percebem seus cursos não apenas como úteis para o seu treinamento, mas também para a sua atuação profissional futura, apresentam-se mais envolvidos e motivados com o curso. Da mesma forma, os alunos que vêem seus cursos com utilidade para o futuro e têm comportamentos com regulação interna são mais persistentes e desenvolvem melhor suas atividades do que os alunos com regulação externa. Os autores ainda ressaltam que, quando o esforço é motivado por uma atividade futura que tem forte semelhança com as tarefas do presente (por exemplo, estudar um conteúdo que será útil para um emprego futuro), um comportamento motivacional mais adaptável emerge.

Uma outra pesquisa que também abordou a importância da autonomia na definição das metas pessoais foi realizada por Conti (2000). O propósito da autora foi descobrir se o fato de refletir sobre as metas pessoais e o grau de autonomia na determinação dessas metas estão relacionados com o desempenho acadêmico, motivação intrínseca e extrínseca e o ajustamento social e emocional dos alunos no primeiro semestre do ensino superior. O estudo foi realizado com alunos de ambos os gêneros, com idade entre 17 a 20 anos, que cursavam o primeiro ano de uma faculdade de Artes dos Estados Unidos. Dos 731 questionários enviados, somente 382 foram respondidos. Os resultados demonstraram que os alunos que refletem sobre as suas metas apresentam altos níveis de motivação intrínseca e extrínseca. Já os alunos que se sentem autônomos para defini-las e atingi-las são mais motivados intrinsecamente, desempenham melhor suas atividades acadêmicas e apresentam um bom ajustamento social e emocional. Entretanto, a relação entre a reflexão e a autonomia, não foi considerada significativa, mostrando que a reflexão, necessariamente, não determina a escolha pessoal das metas que os alunos pretendem alcançar. Resultados de pesquisas anteriores sugerem que a reflexão irá influenciar no tipo de estratégias utilizadas e na persistência com que o aluno busca suas metas.

Conti (2000) ressaltava que os dados dessa pesquisa fortalecem a Teoria da Autodeterminação, que destaca a relevância da autonomia entre os elementos para o bom desenvolvimento psicológico e sensação de bem-estar do ser

humano. Assim, a mesma autora enfatiza que os professores, pais e conselheiros deveriam orientar os alunos sobre a importância de definirem suas próprias metas de maneira autônoma e que essas sejam consideradas pessoalmente importantes pelos alunos. Essa habilidade de estabelecer metas pessoais com autonomia contribui para o desenvolvimento da capacidade e dos interesses dos alunos e, conseqüentemente, para sua atuação profissional futura.

A importância da autonomia também foi evidenciada por Lens e Tsuzuki (2005) que, apoiando-se teoricamente na Perspectiva de Tempo Futuro e na Teoria da Autodeterminação, analisaram quatro pesquisas empíricas sobre o efeito motivacional da Perspectiva de Tempo Futuro e da Instrumentalidade no desenvolvimento educacional e profissional de alunos universitários. Os autores concluíram que fazer referência às implicações futuras do desempenho e da aprendizagem presente pode, de fato, ter efeitos positivos sobre a motivação e bem-estar dos alunos. Ressaltam que compete aos educadores ajudar os alunos a desenvolver uma Perspectiva de Tempo Futuro mais longa, visando a formulação de novas metas e de metas de longo prazo. Entretanto, fazem um alerta evidenciando que, “nem todos os futuros são semelhantes”, isto é, nem sempre o futuro profissional é igual para todos os alunos; cada aluno pode ter uma intenção futura diferente. Assim, ao utilizar os resultados futuros da educação presente os educadores devem estar cientes de que as metas intrínsecas e os contextos educacionais que apóiam a autonomia são mais adaptativos do que metas extrínsecas e contextos controlados externamente.

Sintetizando os principais resultados das pesquisas apresentadas nesta seção podemos verificar que a percepção de instrumentalidade com regulação interna é essencial para a promoção da motivação e de comportamentos autodeterminados. Mais especificamente, as pesquisas evidenciaram que: a) os alunos que tem a percepção de utilidade do curso para a atuação futura e são regulados internamente persistem mais, se envolvem melhor nas atividades acadêmicas, estudam com mais regularidade e utilizam melhor as estratégias de aprendizagem do que os alunos com regulação externa; b) além da percepção da importância dos estudos para a sua carreira profissional futura, a instrumentalidade com regulação interna possibilita aos alunos ver a contribuição dos estudos para o seu próprio desenvolvimento pessoal; c) a percepção de instrumentalidade não necessariamente prejudica a motivação intrínseca, desde que as condições que

regulam o comportamento do aluno sejam internas; d) a regulação interna promove a autonomia e permite aos alunos o estabelecimento de metas profissionais e pessoais de forma autodeterminada.

No próximo capítulo apresentaremos rapidamente os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, ressaltando a relevância de seu uso para o processo de aprendizagem.

5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem são habilidades ou técnicas utilizadas pelos alunos para a melhor compreensão e aprendizagem dos conteúdos. Weinstein e Mayer (1986, p.33) definem as estratégias de aprendizagem como “pensamentos e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem, com a finalidade de influenciar o processo de codificação e assim, facilitar a aquisição e a recuperação das informações armazenadas na memória de longa duração”. Os autores ainda destacam que as estratégias pertencem à categoria de conhecimento processual, isto é, representam o saber como fazer, como estudar, como aprender. Schiefele e Rheinberg (1991) afirmam que as estratégias são consideradas como determinantes relevantes para o processo de aprendizagem e, com tais, são poderosos mediadores dos efeitos da motivação sobre os resultados de aprendizagem.

A relação das estratégias com a motivação é destacada por Pintrich (1989), ao ressaltar que as habilidades cognitivas não são apreendidas ou utilizadas de modo isolado da motivação. Em determinadas situações os alunos chegam a aprender as habilidades cognitivas que lhes são ensinadas, porém não as aplicam nas situações em que são demandadas. Os autores sugerem que a razão para este fato pode estar num problema motivacional. Por outro lado, o aluno que não possui as habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem não terá um bom desempenho, mesmo estando motivado. Por outro lado, o aluno que dominar tais estratégias e estiver desmotivado quanto a sua aplicação igualmente não terá o melhor rendimento.

A respeito da aplicação de esforço e sua relação com a motivação e as estratégias de aprendizagem, Bzuneck (2001) afirma que nem sempre os alunos motivados, que aplicam bom nível de esforço, terão resultados acadêmicos satisfatórios. Ele ilustra essa afirmação com o caso daqueles alunos inteligentes e que estudam muito para uma avaliação, porém suas notas não correspondem aos esforços empreendidos. Esses alunos podem concluir que tais resultados se devem a falta de capacidade, ficam desanimados e tendem a desistir de tudo. O fracasso evidenciado nessa situação não pode ser atribuído à falta de motivação, nem à falta de capacidade, pois, segundo Bzuneck (2001), a falta de conhecimento sobre como

e em que se esforçar, tornará a aplicação de esforço insuficiente para o aluno atingir bons resultados. Isso pode ser atribuído à falta de uso de estratégias de aprendizagem, já que a aplicação de esforço sem boas estratégias, não leva a aprendizagem adequada.

Na literatura, encontramos várias taxonomias das estratégias. Neste estudo adotaremos a classificação apresentada por Pintrich e Garcia (1991), que distinguiram as estratégias em três principais categorias: (1) *cognitivas*, (2) *metacognitivas* e (3) *estratégias de gerenciamento de recursos*.

As *estratégias cognitivas* referem-se a métodos gerais utilizados pelos alunos para processar ou compreender os conteúdos de uma disciplina. De acordo com Weinstein e Mayer (1986) elas envolvem três tipos de técnicas: repetição ou prática, elaboração e organização. A repetição inclui a recitação em voz alta de palavras ou trechos de textos que devem ser aprendidos, o método de destacar ou sublinhar partes de um texto de forma passiva e sem reflexão e o hábito de tomar notas durante as aulas. A elaboração é a técnica que possibilita ao aluno fazer a relação entre o conteúdo novo e o conhecimento já existente na memória de longa duração. Essa técnica engloba as atividades de fazer resumos, paráfrases, analogias, anotações pessoais, levantar questões para si mesmo e respondê-las, explicar o conteúdo para outra pessoa, entre outras. Já a técnica de organização possibilita ao aluno identificar as idéias principais e a estrutura do texto, fazer uma rede ou mapa das idéias relevantes, estabelecendo conexões entre as diversas partes do texto.

As *estratégias metacognitivas* consistem no conhecimento acerca da cognição e a auto-regulação da cognição. Tais estratégias envolvem o planejamento, o monitoramento e a auto-regulação. O planejamento refere-se ao estabelecimento de metas de estudo, levantamento de questões antes da leitura de um texto e análise da tarefa ou do problema. Essas atividades ajudam o aluno a planejar o uso de estratégias cognitivas e ativar aspectos relevantes dos conhecimentos prévios, facilitando a organização e a compreensão do conteúdo. O monitoramento inclui o direcionamento da atenção enquanto o aluno lê um texto ou assiste a uma aula expositiva, o auto-teste sobre a compreensão do conteúdo e o uso de estratégias de preparação para as avaliações. As estratégias de regulação são relacionadas às de monitoramento. Exemplos dessas estratégias são aquelas situações em que o aluno, ao perceber alguma dificuldade na compreensão de um

texto, diminui o ritmo de leitura para entender melhor o conteúdo ou no caso de uma prova, a regulação pode ser representada pela opção de responder uma questão difícil após outras consideradas mais fáceis. As estratégias de auto-regulação ajudam o aluno a verificar e corrigir o seu comportamento e métodos de estudo, colaborando para sua melhor compreensão (PINTRICH; GARCIA, 1991; WEINSTEIN; MAYER, 1986).

As *estratégias de gerenciamento de recursos* dizem respeito às empregadas pelos alunos para gerenciar o seu ambiente de estudo, que envolve aspectos relacionados ao tempo, espaço físico, professores, colegas e outras pessoas, bem como, o seu esforço em torno das atividades acadêmicas. De acordo com Sternberg (1985, apud PINTRICH; GARCIA, 1991) essas estratégias de gerenciamento de recursos podem ajudar os alunos a se adaptarem a seus ambientes, bem como, ajustar o ambiente às suas metas e necessidades.

Ainda em relação às estratégias cognitivas, Pintrich e Garcia (1991) relatam que pesquisadores da Grã-Bretanha e da Suécia, como por exemplo, Marton, Hounsell e Entwistle (1984) e Marton e Saljö (1976), têm evidenciado dois padrões gerais de processamento da informação adotados por alunos de cursos superiores durante o processo de aprendizagem: *processamento de superfície* e de *profundidade*. Esses dois padrões representam o modo como o aluno se envolve com as atividades acadêmicas. O *processamento de superfície* ocorre entre os alunos que utilizam estratégias cognitivas simples como a prática ou repetição. Esses alunos parecem concentrar-se em finalizar a atividade e focalizar apenas os detalhes, não se preocupando em entender o conteúdo. Já os alunos que fazem *processamento de profundidade* se concentram no significado e organização do conteúdo, procuram identificar os objetivos do autor, utilizando estratégias cognitivas mais elaboradas como, por exemplo, as paráfrases e os resumos. Algumas vezes até fazem uso de estratégias metacognitivas.

Wood, Motz e Willoughby (1998) ressaltam que o uso das estratégias de aprendizagem requer uma compreensão conceitual de como elas funcionam. Além disso, usar eficazmente uma estratégia demanda certa prática, já que quanto mais ela for utilizada menos esforço será exigido. Para ilustrar esse aspecto, os autores afirmam que muitos alunos de cursos superiores usam a repetição sem muito esforço, visto que esta estratégia foi desenvolvida desde muito cedo e praticada ao longo da escolaridade. Em oposição, as estratégias mais

complexas desenvolvem-se mais tarde e requerem um treinamento mais extensivo para que o aluno as incorpore e aplique adequadamente em suas atividades. Eles ainda salientam que o uso adequado de múltiplas estratégias, adaptadas a cada situação, faz parte da aprendizagem auto-regulada, que, por sua vez, conduz a aprendizagem de melhor qualidade.

Enfim, podemos perceber que o uso de estratégias é extremamente relevante para o bom desempenho dos alunos no processo de aprendizagem acadêmica. A questão está em saber como e quando utilizá-las da melhor forma. Essa afirmação encontra apoio em Boruchovitch (1999), que, reportando-se à Hattie, Biggs e Purdue (1996), ressalta que para atingir melhores rendimentos escolares, além de conhecer as estratégias, os alunos devem compreender como e quando utilizá-las. A autora ainda afirma que, o simples ensino de estratégias é insuficiente para se desenvolver a capacidade do aluno para aprender a aprender. É necessário que este seja acompanhado de estratégias de apoio afetivo, com vistas à modificação de variáveis psicológicas, como por exemplo, a ansiedade, a auto-eficácia, o autoconceito e a atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso adequado das estratégias de aprendizagem.

Existem vários estudos empíricos que avaliam o uso de estratégias de aprendizagem. No caso específico do Brasil, há um conjunto de pesquisas que evidenciam a relação do uso de estratégias com a motivação acadêmica. A grande maioria desses estudos foi desenvolvida com o aporte teórico da Teoria de Metas, sendo que na perspectiva da Teoria da Autodeterminação as pesquisas brasileiras ainda são escassas. Vale a pena destacar alguns estudos recentes realizados com amostras de alunos universitários.

Cardoso (2002) desenvolveu um estudo com 106 alunos universitários com objetivo de investigar a freqüência de uso de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, bem como o nível de adoção de metas de realização. No que se refere às estratégias de aprendizagem, os resultados mostraram uma relação significativa entre a adoção da meta aprender e da meta *performance*-aproximação com o uso de estratégias de aprendizagem. É importante mencionar que, a meta *performance*-aproximação integra a meta *performance*, sendo que o aluno com essa orientação busca parecer inteligente e quer estar entre os melhores para demonstrar competência. Assim como, a meta *performance*-evitação, que também é um componente da meta *performance* e quando orientado para esta

meta, o aluno não quer ser visto como incapaz ou estar entre os mais fracos da classe (BZUNECK, 2004b).

