



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RINALDO ZANATTO

**PERFIL MOTIVACIONAL DE ALUNOS DE ARQUITETURA:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Londrina
2007

RINALDO ZANATTO

**PERFIL MOTIVACIONAL DE ALUNOS DE ARQUITETURA:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

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

Orientadora: Profa. Dra Sueli Édi R.
Guimarães

Londrina
2007

RINALDO ZANATTO

**PERFIL MOTIVACIONAL DE ALUNOS DE ARQUITETURA:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Unicamp – Campinas – SP

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

Profa. Dra. Sueli Édi R. Guimarães
UEL – Londrina - PR

Londrina, 26 de junho de 2007.

A Deus,
que me concede mais esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A minha esposa Daniela,
com seu amor, transfigurado em incentivo, compreensão e companheirismo durante todo este trabalho. Te amo muito, você foi fundamental nessa vitória.

Aos meus pais Doraci e Nivaldo,
que me ensinaram os primeiros passos e por transmitirem o exemplo de vida necessário para que eu pudesse dar os demais.

Aos meus sogros Lourdes e Derci,
que me apoiaram com carinho durante esta pequena jornada.

Aos avós Elisa, Eduardo, Mário (in memorian) e Helena,
vocês são muito especiais. Obrigado pelas orações

Aos demais familiares e amigos,
Com sua presença e palavras amigas.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pela saúde, disposição e motivação necessárias à realização deste trabalho.

A minha orientadora Sueli,

por partilhar sem reservas seus conhecimentos, pela orientação segura, paciência, disponibilidade e bom humor em todos os momentos. Mais que uma orientadora, uma amiga.

Aos professores José Aloyseo Bzuneck e Neusi Berbel,

pela presença mais que especial neste momento de minha história.

A professora Evely Boruchovitch,

por sua importante contribuição na lapidação deste trabalho.

A todos os colegas de turma do mestrado,

pelos bons momentos vividos em sala de aula.

Aos professores da Universidade Estadual de Londrina.

Aos professores e alunos que aceitaram participar da pesquisa.

À Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade concedida.

ZANATTO, Rinaldo. **Perfil Motivacional de Alunos de Arquitetura: um estudo exploratório**. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivos conhecer o perfil motivacional, as percepções do ambiente de sala de aula e o uso de estratégias auto-prejudicadoras de alunos iniciantes e concluintes do curso de Arquitetura e Urbanismo. Além disso, buscou-se verificar as possíveis mudanças ocorridas nas orientações motivacionais destes durante o curso e, em caso afirmativo, os fatores aos quais podem estar relacionadas estas alterações. Participaram do estudo 208 estudantes de Cursos de Arquitetura provenientes de três instituições de ensino superior do norte do Estado do Paraná. Foram utilizadas para levantamento de informações escalas de avaliação (likert de 5 pontos) das metas de realização adotadas pelos estudantes, suas percepções do ambiente de sala de aula, o uso de estratégias autoprejudicadoras e a percepção do desempenho escolar. As escalas contiveram itens elaborados com base nas teorias e outros já utilizados em pesquisas e disponíveis na literatura. Análise fatorial exploratória, com extração dos componentes principais, foi realizada para análise dos instrumentos, bem como os índices de consistência interna dos itens das escalas, mediante o alfa de Cronbach. Análises correlacionais e de regressão foram desenvolvidas para conhecer as relações entre as variáveis estudadas. As implicações educacionais da promoção de ambientes favoráveis à adoção da meta domínio são o foco das análises e discussão dos resultados.

Palavras-chave: Motivação no ensino superior. Teoria de metas de realização. Ambientes de sala de aula.

ZANATTO, Rinaldo. **Architecture Students' Motivational Profile: an exploratory study.** 2007. 132f. Dissertation (Education's masters degree) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

Comprehending the motivational profile, the classroom environment perception and the use of self handicapping in students when they are beginning and when they are finishing the Architecture and Urbanism course are the objectives of this study. Furthermore, we had searched to verify those students' possible changes in motivational orientation during the course and, in affirmative case, the factors that can be related to these alterations. The study has considered 208 Architecture Students, from three superior educational institutions in the north of the Paraná. Evaluation scales (5 points likert) had been used for the survey information of the accomplishment goals adopted by the students, their classroom environment perceptions, the use of self handicapping strategies and the performance perception. The scales, counting on elaborated items based on the theories and others, already used in available research and in the literature. Exploratory factorial analysis, extracting the main components was carried through for instruments analysis, as well as the internal consistency standards of the scales items by Cronbach's alpha. Correlational and regression analysis were developed to know the relations between the variables studied. The analysis focus and results argue in the present work are the educational implications of the favorable environment promotion to the domain goal adoption.

Keywords: Motivation in the higher education. Achievement goals theory. Classroom environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autovalores e componentes principais	67
Figura 2 – Autovalores e componentes principais	76
Figura 3 – Distribuição das médias na avaliação das metas domínio e Performance	78
Figura 4 – Distribuição das médias obtidas na avaliação das percepções das estruturas de metas de sala de aula.....	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de avaliação das metas de realização.....	66
Tabela 2 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 05 fatores com rotação varimax	68
Tabela 3 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 03 fatores com rotação varimax	70
Tabela 4 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 03 fatores com rotação varimax	72
Tabela 5 – Análise de consistência interna dos itens que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação ao fator 1	73
Tabela 6 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 02 fatores com rotação varimax / Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de avaliação das percepções de estruturas de sala de aula.....	75
Tabela 7 – Médias obtidas na avaliação das metas domínio e performance / Médias obtidas na avaliação das percepções das estrutura de metas de sala de aula / Média obtida na avaliação do uso de estratégias auto-prejudicadoras.....	78
Tabela 8 – Correlações entre as médias obtidas na avaliação das variáveis estudadas	80
Tabela 9 – Análise de regressão para variável dependente: percepção de meta performance	81
Tabela 10 – Análise de regressão para variável dependente: percepção de meta domínio.....	81
Tabela 11 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação da adoção de metas e gênero / Análise de variância (ANOVA).....	82

Tabela 12 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação da adoção de metas e instituições de origem dos participantes / Análise de variância (ANOVA)	84
Tabela 13 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e o gênero / Análise de variância (ANOVA).....	85
Tabela 14 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e a série cursada/ Análise de variância (ANOVA)	86
Tabela 15 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e as instituições investigadas	87
Tabela 16 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e a percepção de desempenho dos estudantes	88
Tabela 17 – Estatística descritiva da comparação entre a percepção de desempenho e as instituições investigadas / Análise de variância (ANOVA).....	89

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 A Motivação.....	13
1.2 O CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO	15
1.3 O CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	17
1.4 UMA