Outra pesquisa que avaliou a adoção de estratégias de aprendizagem foi a de Accorsi (2005). Participaram do estudo 217 alunos de sete cursos de graduação em nutrição, de Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. Entre os resultados encontrados pela pesquisadora, evidenciou-se que os alunos que adotaram mais a meta aprender também tiveram a preferência por estratégias de profundidade. Já aqueles alunos com orientação à meta *performance-avoidance* foram os que mais usam as estratégias de superfície.

Machado (2005) também teve entre os objetivos de sua pesquisa a intenção de identificar o uso de estratégias de aprendizagem e verificar a sua relação com os aspectos motivacionais. Os resultados novamente apontaram correlações positivas entre a meta aprender e uso de estratégias de aprendizagem mais elaboradas.

Em síntese, a partir dos trabalhos aqui relatados, o uso e o gerenciamento adequado das estratégias de aprendizagem, na maioria dos casos, estão relacionados positivamente à meta aprender. Mais especificamente, os alunos que se envolvem nas atividades acadêmicas para obter conhecimento e desenvolver suas habilidades são os que têm maior domínio e autocontrole no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, utilizam as estratégias de aprendizagem de profundidade. Em contraposição, os alunos que se envolvem nas atividades apenas para demonstrar capacidade são os que mais adotam as estratégias de superfície.

Na seqüência, apresentaremos os objetivos que nortearam essa pesquisa, a metodologia utilizada e os resultados alcançados.

6 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral examinar as orientações motivacionais de alunos do Curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte paranaense. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar em alunos do curso de Biblioteconomia o tipo de motivação, as estratégias de aprendizagem utilizadas, a percepção de desempenho e a Perspectiva de Tempo Futuro;
- b) Relacionar o tipo de motivação dos alunos com o uso de estratégias de aprendizagem e com a percepção de desempenho;
- c) Verificar se a Perspectiva de Tempo Futuro influencia a motivação dos alunos, a intenção de permanecer no curso, a percepção de desempenho e o uso de estratégias de aprendizagem.

7 METODOLOGIA

A presente pesquisa é descritiva, de natureza exploratória e correlacional. Consiste na identificação e descrição das características de fenômenos ou situações inerentes ao ambiente pesquisado, bem como na análise e na compreensão das relações entre as variáveis.

7.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes desta pesquisa foram alunos do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte paranaense. Dos 180 alunos inseridos no curso atualmente, 143 participaram da pesquisa, sendo 112 do gênero feminino e 31 do masculino. Os 37 alunos que não responderam ao questionário não estavam presentes na sala de aula no momento de sua aplicação. O número de alunos por série e a faixa etária pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1 – Descrição do número de alunos por série e a faixa etária

SÉRIE	Até 19 anos	De 20 a 25 anos	De 26 a 30 Anos	De 31 a 35 anos	Acima de 36 anos	TOTAL
1 ^a	5	15	5	3	11	39
2 ^a	3	13	8	4	7	35
3 ^a	0	17	3	5	17	42
4 ^a	0	13	1	6	7	27
TOTAL	8	58	17	18	42	143

7.2 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário de auto-relato, com escalas do tipo Likert. Ao todo são 80 questões subdivididas em seis partes (Apêndice A). Na seqüência detalharemos cada uma das escalas de avaliação.

7.2.1 Escala para avaliação da motivação

A escala da motivação compõe a primeira parte (26 questões) do instrumento e refere-se às razões pelas quais os alunos vêm à universidade. Essa parte foi elaborada a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), de Vallerand et al. (1992), que avalia a ausência de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. No que se refere à motivação extrínseca, na escala original são avaliados três estilos reguladores – regulação externa, introjetada e identificada. Na versão do instrumento utilizada nesta pesquisa, foi incluída a regulação integrada, que também compõe os estilos reguladores do *continuum* de autodeterminação, proposto por Deci e Ryan (2000). É importante salientar que esse instrumento já passou por um processo de validação, realizado por Guimarães (2006). Na seqüência detalharemos alguns aspectos referentes a esse trabalho.

A construção do instrumento contou com a participação de oito juízes (integrantes do grupo de pesquisas sobre Motivação no Contexto Escolar (CNPq/UEL), que receberam a definição teórica de cada tipo de motivação constante no *continuum*, seguida de itens para que pudessem escolher quatro que mais se aproximassem do conceito. Esses itens (Quadro 2) foram elaborados a partir da teoria ou retirados do próprio instrumento original. Após análise prévia feita pelos membros, em uma reunião do grupo, os itens foram selecionados por consenso e com uma aplicação piloto (30 estudantes) procurou-se descobrir alguma inadequação da escala. A versão final da escala passou a conter 31 itens, número maior do que a original porque foram elaborados itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada, não contemplada originalmente. Os constructos e os itens propostos para análise do grupo de pesquisas (que foram a base para a construção da escala) são apresentados no Quadro a seguir.

Constructo	Itens
Desmotivação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinceramente, eu não sei por que venho universidade. 2. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade. 3. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar. 4. Eu não vejo por que devo vir à universidade. 5. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade. 6. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade
Motivação Extrínseca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu venho à universidade porque só conseguirei um bom trabalho no futuro se continuar estudando 2. Venho à universidade para poder conseguir um trabalho de maior prestígio no futuro 3. Venho à universidade porque quero ter uma vida boa no futuro 4. Venho à universidade porque quero ter um salário melhor no futuro 5. Venho à universidade para não receber faltas 6. Venho à universidade porque a presença é obrigatória 7. Venho à universidade para conseguir o diploma
Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso 2. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante 3. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente 4. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos 5. Venho porque é isso que esperam de mim 6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso
Motivação Extrínseca - Regulação Identificada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à universidade porque a freqüência nas aulas é necessária para a aprendizagem 2. Venho à universidade porque sei que a freqüência deve ser exigida 3. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho 4. Caso a freqüência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam as aulas 5. A cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério

<p align="center">Motivação Extrínseca - Regulação integrada</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque a educação é um privilégio 2. Porque estudar amplia os horizontes 3. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade 4. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim 5. Porque acho que com os estudos estarei mais bem preparado para a carreira que escolhi 6. Porque estarei capacitado a iniciar uma carreira na área que escolhi 7. Porque vir à universidade me ajuda a fazer uma melhor escolha de carreira
<p align="center">Motivação Intrínseca</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque gosto muito de vir à universidade 2. Porque para mim a universidade é um prazer 3. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes 4. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes 5. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação

Quadro 2 – Constructos e amostras de itens utilizados para elaboração do instrumento

A validação do instrumento ocorreu por meio de um estudo realizado com 290 estudantes universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. Os dados resultantes desse estudo foram codificados e transportados para o software *Statistica* (versão 7.0), para o devido o tratamento estatístico. Inicialmente foi realizada a extração fatorial exploratória. Essa análise foi executada sobre os 31 itens do instrumento e mediante o método de análise dos componentes principais, foram indicados inicialmente 31 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no teste, com valor próprio acima de 1. Deste procedimento surgiram 7 fatores, que explicaram 57,16% da variabilidade total dos dados. Entretanto, selecionando os seis fatores com autovalor mais alto e considerando os itens condizentes com a teoria, foram agrupados em seis subescalas com relevância teórica (desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca), explicando no conjunto 53,36 % da variância. Na Tabela 2, podemos visualizar mais nitidamente a locação de cada item nos respectivos fatores.

Tabela 2 – Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos seis fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach)

Nº	ITEM	Fato	Fato	Fato	Fato	Fato	Fator
		<i>r</i> 1	<i>r</i> 2	<i>r</i> 3	<i>r</i> 4	<i>r</i> 5	6
		$\alpha=0,80$	$\alpha=0,81$	$\alpha=0,71$	$\alpha=0,79$	$\alpha=0,66$	$\alpha=0,58$
1	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade	0,49					
	Venho à universidade para não ficar em casa	0,32				0,50	
9	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora tenho dúvidas sobre continuar	0,65					
7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	0,64					
13	Eu não vejo por que devo vir à universidade	0,77					
16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	0,78					
19	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	0,68					
4	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os professores		0,37				0,32
12	Porque a educação é um privilégio		0,47				
17	Porque para mim a universidade é um prazer		0,60				
18	Porque o acesso ao conhecimento ocorre na universidade		0,59				
21	Porque gosto muito de vir à universidade		0,65				
27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim		0,79				
26	Porque estudar amplia os horizontes		0,71				
2	Venho à universidade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória			0,67			0,39
3	Venho à universidade para não receber faltas			0,79			
11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória			0,75			
14	Venho à universidade para conseguir o diploma			0,44	0,51		
28	Pelo investimento material que faço para estudar					0,34	
29	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar					0,71,	
30	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade					0,68	
31	Venho à universidade porque meus pais me obrigam					0,53	
5	Venho à universidade para provar a				0,72		

	mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso		
8	Venho porque é isso que esperam de mim	0,59	
10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	0,76	
15	Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante	0,67	
20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	0,70	
23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um(a) aluno(a) relapso(a)	0,36	0,58
22	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que todos os alunos, inclusive eu, levem o curso a sério		0,63
24	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem		0,49
25	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos, assistiriam às aulas	0,45	

Observando-se o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos seis fatores, podemos considerar, que o Fator 1 corresponde à avaliação da Desmotivação, o Fator 2 à Motivação Intrínseca e Regulação Integrada, o Fator 3 à Regulação Externa, o Fator 4 à Regulação Introjetada e o fator 6 à Regulação Identificada. No Fator 5 também carregaram itens que foram elaborados para avaliar a regulação externa.

7.2.2 Escala para avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e Instrumentalidade

A segunda parte do instrumento da presente pesquisa (questões 27 a 46) diz respeito à Perspectiva de Tempo Futuro e avaliou as orientações dos alunos quanto ao seu futuro profissional. Essa é uma versão adaptada do instrumento elaborado por Shell e Husman (2001).

A instrumentalidade refere-se a terceira parte do instrumento (questões 47 a 53) e avaliou a valorização das atividades, Sua elaboração foi

apoiada nos quatro tipos de instrumentalidade apontados por Lens, Simons e Dewite (2002). Para responder essas questões, em cada série, foi solicitado aos alunos que pensassem em uma disciplina específica. A opção pela disciplina foi feita a priori pela proponente desta pesquisa, tendo como critérios a sua utilidade e relevância para a atuação profissional futura. As questões da 1ª a 3ª parte do instrumento foram elaboradas com uma escala de sete pontos, variando de “nenhuma correspondência (1) a total correspondência (7)”.

7.2.3 Escala para avaliação do uso de estratégias de aprendizagem

A avaliação do uso de estratégias de aprendizagem é a quarta parte do instrumento e refere-se às questões 54 a 73, que avaliaram as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos. Para estas questões foi utilizada uma escala de cinco pontos, variando de “nunca (1) a sempre (5)”, para avaliar a frequência de uso das estratégias. Esses itens foram extraídos do instrumento criado por Accorsi (2005). E, como na parte anterior, também foi solicitado aos alunos que levassem em conta a disciplina indicada no instrumento.

7.2.4 Avaliação da intenção de permanência no curso, percepção de desempenho e motivos para escolha do curso

A intenção de permanecer no curso foi avaliada a partir de um *continuum* em que os alunos deveriam assinalar de 1 (nenhuma intenção) a 10 (intenção plena) sobre a intenção de permanecer no curso até a sua conclusão.

A percepção de desempenho também foi avaliada a partir de um *continuum*, variando de 1 a 10 (fraco, médio e forte), em que os alunos deveriam apontar a percepção quanto ao seu desempenho.

E por fim, na sexta parte, incluímos cinco questões sobre os motivos que levaram os alunos a escolher o curso. Essas questões já foram utilizadas em uma pesquisa com alunos universitários, realizada por Machado (2005).

Antes da aplicação aos participantes da pesquisa, o instrumento foi testado com 12 alunos do curso de Arquivologia da mesma instituição, com o objetivo de verificar a clareza e a compreensão das questões. Foi solicitado aos alunos que anotassem no formulário do verso do questionário (Apêndice B) as dúvidas e as observações sobre os itens do instrumento. Analisando as anotações dos alunos, seis questões foram excluídas, sendo que duas foram consideradas muito repetitivas e quatro referiam-se às metas futuras. Além disso, incluímos mais uma questão para a avaliação da regulação integrada. Assim, a escala utilizada em nossa pesquisa para avaliar a motivação ficou com 26 itens.

7.3 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INSTRUMENTO

Na seqüência apresentaremos a análise fatorial exploratória e o alfa de Cronbach para as escalas da motivação, perspectiva de tempo futuro e estratégias de aprendizagem com a amostra de alunos do curso de Biblioteconomia, foco deste estudo.

7.3.1 Escala da motivação

Mediante o método de extração dos componentes principais, em relação aos 26 itens da escala da motivação, surgiram 8 fatores com valor próprio acima de 1, que explicaram 64,04% da variância total dos dados. Entretanto, a distribuição dos itens nos fatores encontrados não seguiu uma lógica conceitual. Tentamos uma nova configuração com 7 fatores, mas também não houve lógica, ou seja, os itens novamente se agruparam com pouco sentido. Dessa forma, optamos por organizar as subescalas de avaliação dos itens do *continuum* de acordo com o resultado da análise fatorial do instrumento já validado em pesquisa anterior com alunos universitários, realizada por Guimarães (2006), conforme apresentação na Tabela 2. Acreditamos que a distribuição dos itens nos fatores da presente pesquisa não foi satisfatória devido ao número limitado da amostra, já que este é um critério

fundamental para a obtenção da confiança nos resultados da análise, justificando assim, a opção pela análise fatorial do instrumento de Guimarães (2006).

A análise da consistência interna dos itens da subescalas, aplicados na presente amostra de Biblioteconomia resultou em um alfa de Cronbach com os seguintes índices: desmotivação ($\alpha=0,74$); motivação intrínseca/regulação integrada ($\alpha=0,61$); regulação externa ($\alpha=0,60$); regulação introjetada ($\alpha=0,71$) e na regulação identificada não foi possível calcular o alfa, devido ao número reduzido de itens. Vale destacar, conforme mencionado na Tabela 2, que o alfa de Cronbach das subescalas do estudo de validação de Guimarães (2006) foram: desmotivação ($\alpha=0,80$); motivação intrínseca/regulação integrada ($\alpha=0,81$); regulação externa ($\alpha=0,71$); regulação introjetada ($\alpha=0,79$) e na regulação identificada ($\alpha=0,58$).

Outro indicativo da validade da medida para a presente amostra de alunos, foi observado por meio de correlações de Pearson entre as variáveis do *continuum*. Podemos observar, a partir dos coeficientes da Tabela 3, que a desmotivação apresenta uma correlação significativa com a regulação externa, enquanto que com a motivação intrínseca essa correlação é negativa. Já a regulação externa tem uma correlação com a desmotivação, regulação introjetada e regulação identificada. Vale salientar que, apesar do coeficiente de 0,22 entre a regulação externa e regulação identificada e entre a regulação introjetada e identificada indicar uma fraca correlação, este foi significativo, com níveis de significância indicado pelos $p=0,008$ e $0,006$, respectivamente.

Tabela 3 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do *continuum* (N=143)

<i>Variável</i>	<i>Desmotivação</i>	<i>Externa</i>	<i>Introjetada</i>	<i>Identificada</i>	<i>Intrínseca</i>
Desmotivação	1,0000				
Externa	0,35***	1,0000			
Introjetada	0,12	0,37***	1,0000		
Identificada	-0,09	0,22**	0,22**	1,0000	
Intrínseca	-0,19*	-0,01	0,14	0,36***	1,0000

* $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,001$ *** $p \leq 0,0001$

7.3.2 Análise da consistência interna dos itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro, Instrumentalidade e Estratégias de Aprendizagem

A análise da consistência interna dos 20 itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro apresentou um alfa de Cronbach de 0,79, sendo que a exclusão do item 28 aumentaria esse índice para 0,81, conforme a Tabela 4. Assim, a avaliação dessa escala passou a ser com 19 itens.

É importante mencionar que faziam parte da escala 10 questões negativas, as quais foram invertidas para que seus valores fossem computados de forma correta.

Tabela 4 – Análise da consistência interna dos itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro

<i>Nº do item</i>	<i>Correlação com o total dos itens</i>	Alfa se deletado
27	0,19	0,79
28	0,03	0,81
29	0,34	0,79
30	0,48	0,78
31	0,30	0,79
32	0,45	0,78
33	0,45	0,78
34	0,31	0,79
35	0,51	0,78
36	0,52	0,78
37	0,32	0,79
38	0,28	0,79
39	0,39	0,78
40	0,45	0,78
41	0,46	0,78
42	0,27	0,79
43	0,37	0,78
44	0,40	0,78
45	0,38	0,78
46	0,39	0,78

No que se refere à instrumentalidade, o índice de consistência interna medido pelo alfa de Cronbach foi de 0,78 (Tabela 5). Optamos por excluir o item 48, alterando o alfa para 0,84.

Tabela 5 – Análise da consistência interna dos itens da escala da Instrumentalidade

<i>Nº do item</i>	<i>Correlação com o total dos itens</i>	Alfa se deletado
47	0,62	0,74
48	0,14	0,84
49	0,64	0,73
50	0,53	0,75
51	0,65	0,73
52	0,60	0,74
53	0,52	0,75

Os itens da escala de avaliação do uso de estratégias de aprendizagem foram organizados para estratégias de profundidade e estratégias de superfície. O alfa de Cronbach foi de 0,86 para as estratégias de profundidade e 0,62 para as estratégias de superfície. É importante destacar que a consistência interna não melhoraria com a exclusão de nenhum dos itens.

7.4 PROCEDIMENTOS

Os dados foram coletados no período de 7 a 10 de novembro de 2006, durante o horário normal de aula dos participantes. Antes de iniciar a coleta, a pesquisadora explicou aos alunos o propósito da pesquisa e forneceu as orientações necessárias para o preenchimento do instrumento. Em duas séries, a aplicação foi realizada pelas próprias professoras do curso, que receberam, previamente, instruções verbais e escritas sobre a aplicação do questionário. Os alunos gastaram em média 20 minutos para responder o questionário.

É importante mencionar que, visando atender às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, a partir da explanação dos objetivos do nosso estudo, no momento da coleta de dados, foi dada aos participantes a liberdade para não responderem, caso não concordassem com a pesquisa, mas todos os presentes aceitaram participar. Além disso, solicitamos que os mesmos não se identificassem para mantermos o caráter confidencial dos dados.

8 RESULTADOS

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa serão apresentados, na seqüência, os resultados da estatística descritiva. Inicialmente, faremos a exposição das médias obtidas pelos participantes na avaliação da motivação, do uso de estratégias de aprendizagem, da percepção de desempenho, da intenção de permanecer no curso e da Perspectiva de Tempo Futuro. Posteriormente serão apresentadas as relações previstas entre as diferentes variáveis.

8.1 TIPO DE MOTIVAÇÃO

Conforme já mencionado anteriormente, para identificar o tipo de motivação de alunos do curso de Biblioteconomia que participaram deste estudo, utilizamos uma versão adaptada e validada por Guimarães (2006), da Escala de Motivação Acadêmica de Vallerand et al. (1992). Na seqüência, mostraremos as médias obtidas pelos participantes nas subescalas de avaliação da motivação.

Tabela 6 – Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio padrão</i>
Desmotivação	143	1,41	1,00	1,00	5,80	0,73
Regulação Externa	143	2,35	2,16	1,00	5,00	0,87
Regulação Introjetada	143	3,75	3,75	1,00	7,00	1,43
Regulação Identificada	143	4,79	5,00	1,00	7,00	1,39
Motivação Intrínseca	143	3,66	3,75	1,25	5,25	0,86

De acordo com a Tabela 6, os participantes obtiveram médias mais baixas na avaliação da desmotivação e dos tipos mais controlados de regulação (regulação externa e introjetada), comparado ao desempenho nos tipos mais autônomos (regulação identificada e motivação intrínseca). Isto é, os resultados

indicaram uma tendência maior para comportamentos com regulação identificada. As figuras a seguir demonstram a distribuição do número de alunos e suas médias em cada uma das subsescalas do *continuum* da autodeterminação.

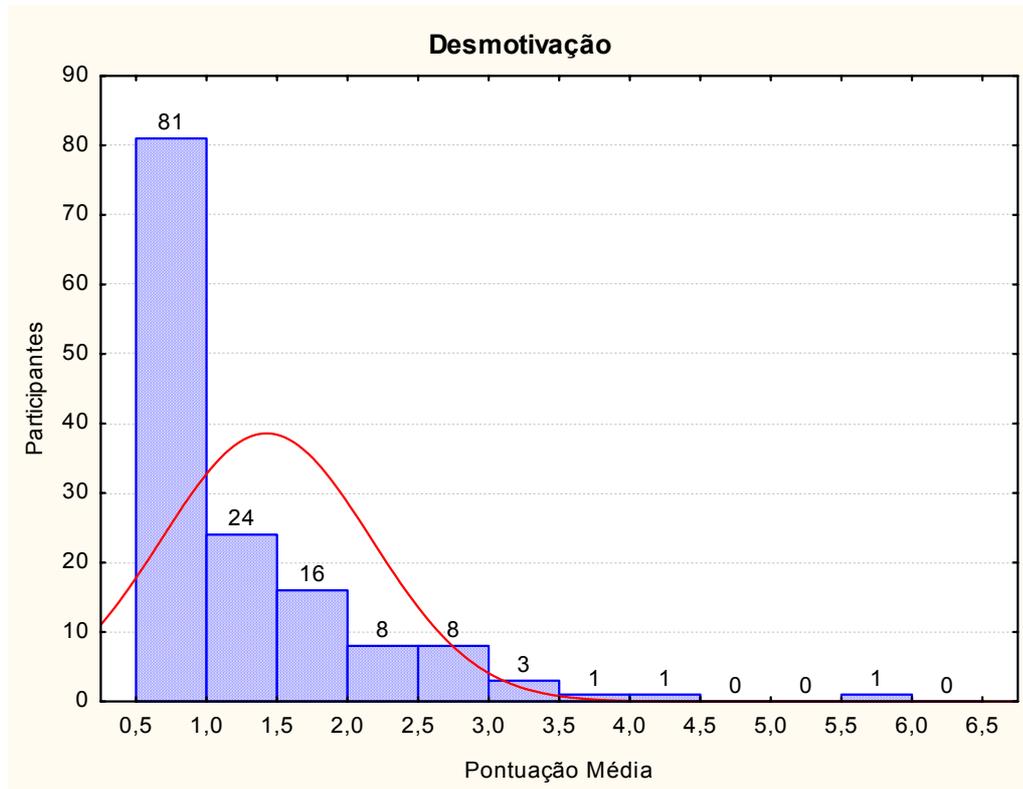


Figura 2 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da desmotivação

Como podemos observar na figura 2, o maior número de alunos se concentrou nas médias mais baixas da escala, revelando que são poucos os que se percebem sem regulação.

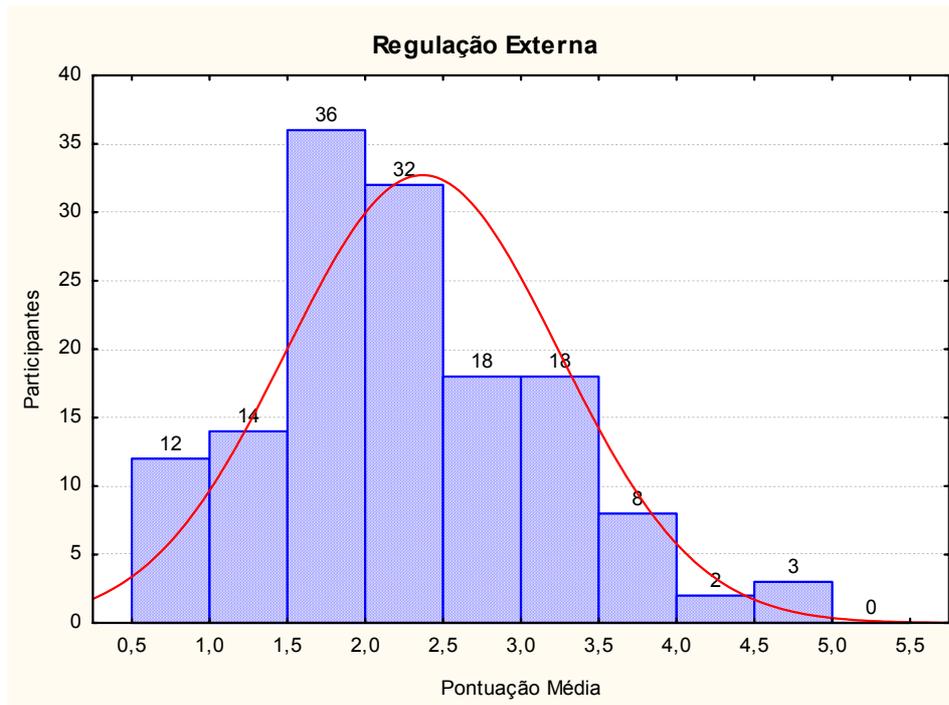


Figura 3 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação externa

Na escala de avaliação da regulação externa, a grande maioria dos participantes também se concentrou nos níveis mais baixos da escala (Figura 3), indicando que poucos alunos apresentam orientações com regulação externa.

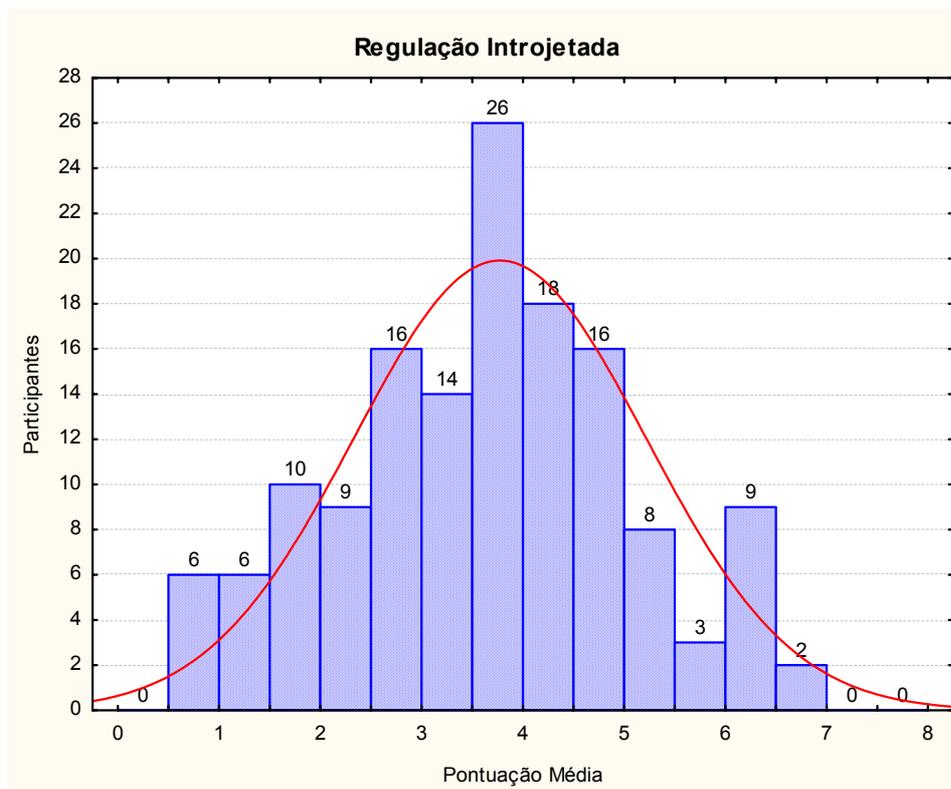


Figura 4 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação introjetada

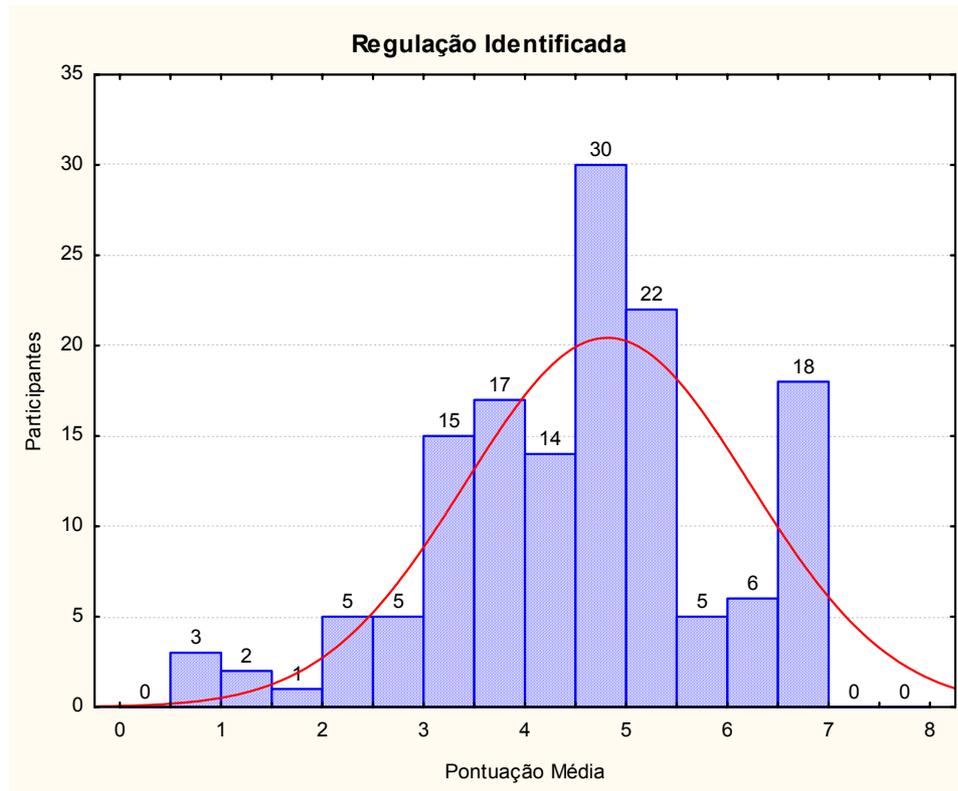


Figura 5 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação identificada

A Figura 4 indica uma concentração de alunos, com comportamentos regulados de forma introjetada, no nível médio da escala. Já na Figura 5, há uma aglomeração maior de alunos no nível mais alto da escala, indicando uma média maior para os comportamentos com regulação identificada.

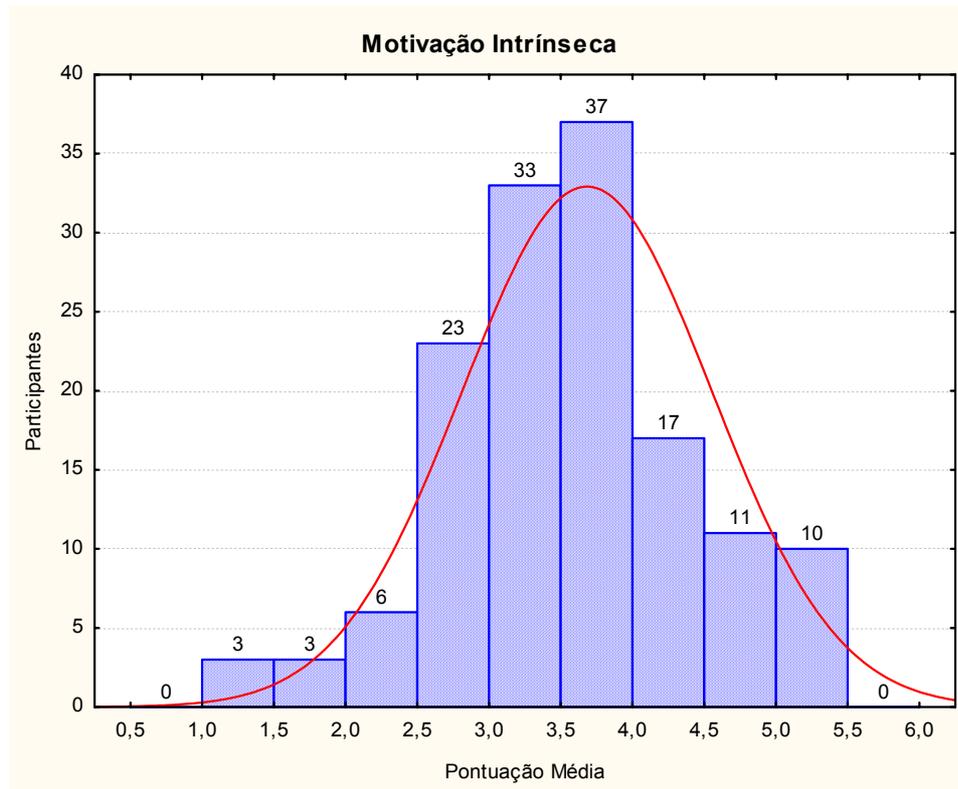


Figura 6 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da motivação intrínseca

De acordo com a Figura 6, podemos visualizar que a distribuição de alunos na avaliação da motivação intrínseca ficou mais concentrada no ponto médio da escala.

8.2 USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Os resultados da avaliação do uso de estratégias de aprendizagem (profundidade e superfície) demonstraram médias bem equivalentes. A Tabela 7 mostra as médias e desvios padrão e as Figuras 7 e 8, a distribuição do número de alunos e suas médias.

Tabela 7 – Estatística descritiva dos resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	Desvio padrão
Estratégias de Superfície	141	2,55	1,00	1,00	5,80	0,62
Estratégias de Profundidade	143	2,88	1,00	1,07	4,46	0,69

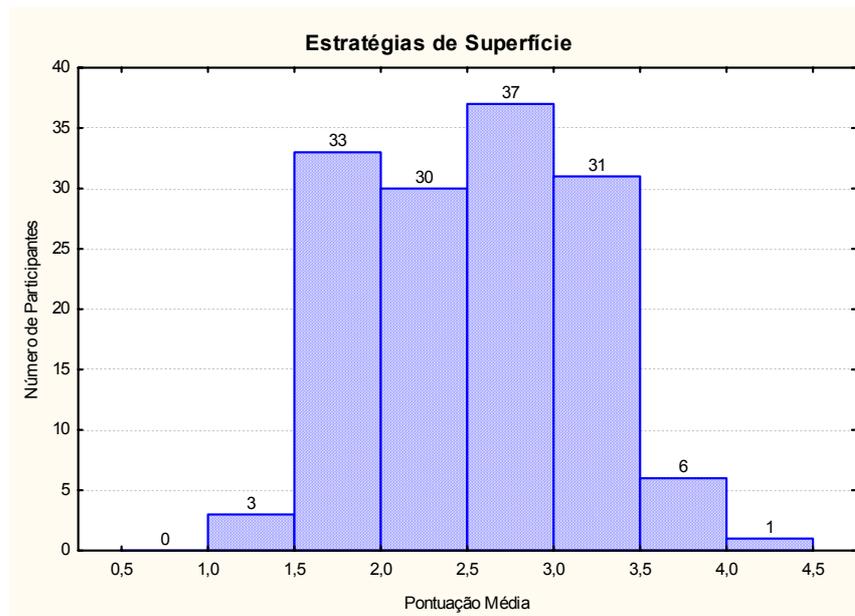


Figura 7 – Demonstrativo do uso de estratégias de aprendizagem do tipo superfície

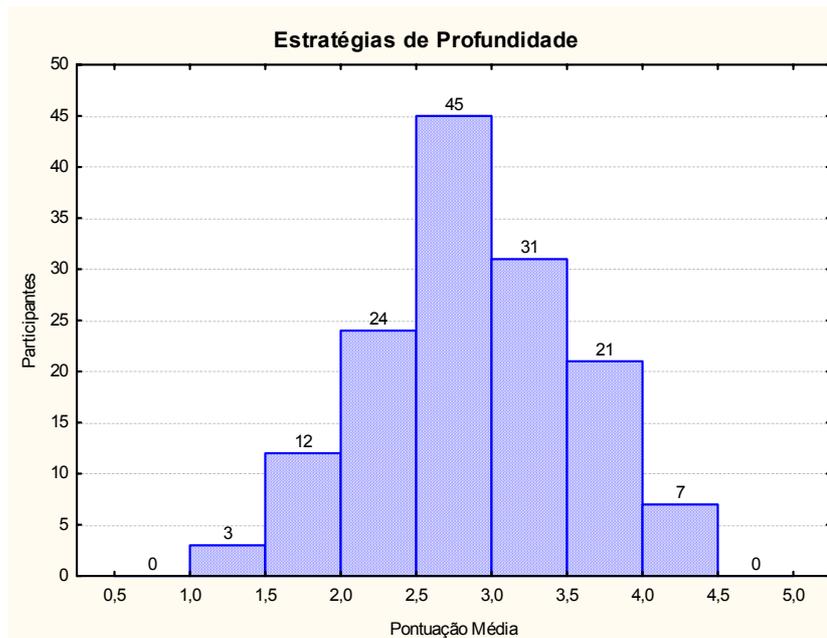


Figura 8 – Demonstrativo do uso de estratégias de aprendizagem do tipo profundidade

Convém lembrar que, o número de participantes na avaliação do uso de estratégias de superfície está diferente devido ao fato de que alguns participantes deixaram de responder determinados itens do instrumento.

8.3 PERCEÇÃO DE DESEMPENHO E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CURSO

A percepção de desempenho foi avaliada por meio de um *continuum* de 10 pontos, no qual os participantes deveriam assinalar um dos pontos que corresponderia ao desempenho fraco (até 3), médio (de 4 a 7) ou forte (8 a 10). Na avaliação da intenção de permanecer no curso até a sua conclusão, os participantes também deveriam optar por um dos pontos de um *continuum*, variando de nenhuma intenção (1) a intenção plena (10). As médias e os desvios padrão dessas avaliações estão demonstrados na Tabela 8.

Tabela 8 – Estatística descritiva dos resultados da avaliação da intenção de permanência no curso e percepção de desempenho

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	Desvio padrão
Intenção de permanência no curso	143	9,44	4,00	10,00	1,33
Percepção de desempenho	143	7,27	1,00	10,00	1,54

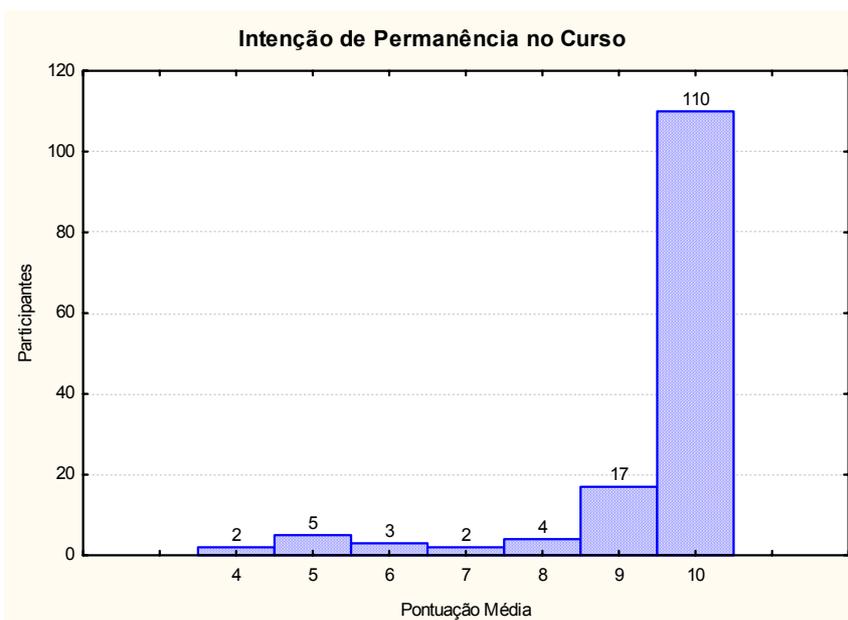


Figura 9 – Demonstrativo da intenção de permanência no curso

A partir da média apresentada na tabela 9 e a distribuição do número de alunos no Figura 9, podemos visualizar que a intenção plena de permanência foi apontada por uma grande parte dos participantes.

No que se refere à avaliação do desempenho, os escores apontados na Figura 10 demonstram uma boa concentração de alunos em torno da média 7,0 a 9,0, indicando um bom nível no desempenho acadêmico.

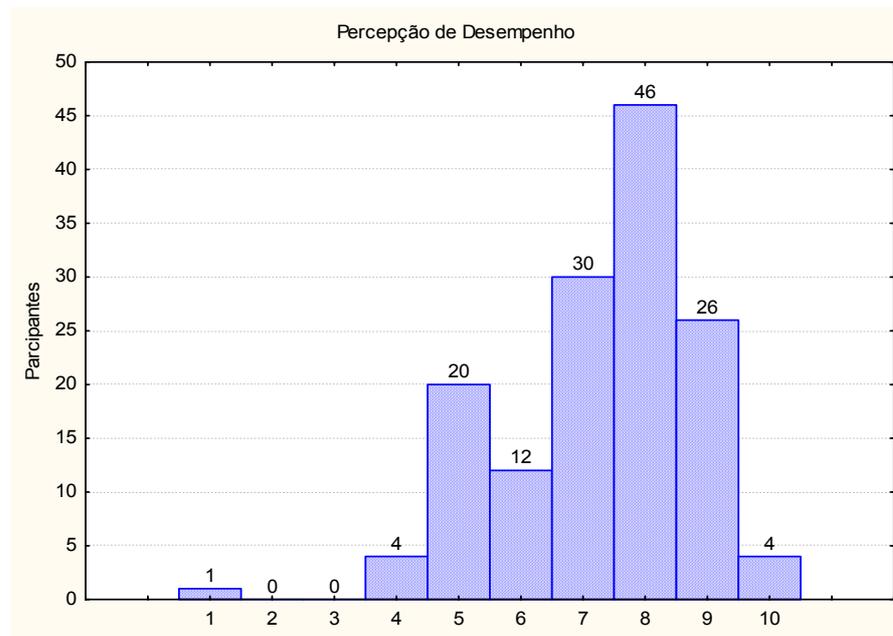


Figura 10 – Demonstrativo da Percepção de Desempenho

8.4 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

A escala de avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro continha 20 questões e foi elaborada para avaliar as orientações dos alunos quanto ao seu futuro profissional. A estatística descritiva indicou uma média de 5,29 e desvio padrão 0,67. Na Figura 11 podemos visualizar o número de alunos e suas respectivas médias, em relação às metas futuras.

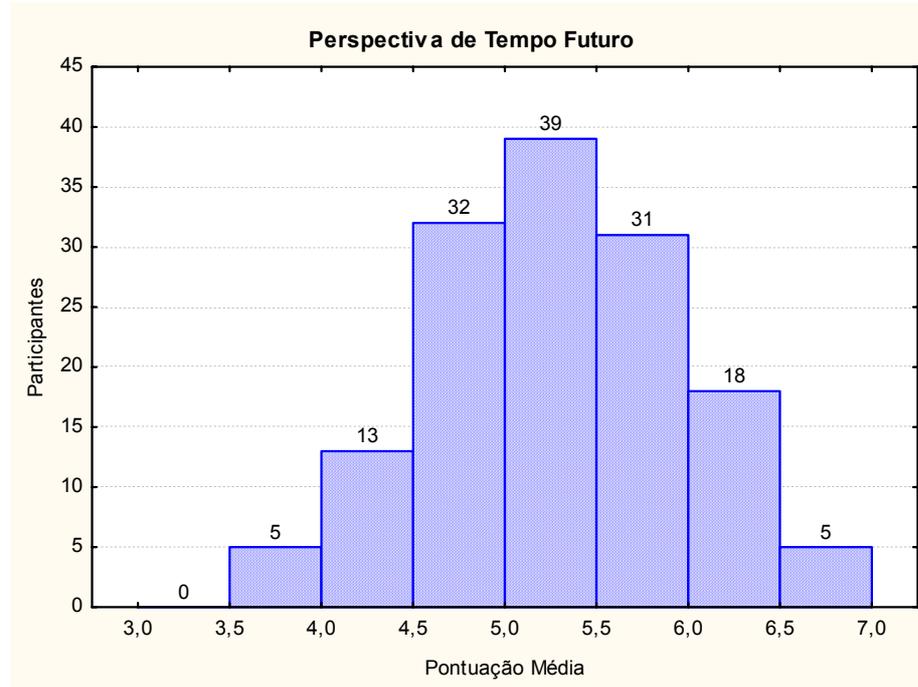


Figura 11 – Demonstrativo da Perspectiva de Tempo Futuro

A percepção de instrumentalidade foi avaliada por meio de 7 questões, com escala likert de sete pontos, correspondente às razões pelas quais o aluno realiza as atividades da disciplina indicada no instrumento. A média foi de 5,47 e o desvio padrão de 0,99. A Figura 12 apresenta a distribuição do número de alunos e suas médias.

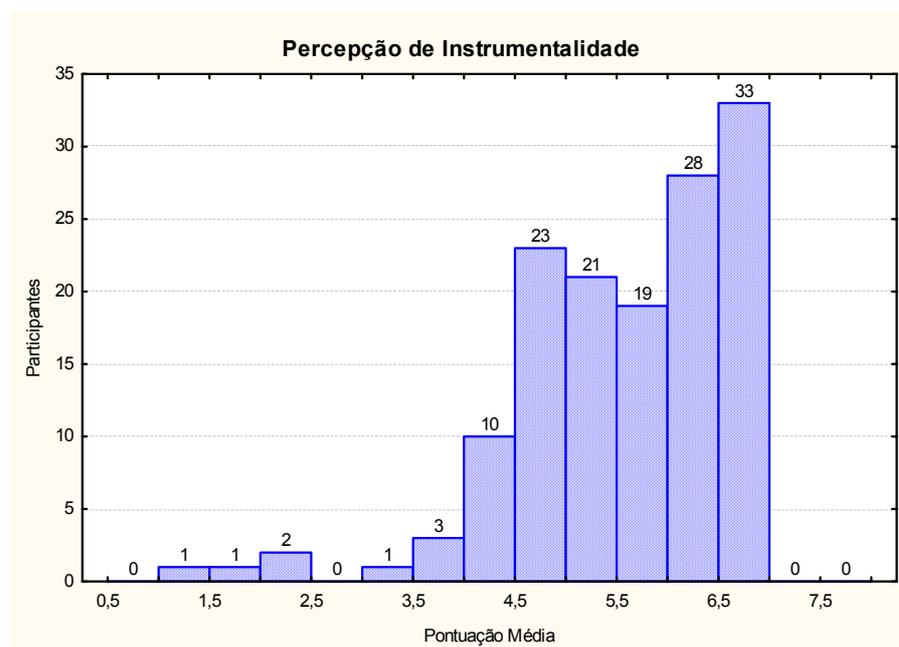


Figura 12 – Demonstrativo da Percepção de Instrumentalidade

8.5 MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO

A identificação dos motivos da escolha do curso não fez parte dos objetivos da pesquisa, mas julgamos conveniente a sua inserção no instrumento de coleta de dados, uma vez que a avaliação dessa subescala poderá fornecer mais dados para o conhecimento acerca dos alunos participantes da pesquisa.

Essa parte do instrumento foi composta de cinco itens, a saber: (76) *Sempre pensei em fazer este curso*; (77) *Amigos me incentivaram*; (78) *Porque acredito ser uma profissão bem remunerada*; (79) *Porque não tive outra opção*; (80) *Porque ainda não sabia o que queria fazer*. Os motivos da escolha podiam ser avaliados em três opções de respostas (*sim, em parte e não*).

Tabela 9 – Estatística descritiva da avaliação dos motivos da escolha do curso

<i>Item</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	Desvio padrão
76	137	2,34	0,76
77	137	1,96	0,83
78	136	2,09	0,68
79	134	2,68	0,59
80	135	2,34	0,75

Observando os dados na Tabela 9, podemos verificar maior incidência no item *“Porque não tive outra opção”* e os dois itens menos assinalados foram: *“Amigos me incentivaram”* e *“Porque acredito ser uma profissão bem remunerada”*.

Novamente, é importante salientar que, alguns alunos deixaram de responder determinados itens do instrumento, sendo assim, o número de participantes na avaliação dos motivos da escolha do curso está variado.

8.6 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

Para identificar as relações entre as variáveis, utilizamos a análise correlacional, por meio das Correlações de Pearson, com o objetivo de aferir em que

grau essas variáveis se relacionam. Na Tabela 10 estão demonstrados os coeficientes de correlação dos tipos de motivação com as estratégias de aprendizagem, percepção de desempenho, percepção de instrumentalidade, perspectiva de tempo futuro e intenção de permanecer no curso.

Tabela 10 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo

	Estratégias Superfície	Estratégias Profundidade	Percepção Desempenho	Intenção de permanência	Percepção de instrumentalidade	PTF
Desmotivação	0,04	-0,17*	-0,29***	-0,39***	-0,29***	-0,13
Regulação Externa	0,08	-0,14	-0,22***	-0,06	-0,11	0,02
Regulação Introjetada	0,34***	0,08	-0,08	-0,04	0,20	0,14
Regulação Identificada	0,16*	0,07	0,05	-0,01	0,33***	0,24**
Motivação Intrínseca	0,06	0,21*	0,06	0,17***	0,32***	0,27**

*p≤0,01 **p≤0,001 ***p≤0,0001

A análise de correlação aplicada entre as variáveis do tipo de motivação do *continuum* da autodeterminação e as estratégias de aprendizagem indicou que a desmotivação apresentou uma correlação negativa com as estratégias de aprendizagem de profundidade, bem como a motivação intrínseca com as estratégias de superfície. Além disso, as estratégias de superfície correlacionaram-se em nível moderado com a regulação introjetada e em nível leve com a regulação identificada. Enquanto que as estratégias de profundidade relacionaram-se positivamente apenas com a motivação intrínseca. Já a motivação com regulação externa não apresentou nenhuma correlação com as estratégias de aprendizagem, conforme a demonstração na Tabela 10.

Na correlação entre os tipos de motivação e a percepção de desempenho por parte dos alunos, encontramos uma relação negativa fraca, significativa entre a desmotivação e a regulação externa.

Já em relação à intenção de permanência no curso foi possível identificar uma correlação significativa negativa com a desmotivação (-0,39 e p=0,000) e moderada com a motivação intrínseca (0,17 e p=0,042).

No que se refere à percepção de instrumentalidade e à Perspectiva de Tempo Futuro, a correlação com os tipos de motivação é semelhante, sendo que vale a pena destacar, a relação positiva da instrumentalidade com a regulação identificada e motivação intrínseca, bem como, a correlação negativa com a desmotivação.

8.7 ESTATÍSTICA INFERENCIAL

8.7.1 Comparação inter-grupos

A comparação entre as médias na avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e a instrumentalidade com as séries não estava entre os nossos objetivos, porém, julgamos conveniente realizá-la, já que fornece mais detalhes sobre o problema da adoção de metas futuras pelos alunos participantes desta pesquisa.

Para esse procedimento utilizamos a análise de variância (ANOVA) que permite comparar, de uma só vez, várias médias. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na comparação entre as médias obtidas pelos participantes na escala de avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro com as séries do curso. Já na comparação entre as médias obtidas na avaliação da percepção de instrumentalidade com as séries, a análise de variância indicou, maiores médias entre os alunos da 1ª e 2ª série, $F(3,142)=2,99$, em nível de $p=0,03$, como mostra a Tabela 11. O teste Tukey (HSD) revelou que a média da 1ª série é significativamente maior do que a da 4ª série.

Tabela 11 – Médias e Variância na avaliação da instrumentalidade nas séries do curso de Biblioteconomia

Percepção de Instrumentalidade			
Série	Médias	N	Dp
1ª	5,92	39	0,96
2ª	5,82	34	0,85
3ª	5,53	42	1,10
4ª	5,20	27	1,28
F		2,99	
P		0,03	

8.8 VALOR PREDITIVO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

O último objetivo da nossa pesquisa foi verificar se a Perspectiva de Tempo Futuro é preditiva dos comportamentos em relação à motivação, à intenção de permanecer no curso, à percepção de desempenho e ao uso de estratégias de aprendizagem. Esta verificação foi realizada por meio da análise de regressão, que permite aferir a contribuição relativa de elementos contidos no instrumento para explicar a variância das quatro variáveis dependentes.

A análise de regressão revelou que a Perspectiva de Tempo Futuro teve um valor preditivo da regulação identificada ($\beta=0,24$, $p=0,002$), da motivação Intrínseca ($\beta=0,27$, $p=0,0000$), da percepção de instrumentalidade ($\beta=0,35$, $p=0,0000$) e do uso das estratégias de profundidade ($\beta=0,18$, $p=0,02$). A Perspectiva de Tempo Futuro como único preditor das variáveis assinaladas acima explicou uma pequena proporção da variância dos dados. Respectivamente, para a regulação identificada $F(1,141)=9,3647$ $p<,00265$, $R^2 0,06$ (6%); para a motivação intrínseca $F(1,141)=11,868$ $p<,00075$, $R^2 0,07$ (7%); para a percepção de instrumentalidade $F(1,140)=20,238$ $p<,00001$, $R^2 0,12$ (12%) e o uso de estratégias de profundidade $F(1,141)=5,2479$ $p<,02346$, $R^2 0,03$ (3%). Vale ressaltar que o maior valor explicativo da variância foi relativo à percepção de instrumentalidade.

A análise não revelou predição da intenção de permanecer no curso, da percepção de desempenho e das estratégias de superfície.

A discussão sobre esses e outros resultados será apresentada no próximo capítulo.

9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral examinar as orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do Norte do Paraná. Nesse sentido, procuramos buscar respostas às seguintes indagações: (1) Quais são os fatores relacionados à motivação de alunos do curso de Biblioteconomia? (2) Será que a Perspectiva de Tempo Futuro, como a expectativa de inserção no mercado de trabalho, é uma variável que influencia a motivação de alunos do curso de Biblioteconomia? (3) Será que há uma relação entre esta expectativa e a intenção de permanência no curso? (4) Qual será a percepção de desempenho de alunos do curso de Biblioteconomia? (5) Qual a relação desta com a motivação? (6) Será que o tipo de motivação dos alunos influencia no uso de estratégias de aprendizagem?

A seguir, discutiremos os resultados da pesquisa, procurando relacioná-los com as teorias que embasaram nosso estudo e com os resultados de outras pesquisas já existentes. Ao final, apresentaremos algumas limitações deste estudo e sugestões para pesquisas futuras.

9.1 AVALIAÇÃO DAS SUBESCALAS DO *CONTINUUM* DA AUTODETERMINAÇÃO

Os resultados dos coeficientes de correlação entre as variáveis do *continuum* da autodeterminação estão em consonância com a proposição da Teoria da Autodeterminação, que indica que, quanto mais distantes ao longo do *continuum*, menos correlacionadas as variáveis devem ser. No entanto, é importante comentar que em outras pesquisas (COKLEY, 2000; VALLERAND et al., 1993) a regulação introjetada se mostrou mais significativamente correlacionada com a motivação intrínseca do que a regulação identificada. No nosso estudo, a correlação mais significativa da motivação intrínseca foi com a regulação identificada, correspondendo com as correlações previstas pelo *continuum* da Teoria da Autodeterminação. Essas inconsistências revelam a necessidade de novos estudos

para ampliar a compreensão desses estilos reguladores, bem como para aprimorar os instrumentos de pesquisa.

Outro resultado que merece destaque é a avaliação da subescala da regulação integrada. Conforme já mencionamos, foram criados alguns itens para avaliação desse estilo regulador, uma vez que não estava incluído na escala original. A partir da análise fatorial percebemos que não seria possível avaliar essa variável individualmente, já que os seus itens também carregavam na motivação intrínseca. Dessa forma, optamos por analisar conjuntamente os itens da regulação integrada e da motivação intrínseca. Fairchild et al. (2005) analisaram diversas pesquisas que usaram a EMA e, entre outros resultados, apontaram a falta de avaliação da regulação integrada como um problema na construção do instrumento, concluindo que esse tipo de regulação ainda não foi testado em nenhuma pesquisa. Uma hipótese que pode ser levantada é que ao invés de quatro, apenas três estilos reguladores formam a motivação extrínseca ou que a sutil diferença entre os estilos próximos não tenha sido ainda captada pelos itens elaborados. Portanto, mais uma vez evidencia-se que, tanto o instrumento de coleta de dados, como a fundamentação teórica, carecem de pesquisas adicionais para o seu refinamento, principalmente por se tratar de uma abordagem teórica ainda recente. Cronbach (1996) já havia alertado que, a validade de um teste e do constructo subjacente são inseparáveis, isto é, quando um teste é elaborado para avaliar uma teoria já bem aceita, o teste corre mais riscos do que a teoria, no entanto, as evidências que emergem da validação de um teste podem orientar a revisão da fundamentação teórica.

9.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO

Os resultados referentes às orientações motivacionais dos alunos demonstraram uma tendência para os seguintes tipos de regulação: introjetada, identificada e intrínseca. Esse pode ser um indicador de que os alunos percebem a regulação do seu comportamento de forma mais autônoma do que controlada, visto que, na regulação introjetada, apesar do *locus* de causalidade ainda ser externo, há um caráter levemente autônomo do comportamento. Na identificada, representada

pela média mais alta obtida pelos participantes (4,79), o nível de autonomia é um pouco mais alto, há uma identificação e empatia com a atividade e o aluno passa a reconhecer a importância e valorizar tal atividade. E a regulação intrínseca é o nível mais desejável de comportamento autônomo, em que a escolha e a realização de determinada atividade acontece pelo interesse inerente a ela. Sendo esse o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, considerado essencial para o desenvolvimento cognitivo e social (RYAN; DECI, 2000b).

A autonomia é uma das necessidades psicológicas que integra a mini-teoria das necessidades básicas e de acordo com Deci Ryan (2002), a satisfação dessas necessidades é que fornece os nutrientes essenciais para o crescimento, integridade e bem-estar das pessoas.

Ainda, em relação aos dois estilos reguladores de motivação extrínseca que se sobressaíram neste estudo, podemos destacar os resultados da pesquisa de Ryan e Connell (1989 apud RYAN; DECI, 2000b) ao evidenciar que, embora revestida de sentimentos de ansiedade, a regulação introjetada era positivamente relacionada ao maior empenho de esforço, assim como, a regulação identificada era associada ao interesse, prazer e maior dedicação de esforços no desenvolvimento das atividades.

É relevante mencionar que nos estudos recentes os autores (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006) não tem denominado os tipos de motivação como intrínseca ou extrínseca, mas sim motivação controlada ou motivação autônoma. A motivação controlada diz respeito às formas de regulação menos internalizadas, enquanto que, a motivação autônoma inclui a motivação intrínseca e as formas de regulação mais internalizadas. Essa nova abordagem reforça a nossa interpretação, de que os alunos participantes desta pesquisa percebem o seu comportamento com mais autonomia.

Conforme já relatamos no decorrer desse trabalho, em estudo recente, Vanteenskiste, Lens e Deci (2006) não incluíram o nível da regulação integrada no *continuum* da autodeterminação. Desta forma, a regulação identificada passa a ser o nível mais próximo da motivação intrínseca. Com base nisso e analisando a média da motivação intrínseca (3,66) podemos inferir que a motivação acadêmica na amostra estudada tem uma inclinação a comportamentos regulados internamente, levando-nos a presumir que esses alunos acreditam ser capazes de

realizar uma atividade por vontade própria e não apenas por pressões externas, têm sentimentos de liberdade e de responsabilidade pelas suas metas e ações e visualizam a possibilidade de escolha no decorrer das atividades acadêmicas. As regras e pressões do contexto do próprio curso, possivelmente, são endossadas ou coincidem com os valores e regulações pessoais dos alunos. Esta afirmativa é apoiada pelo desempenho na avaliação da regulação identificada.

Essa média obtida em motivação intrínseca é um resultado bastante positivo, uma vez que, comportamentos com esse tipo de orientação não são tão comuns em salas de aulas. Csikszentmihalyi (1992) evidenciou que as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola geralmente são motivadas extrinsecamente, sendo que os alunos se sentem aliviados quando concluem ou evadem de seus cursos. E que as orientações motivacionais intrínsecas são pouco freqüentes nas salas de aula. Assim, é muito importante que os professores do curso em questão valorizem e fortaleçam essas orientações intrínsecas dos alunos, com atividades que representem desafios ótimos e que estimulem ainda mais o comprometimento com o processo de aprendizagem, visando sempre a promoção de comportamentos autodeterminados.

Os resultados referentes às estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos mostraram um índice razoável (um pouco acima da média da escala de 1 a 5) em relação ao uso de estratégias de profundidade (2,88). No entanto, a média de 2,55 aferida para as estratégias de superfície foi bastante semelhante à de estratégias de profundidade. Pode ser que essa questão esteja relacionada ao desconhecimento das estratégias de aprendizagem ou à falta de compreensão sobre como e quando utilizá-las. Wood, Motz e Willoughby (1998) e Boruchovitch (1999) já haviam destacado que o uso de estratégias requer uma compreensão de como estas funcionam. Isto é, além de conhecer um bom repertório de estratégias, os alunos precisam saber usá-las de maneira eficaz, selecionando-as de acordo com as necessidades de cada atividade.

Na avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro os alunos obtiveram uma boa média. Assim, podemos supor que esses alunos estabelecem e valorizam as metas de longo prazo. Esse pode ser um indicativo de motivação, uma vez que, teoricamente, as concepções de futuro influenciam positivamente a persistência, o esforço, a valorização das atividades e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Vários estudos empíricos, como por exemplo, De Volder e Lens (1982),

Miller, Debacker e Greene (1999) e Van Calster, Lens e Nuttin (1987), evidenciaram que quanto maior o valor atribuído às metas futuras, maior será a motivação para o desenvolvimento das atividades do presente.

Os resultados da avaliação da percepção de instrumentalidade foram semelhantes aos da Perspectiva de Tempo Futuro, sugerindo que os alunos conseguem perceber a utilidade das atividades do presente para a sua atuação futura. Esse resultado pode ser considerado muito significativo, já que, essa percepção contribui para a valorização das atividades e, por conseguinte, promove o envolvimento e a aplicação de esforço. Para Raynor (1981 apud HUSMAN et al. 2004) a valorização de uma atividade determina a qualidade e a quantidade de esforço empenhado na sua realização.

Os alunos que percebem a utilidade das atividades acadêmicas são mais entusiasmados, dedicam maior esforço para dominar todas as tarefas e têm comportamentos mais motivados do que os alunos que as vêem apenas para treinamento. Isso foi confirmado por Simons et al. (2004) em pesquisa realizada com alunos de diferentes cursos universitários.

Entretanto, as análises estatísticas da avaliação da percepção de instrumentalidade, demonstraram que, a medida que os alunos avançam nas séries a percepção de instrumentalidade diminui. A diferença significativa apareceu entre os alunos da 1ª e 4ª série, indicando que os da 1ª série percebem as atividades acadêmicas com maior instrumentalidade para o seu futuro profissional.

Podemos fazer uma relação desse resultado com a variação das orientações motivacionais apontada por Stipek (1998), que, apesar de referir a alunos do ensino fundamental, afirma que a complexidade dos problemas motivacionais tende a aumentar conforme os alunos avançam nas séries. Nessa mesma direção, especificamente em relação a universitários, Jacobs e Newstead (2000) também evidenciam que o grau de motivação pode variar no decorrer de um curso superior, tendo em vista que a percepção da relevância dos conteúdos e habilidades se modifica de acordo com as diferentes séries e disciplinas.

Ainda sobre a diminuição da percepção de instrumentalidade nas últimas séries, uma possível explicação é que isso pode estar relacionado com o tipo de disciplina ofertado nessas séries. Enquanto que nas duas primeiras séries há um agrupamento maior de disciplinas que são especificamente técnicas (catalogação, classificação, normalização, análise documentária e outras) e de fácil associação

com a atuação prática, nas séries subseqüentes, são ofertadas disciplinas com conteúdos mais abrangentes (planejamento, gestão, mediação, recursos informacionais, políticas culturais, ciência e tecnologia, inovação, desenvolvimento de projetos e outros) e que exigem maior domínio e reflexão para a articulação com as ações práticas da atuação profissional futura, justificando assim a diminuição do valor instrumental. Dessa forma, a percepção de instrumentalidade necessita ser estimulada, ou seja, compete ao professor demonstrar o valor das atividades do presente para o alcance das metas futuras.

No que se refere aos motivos que levaram os alunos a escolher o curso, os resultados obtidos indicaram que muitos ainda fazem o curso por falta de outra opção ou por não saber o que querem fazer. Parece que isso revela um desconhecimento em relação à utilidade do curso por parte dos futuros alunos, tendo em vista que, logo que ingressam na universidade, ainda na 1ª série, eles já percebem a instrumentalidade das disciplinas para sua atuação profissional. Assim, uma sugestão para a coordenação do curso seria ampliar a divulgação do mesmo, demonstrando aos pré-vestibulandos o campo de atuação e a abrangência da profissão bibliotecária e ainda, objetivando a desmistificação do estereótipo desse profissional, que ainda está muito associado ao tradicional bibliotecário, caracterizado por apatia, falta de dinamismo e entregador de livros. Essa sugestão também se aplica à baixa incidência nas opções “amigos me incentivaram” e “porque acredito ser uma profissão bem remunerada”, que também aparenta indicar uma falta de conhecimento em relação à área da biblioteconomia.

9.3 RELAÇÕES DA MOTIVAÇÃO COM AS DEMAIS VARIÁVEIS DO ESTUDO

A relação entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem evidenciou que as estratégias de profundidade estão relacionadas com a motivação intrínseca e as estratégias de superfície com os tipos de motivação menos autônoma. Esse resultado está em linha com várias pesquisas (ACCORSI, 2005; CARDOSO, 2002; GOMBI, 2000; MACHADO, 2005; entre outras) que encontraram relações significativas entre as estratégias de profundidade e a meta aprender, cujas características têm algumas similaridades com a motivação intrínseca. É importante,

lembrar que, a motivação intrínseca e a meta aprender são constructos distintos, porém, segundo Bzuneck (2004b, p.62) “[...] as mesmas estratégias que promovem a meta aprender estarão conduzindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da motivação intrínseca [...]”.

No que diz respeito à percepção de desempenho, em síntese, os dados demonstraram bom nível de desempenho acadêmico na amostra pesquisada, no entanto, as únicas correlações encontradas foram negativas, com a desmotivação e a regulação externa. Esse resultado de correlação negativa é explicável, já que nesses dois níveis de comportamento, a desvalorização, a falta de percepção de controle e a submissão são algumas características, levando o aluno a sentir-se totalmente alheio ao seu próprio desempenho. É importante mencionar que, a avaliação do desempenho a partir da percepção dos alunos e não se baseando em notas, é apoiada por Arkin e Maruyama (1979), Basow e Medecalf (1988), Covington e Omelich (1981) e outros, que, em todas as suas investigações, encontraram uma alta correlação entre a percepção de desempenho e o desempenho real dos alunos.

A intenção de permanecer no curso até a sua conclusão foi apontada pela grande maioria dos participantes, demonstrando que estes são persistentes na busca de suas metas. A persistência é um dos cinco indicadores comportamentais da motivação mencionado por Maehr (1982 apud STIPEK, 1998) e refere-se à extensão que tempo que o aluno dedica à uma atividade, independente das dificuldades encontradas. Vale salientar que, esse resultado vem ao encontro com a atual realidade do curso, em que o índice de evasão é bastante reduzido.

A relação positiva da instrumentalidade e da Perspectiva de Tempo Futuro com a motivação, especificamente, com os tipos mais autônomos de regulação (regulação identificada e motivação intrínseca) é uma confirmação do que tem sido abundantemente relatado na literatura. De Volder e Lens (1982), Moreas e Lens (1991 apud LENS; SIMONS; DEWITE, 2002; SIMONS et al. 2004) e outros evidenciaram, a partir de seus estudos, que os alunos mais motivados conferem maior valor às metas futuras e percebem suas atividades como instrumentais para atingir as suas metas futuras.

9.4 VALOR PREDITIVO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

Os resultados demonstraram uma predição significativa da Perspectiva de Tempo Futuro na instrumentalidade, na regulação identificada e na motivação intrínseca. A partir disso, podemos supor que, para os alunos participantes deste estudo as metas futuras podem prever positivamente a valorização das atividades do presente e, conseqüentemente, a motivação.

É importante destacar que, conforme apresentamos nos resultados, a variável com maior valor explicativo da variância foi a instrumentalidade, revelando que os alunos participantes da pesquisa percebem o valor das atividades acadêmicas do presente para a realização de metas futuras. Esse valor percebido pelos alunos refere-se ao valor de utilidade, que é um dos componentes da valorização, na perspectiva da Teoria Expectativa-Valor, e consiste na percepção da utilidade de uma atividade para a realização de planos futuros. Essa constatação nos permite refletir sobre a questão do controle externo, pois se considerarmos o valor de utilidade como uma orientação externa, será que este estaria prejudicando as orientações motivacionais intrínsecas? Os resultados desta pesquisa parecem revelar que não há prejuízos para a motivação intrínseca, uma vez que na avaliação da motivação a média obtida pelos alunos foi maior nos tipos mais autônomos de regulação (regulação introjetada e identificada e motivação intrínseca), sendo que na regulação identificada e motivação intrínseca o *locus* de causalidade é interno. Dessa forma, os resultados encontrados nesta pesquisa se alinham e confirmam a alegação de Husman e Lens (1999) de que a Perspectiva de Tempo Futuro e a instrumentalidade não prejudicam a motivação intrínseca, desde que o grau de regulação seja interno.

As vantagens da percepção da instrumentalidade com regulação interna foram observadas em inúmeras pesquisas, como por exemplo, Conti (2000), Dewitte e Lens (2000), Lens, Simons e Dewitte (2002), Simons, Dewitte e Lens (2004), Simons et al. (2004). Os resultados dessas pesquisas revelaram que os alunos que viam seus cursos com utilidade futura, acompanhada de regulação interna, apresentavam comportamentos mais motivados, persistiam por muito mais tempo em suas atividades, dedicavam maior esforço na busca de suas metas e

utilizavam melhor as estratégias de aprendizagem do que os alunos com regulação externa.

Em relação ao uso de estratégias de aprendizagem do tipo profundidade, a Perspectiva de Tempo Futuro também se mostrou preditora e, mesmo sendo uma predição moderada, é um indicativo da relevância das metas futuras para o aproveitamento e bom desempenho dos alunos nas atividades acadêmicas.

Por outro lado, a percepção de desempenho e a intenção de permanecer no curso não demonstraram dependência em relação a Perspectiva de Tempo Futuro. No que se refere à percepção de desempenho, conforme já mencionado anteriormente, acreditamos que a forma de avaliação desse item pode não ter identificado adequadamente a percepção de desempenho desses alunos, o que pode ser uma justificativa para a falta de relação. No entanto, o resultado da falta de relação entre Perspectiva de Tempo Futuro e a intenção de permanência no curso nos surpreendeu, pois acreditávamos que a inserção futura no mercado de trabalho poderia ser uma das variáveis preditivas na não desistência do curso. Na amostra estudada, portanto, não há uma relação direta entre a intenção de permanência e as metas profissionais futuras.

Um outro resultado importante revelado pela análise de regressão, é que Perspectiva de Tempo Futuro não é considerada como a única preditora das variáveis analisadas, já que explicou uma pequena proporção da variância dos dados. Isto quer dizer que existem outras variáveis que funcionam como preditoras das orientações motivacionais. Esse resultado está coerente com constatação de Creten, Lens e Simons (2001 apud LENS; SIMONS; DEWITE, 2002; SIMONS et al. 2004), de que a percepção de instrumentalidade tem uma contribuição importante, mas não pode ser considerada como condição suficiente para o desenvolvimento da motivação dos alunos. Essa constatação também foi reforçada por Husman e Lens (1999) quando afirmaram que, embora a percepção de instrumentalidade apóie a motivação ela não é a única responsável pelo interesse dos alunos nas atividades acadêmicas.

Assim, fica evidente que para promover a motivação no contexto escolar, outros aspectos além da Perspectiva de Tempo Futuro e da instrumentalidade são necessários, como por exemplo, a autonomia, a competência e o vínculo, que integram a mini-teoria das Necessidades Básicas da Teoria da

Autodeterminação. Vale ressaltar que, no contexto do curso de Biblioteconomia, a satisfação das necessidades psicológicas básicas pode ser uma das variáveis que tem contribuído para a permanência no curso, necessitando de novos estudos para a constatação desta hipótese.

9.5 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A primeira limitação identificada nesta pesquisa refere-se ao próprio instrumento de coleta de dados. Conforme já mencionamos anteriormente, a versão original da Escala da Motivação Acadêmica não contempla a subescala da regulação integrada. Na versão do instrumento utilizada nesta pesquisa, foram incluídos alguns itens para avaliação dessa subescala, porém, na análise de fatores, tanto do estudo de validação de Guimarães (2006), como na nossa pesquisa os itens que se referiam à regulação integrada também carregaram na motivação intrínseca, dessa forma, os itens agrupados no fator 2 correspondem a ambas as subescalas. Além disso, no estudo de validação, a regulação externa resultou em dois fatores (fator 2 e 5). Na nossa pesquisa, como já apontado, a distribuição dos itens nos fatores não seguiu uma lógica conceitual, impossibilitando a organização dos itens. Nesse caso, talvez o número pequeno da amostra tenha sido um dos motivos dessa inconsistência.

Uma outra limitação diz respeito à subescala da regulação identificada. Na avaliação das pesquisas estrangeiras (COKLEY, 2000; FAIRCHILD et al. 2005) essa subescala foi considerada a menos fidedigna comparada às demais. No entanto, no nosso estudo, foi o tipo de regulação que obteve a maior média.

Essa inconsistência na avaliação das escalas tem sido uma constante em pesquisas estrangeiras. Recentemente um dos volumes de 2006 do periódico *Motivation and Emotion*, dedicou um fascículo aos estudos da Teoria da Autodeterminação e da Escala de Motivação Acadêmica e nos diversos artigos publicados os autores apresentam diferentes soluções para a avaliação da motivação. Permaneça assim, a necessidade de novas pesquisas e aplicações do

instrumento, visando o aperfeiçoamento dos itens ou ainda, a revisão dos fundamentos teóricos.

A escala da Perspectiva de Tempo Futuro e da instrumentalidade parece ter captado de forma adequada a percepção dos alunos em relação às suas metas futuras e valor utilidade. Contudo, não devemos descartar a hipótese de novas pesquisas para o aperfeiçoamento e posterior validação desse instrumento, já que esta é a primeira tentativa de adaptação de um instrumento para a avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro em alunos universitários, aqui no Brasil, portanto os ajustes são necessários.

Ainda, considerando que a Perspectiva de Tempo Futuro não apareceu como a única preditora da percepção de instrumentalidade e das demais variáveis utilizadas no nosso estudo, uma sugestão para pesquisas posteriores seria investigar quais outras variáveis além da Perspectiva de Tempo Futuro poderiam exercer essa predição. Ou mesmo, se as variáveis, utilizadas nesta pesquisa, em conjunto apresentam um valor explicativo maior da intenção de permanecer no curso e da percepção de desempenho.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das descobertas desta pesquisa, realizada com uma amostra de alunos do curso de Biblioteconomia, de uma universidade pública do Norte do Paraná, resumidamente podemos concluir que: (a) os alunos se concentram nos tipos mais autônomos de motivação e tendem a perceber seus comportamentos com regulação interna, minimizando os efeitos negativos da motivação instrumental; (b) utilizam razoavelmente as estratégias de aprendizagem de profundidade; (c) demonstram bom nível de desempenho acadêmico; (d) têm uma Perspectiva de Tempo Futuro e percepção de instrumentalidade, ou seja, estabelecem metas a serem alcançadas no futuro e percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras; (e) as estratégias de profundidade estão relacionadas com a motivação intrínseca e as estratégias de superfície com os tipos de motivação menos autônoma; (f) a única correlação da percepção de desempenho com a motivação ocorreu de forma negativa com a desmotivação e regulação externa; (g) a grande maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão; (h) há uma relação positiva da instrumentalidade e da Perspectiva de Tempo Futuro com a motivação, especificamente, com os tipos mais autônomos de regulação (regulação identificada e motivação intrínseca); (i) há um valor preditivo significativo da Perspectiva de Tempo Futuro na instrumentalidade, na motivação com regulação identificada e na motivação intrínseca; (j) há um valor preditivo moderado da Perspectiva de Tempo Futuro no uso de estratégias de aprendizagem do tipo profundidade; (k) não há predição Perspectiva de Tempo Futuro na percepção de desempenho e na intenção de permanecer no curso.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa trouxe importantes contribuições, uma vez que, os resultados acima apontados demonstram vários aspectos que podem estar envolvidos na motivação acadêmica, ampliando a compreensão das orientações motivacionais de alunos de cursos superiores.

Além disso, podemos visualizar algumas implicações educacionais. A primeira refere-se à constatação de que a Perspectiva de Tempo Futuro e a instrumentalidade têm uma relação significativa com a motivação com regulação identificada e com a motivação intrínseca, revelando assim, a importância do professor articular em sala de aula as atividades do presente com a atuação profissional futura. Contudo, o fato da Perspectiva de Tempo Futuro não se

configurar na única variável que explica as orientações motivacionais, merece uma atenção especial por parte dos professores, já que esse resultado evidencia a necessidade do uso de diferentes estratégias para promover e manter a motivação no contexto acadêmico. Sobretudo, o professor deve buscar conhecer as diferentes abordagens teóricas da motivação e suas estratégias, procurando utilizá-las nas atividades acadêmicas.

Outro aspecto a se considerar diz respeito à percepção de instrumentalidade com regulação interna. Essa combinação pode ser exemplificada com aquele aluno que, além de perceber as atividades do presente como úteis para a sua atuação profissional futura, visualiza o valor destas para o seu crescimento pessoal. Dessa forma, recai sobre o professor a responsabilidade de estimular nos alunos o planejamento e a adoção de metas futuras de maneira autônoma, possibilitando que estes as valorizem pessoalmente. Ainda, compete ao professor a intencionalidade em identificar as necessidades do próprio aluno e propiciar em sala de aula atividades desafiadoras e oportunidades que despertem o interesse desses alunos e os instiguem a fazer escolhas responsáveis e comprometidas com as conseqüências.

No que se refere às estratégias de aprendizagem, novamente devemos alertar que, cabe ao professor evidenciar a importância do uso adequado de estratégias no decorrer da vida acadêmica, levando o aluno a dominar os diferentes tipos de estratégias e refletir sobre a maneira mais eficaz de como utilizá-las, considerando que, na maioria das vezes, muitos alunos chegam aos seus cursos superiores sem mesmo conhecer essas estratégias de aprendizagem.

Finalmente, vale mencionar a contribuição do processo da pesquisa para a própria proponente, que atua como professora do curso de Biblioteconomia. Podemos afirmar que o desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu a visualização da intensidade e diversidade de fatores envolvidos na motivação acadêmica. Antes da realização deste estudo, tínhamos uma percepção bastante restrita dessa temática, principalmente, pelo desconhecimento das abordagens teóricas a respeito da motivação. Os conhecimentos adquiridos certamente proporcionarão uma mudança e incremento na atuação prática. Hoje, temos uma preocupação mais consciente em torno do uso de estratégias motivacionais, que focalizem o significado e o valor das atividades, bem como a valorização do esforço e do envolvimento do aluno. Assim, nosso retorno à sala de aula representa um grande desafio, com o compromisso de uma ação pedagógica mais reflexiva.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, D. M. P. *Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada*. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ARKIN, R. M.; MARUYAMA, G. M. Attribution, affect and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, v.71, n.1, p.85-94, 1979.

ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, v.64, p.359-372, 1957.

BASOW, S. A.; MEDCALF, K. L. Academic achievement and attributions among college students: effects of gender and sex typing. *Sex Roles*, n.9/10, p.555-567, 1988.

BAUMEISTER, R. F. ; LEARY, M. R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, v.117, n.4, p.497-529, 1995.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.361-376, 1999.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich : Jai Press, 1999. v.11.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, Bragança Paulista, v.6, n.1, p.7-18, jan./jun. 2001.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap.1, p.9-36.

_____. A motivação do aluno orientado à meta aprender In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. Cap.3, p.58-77.

_____. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.217-237.

CAMERON, J. Negative effects of reward on intrinsic motivation – a limited phenomenon: comment on Deci, Koestner and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, Washington, v.71, n.1, p.29-45, 2001.

CAMERON, J.; PIERCE, W.D. Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta analysis. *Review of Educational Research*, Washington, v.64, n.3, p.343-423, 1994.

CARDOSO, L. R. *Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização: um estudo no ensino superior*. 2002. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CARTON, J. S. The differential effects os tangible rewards and praise on intrinsic motivation: a comparation of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst*, v.19, p.234-255, 1996.

COKLEY, K. Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, v.86, n.2, p.460-564, 2000.

CRONBACH, L. J. *Fundamentos da testagem psicológica*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.5, p. 91-114.

COVINGTON, M. V.; OMELICH, C. L. As failure mount: affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, n.73, p.796-808, 1981.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

DE VOLDER, M. L. ; LENS, W. Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.42, n.3, p.566-571, 1982.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. The undermining effects is a reality alter all – extrinsic rewards, task interest and self-determination: replan to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, Washington, v.125, n.6, p.692-700, 1999.

DECI, E. L.; RYAN, R, M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

_____. Self-determination research: reflections and future direction. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.19, p.431-441.

_____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p.227-268, 2000.

ECCLES, J. S. WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, v.53, p.109-132, 2002.

EISENBERGER, R.; PIERCE, W. R.; CAMERON, J. Effects of reward on intrinsic motivation – negative, neutral and positive: comment on Deci, Koestner and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, Washington, v.125, n.6, p.677-691, 1999.

FAIRCHILD, A. J. et al. Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, v.30, p.331-358, 2005.

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

GOMES, A. A. *Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre a evasão escolar nos cursos de licenciatura*. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 1998.

GRAHM, S.; WEINER, B. Theories and principales of motivation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. Cap. 4, p.63-84.

GREENE, B. A.; DEBACKER, T. K. Gender and orientations toward the future: links to motivation. *Educational Psychology Review*, v.16, n.2, Jun. 2004

GUIMARÃES, S. É. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. A motivação de estudantes universitários: elaboração de um instrumento de avaliação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 6., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2006.

_____. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap.2, p.37-57.

_____. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004b. Cap.6, p.177-199.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated. *Review of Educational Research*, n.70, p.151-179, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetivo, 2004.

HUSMAN, J.; LENS, W. The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, v.34, p.113-125, 1999.

HUSMAN, J. et al. Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, n.29, p.63-76, 2004.

JACOB, C. A. R. *A evasão escolar e a construção do sujeito/profissional em curso de Ciências Econômicas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, Três Rios, RJ, 2000.

JACOBS, P. A.; NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, v.70, part 2, p.243-254, Jun. 2000.

KAUFFMAN, D. F.; HUSMAN, J. Effects of time perspective on student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, v.16, n.1, Mar. 2004.

LENS, W.; SIMONS, J.; DEWITTE, S. The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Academic motivation of adolescents*. Greenwich: IAP, 2002. Cap.8, p.221-245.

LENS, W.; TSUZUKI, M. The role of motivation and future time perspective in educational and career development. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CAREERS IN CONTEXT, 1., 2005, Lisboa. *Proceedings...* Lisboa: AIOSP, 2005. Disponível em: <http://www.aiospconference2005.pt/full_works/simps/.pdf>. Acesso: 30 set. 2005.

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

LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J. Turning play into work and work into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In: SANSONE, C.; HARACKIEWICZ, J. M. (Ed.). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 2000. Cap.10, p.257-305.

LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J.; GINGRAS, I. Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: uses and abuses of meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v.125, n.6, p.669-676, 1999.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A perspectiva de tempo futuro como um aspecto da motivação do adolescente na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n.2, 2007. No prelo.

MACHADO, O. A. *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2005.

MAEHR, M. L.; McINERNEY, D. M. Motivation as personal investment. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.4, p. 61-90.

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v.9, n.4, p.371-409, 1997.

MALKA, A.; COVINGTON, M.V. Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, v.30,p.60-80, 2005.

MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning – I: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, p.4-11, 1976.

McINERNEY, D. M. A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, v.16, n.2, Jun. 2004

MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O. Características individuais, aprendizagem e aprendizagem escolar. In: SALVADOR, C. C. et al. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 4, p.85-105.

MILLER, R. B.; BRICKMAN, S. J. A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, v.16, n.1, p.9-36, Mar. 2004

MILLER, R. B.; DeBACKER, T. K.; GREENE, B. A. Perceived instrumentality and academics: the link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, v.26, n.4, p.250-259, Dec. 1999.

MOTIVATION AND EMOTION. Autonomy, volitional motivation, and wellness. Springer, v.30, n.4. Dec. 2006.

MULLER, M. S. *Gerenciamento acadêmico: um processo de mudança no ensino de biblioteconomia*. Londrina: Eduel, 1998. 200p.

NIEMIEC, C. P. et al. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, v.29, p.761-775, 2006.

OSTERMAN, K. F. Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v.70, n.3, p.323-367, 2000.

PHALET, K.; ANDRIESSEN, I.; LENS, W. How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, v.16, n.1, Mar. 2004

PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in college classroom. In: MAEHR, M. L.; AMES, C. *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments*. Greenwich: Jai Press, 1989. v. 6, p.117-160.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press, 1991. v.7, p.371-402.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1996.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.3, p. 31-60.

RIGBY, C. S. et al. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v.16, n.3, p.165-185, 1992.

RUIZ, V. M. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. 2005. 195f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Revista de Estudos de Psicologia*, v.20, n.2, p.15-24, maio/ago. 2003

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p.54-67, 2000a.

_____; _____. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v,55, n.1, p.68-78, 2000b.

_____; _____. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.1, p.3-33.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: Jai Press, 1991. v.7, p.115-149.

SCHIEFELE, U. Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3/4, p.299-323, 1991.

SCHIEFELE, U.; RHEINBERG, F. Motivation and knowledge acquisition: searching for mediating processes. In: MAEHR, M. L.; PINTRICHI, P. R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 1991. v.10, p.251-301.

SGANZERLA, N. M. Z. *Aspectos relevantes da estatística e a evasão de estudantes no curso de graduação em Estatística da UFPR*. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2001.

SHELL, D. F.; HUSMAN, J. The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 26, p.481-506, 2001.

SILVA, E. L. da. *Aspectos motivacionais em operação nas aulas de física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo*. 2004. 323f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

_____. Wanting to have vs. wanting to be: the effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, n.91, p.335-351, 2000.

SIMONS, J. et al. Placing motivation and Future Time Perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, v.16, n.2, Jun. 2004.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19, n.1, p.25-31, jan./abr.2003.

SOUZA, F. das C. de. *O ensino da biblioteconomia no contexto brasileiro*. Florianópolis: UFSC, 1990. 116p.

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

TAPIA, Jesús Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.12-61.

VALENTIM, M. L. P. Atuação e perspectivas profissionais para o profissional da informação. In: VALENTIM, M. L. P.(Org.). *O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. Cap. 7, p. 135-152.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, p.1003–1017, 1992.

VALLERAND, R. J. et al. On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academia motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, v.53, p.159-172, 1993.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S.; GUAY, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.72, n.5, p.1161-1176, 1997.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.2, p.37-49.

VAN CALSTER, K.; LENS, W.; NUTTIN, J. R. Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal Psychologist*, v.100, n.1, p.1-13, 1987.

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

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan Publishers, 1986. p.315-327.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. *Basic and contemporary issues in developmental psychology*. New York: Harper & Row, 1975. p.216-230.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v.25, p.68-81, 2000.

WIGFIELD, A.; TONKS, S.; ECCLES, J. S. Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.8, p. 165-198.

WOOD, E.; MOTZ, M.; WILLOUGHBY, T. Examining student's retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v.90, n.4, p.698-704, Dec.1998.

APÉNDICES

APÊNDICE A
Instrumento de Coleta de Dados

APÊNDICE A

Instrumento de Coleta de Dados

Prezado aluno:

Solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte da minha dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa é analisar as orientações motivacionais dos alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina. Por favor, procure ler atentamente as questões e assinale o número correspondente ao seu comportamento. Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos.

Agradeço pela colaboração.

Gênero: () masculino () feminino

Idade: () até 19 anos () de 20 a 25 anos () de 26 a 30 anos () de 31 a 35 anos () acima de 36 anos

Série ____.

**a) Por que venho à universidade?
Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à Universidade.**

	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
1. Venho à universidade porque acho que a freqüência deve ser obrigatória	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
2. Venho à universidade para não receber faltas	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
3. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
4. Venho à universidade para não ficar em casa	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
5. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
6. Venho porque é isso que esperam de mim	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
7. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
8. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
9. Venho à universidade porque a presença é obrigatória	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
10. Eu não vejo por que devo vir à universidade	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
11. Venho à universidade para conseguir o diploma	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
12. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
13. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
14. Porque para mim a universidade é um prazer	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
15. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
16. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
17. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>
18. Porque gosto muito de vir à universidade	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>	<i>muita</i>		<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>

	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
19. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
20. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
21. Venho à universidade porque a freqüência nas aulas é necessária para a aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
22. Caso a freqüência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
23. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
24. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
25. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
26. Venho à universidade porque meus pais me obrigam	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		

b) Utilizando a mesma escala das questões anteriores, assinale o número que corresponde às suas orientações quanto ao seu futuro profissional.

27. Planejar meu futuro profissional é uma perda de tempo	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
28. O que eu faço hoje no curso terá pouco impacto no que acontecerá daqui a 10 anos	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
29. A satisfação alcançada com a minha carreira a longo prazo é mais importante do que o meu salário hoje	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
30. Alcançar uma meta de longo prazo vale alguns sacrifícios hoje	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		

31. Metas de longo prazo são mais importantes do que as de curto prazo	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
32. Grande parte da satisfação da vida vem da realização de metas de longo prazo	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
33. São os pequenos passos de hoje que determinarão a segurança no futuro	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
34. É importante economizar para o futuro do que comprar o que eu quero hoje	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
35. O que acontecerá no futuro é uma consideração importante nas decisões a respeito do que fazer hoje	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
36. É importante ter metas para onde se quer estar em 5 ou 10 anos	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
37. O que se faz hoje realmente não terá muita importância no futuro	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
38. Ganhos imediatos são mais importantes do que a possibilidade de ganhos futuros	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
39. Ter metas a cerca de onde se quer estar daqui a 5 ou 10 anos não tem importância	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
40. Não se deve pensar muito sobre o futuro;	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
41. É melhor agir para realizar algo que compense agora do que agir por algo que possa compensar no futuro	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
42. Dada a oportunidade de escolha, é melhor obter algo importante no futuro do que algo que se quer obter hoje	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		
43. O que pode acontecer a longo prazo não deve ter tanta importância na tomada de decisões	1	2	3	4	5	6	7
	nenhuma correspondência	pouca correspondência	moderada correspondência	muita correspondência	total correspondência		

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
44. O prazer imediato é mais importante do que aquilo que possa acontecer no futuro						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
45. Deve-se fazer alguma coisa hoje para facilitar o alcance de metas futuras						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
46. O futuro é incerto demais para ser usado como um guia para as ações de hoje						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

Para avaliar as afirmações a seguir você deverá ter em mente a

disciplina "FONTES E REDES DE INFORMAÇÃO ESPECIALIZADA".

c) Por que faço as atividades exigidas nesta disciplina? Ainda, de acordo com a mesma escala assinale o número que corresponde às razões pelas quais você realiza as atividades nesta disciplina.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
47. Eu penso que a realização das atividades me prepara para obter um bom trabalho no futuro						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
48. Eu faço as atividades exigidas nesta disciplina porque elas valem notas						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
49. O meu esforço nas atividades exigidas na disciplina contribuirá para o meu desenvolvimento pessoal						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
50. Eu faço as atividades exigidas na disciplina simplesmente porque o professor exige						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
51. Realizando as atividades exigidas na disciplina estarei mais bem preparado para iniciar uma carreira na área que escolhi						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
52. Quando eu estiver formado (a) vou precisar realizar tarefas semelhantes às desenvolvidas nesta disciplina						
1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência
53. Eu busco novos conhecimentos relacionados à disciplina, pois sei que isso contribuirá para o meu exercício profissional no futuro						

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca	moderada	muita	total		
correspondência						

d) As afirmativas seguintes referem-se as estratégias de estudo. Indique, usando a escala abaixo, a frequência com que você utiliza estas estratégias. Continue pensando na disciplina "FONTES E REDES DE INFORMAÇÃO ESPECIALIZADA" para avaliá-las.

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

54. Quando eu estudo pelos livros ou textos, eu escrevo as idéias principais com minhas próprias palavras						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
55. Procuo informações complementares à esta disciplina em livros e periódicos e jornais de circulação pública						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
56. Quando estudo para as provas, tento memorizar tantos fatos quanto puder						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
57. Quando estudo procuro combinar as diferentes partes das novas informações para entender o todo						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
58. Eu aprendo repetindo o conteúdo várias vezes para mim mesmo (a)						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
59. Faço esquemas ou diagramas para me ajudar a entender os textos						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
60. Quando estudo para as provas, só revejo as anotações feitas na aula						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
61. Tento pensar em exemplos práticos para checar meu entendimento de novos conteúdos						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						
62. Quando estudo para as provas utilizo somente os exemplos dados pelo professor e tento memorizá-los						
(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre						

63. Quando estudo um conteúdo eu procuro analisá-lo e tento relacioná-lo com outros conteúdos ensinados anteriormente

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

64. **Eu estudo revendo o que foi copiado durante as aulas, pois esta é uma maneira boa de estudar para as provas**

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

65. **Em casa releio os textos trabalhados em sala de aula e procuro resumi-los com minhas próprias palavras**

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

66. **Quando estudo um texto tento relacionar (contextualizar) o conteúdo com o momento histórico**

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

67. **Eu aprendo os conteúdos decorando, mesmo que não os entenda**

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

68. Eu estudo cada tópico da disciplina de tal modo que eu possa formar minhas próprias conclusões

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

69. Eu restrinjo meus estudos àquilo que é dado em sala de aula, acho desnecessário fazer qualquer coisa extra

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

70. Eu faço testes comigo mesmo para ver se entendi bem a matéria

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

71. Eu gasto uma boa parte do meu tempo livre tentando encontrar coisas novas sobre os tópicos interessantes discutidos em sala de aula

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

72. Eu faço as leituras extras sugeridas pelo professor em sala de aula

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

73. Eu tento interpretar eventos do dia a dia utilizando o conhecimento adquirido na disciplina

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) freqüentemente (5) sempre

e) Responda as questões abaixo, assinalando um dos pontos do *continuum*

74. Qual a sua intenção de permanecer neste curso até a sua conclusão?

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

nenhuma

médio

intenção

intenção

plena

75. Em que grau você avalia o seu desempenho no curso?

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

fraco

médio

forte

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

76. Sempre pensei em fazer este curso

() sim

() em parte

() não

77. Amigos me incentivaram

() sim

() em parte

() não

78. Porque acredito ser uma profissão bem remunerada

() sim

() em parte

() não

79. Porque não tive outra opção

() sim

() em parte

() não

80. Porque ainda não sabia o que queria fazer

() sim

() em parte

() não

APÊNDICE B

Formulário para Possíveis Dúvidas – Questionário do Pré-Teste

APÊNDICE B
Formulário para Possíveis Dúvidas – Questionário do Pré-Teste

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____

Questão nº _____

() Dificil compreensão -

Especifique: _____

() Falta de clareza. – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique: _____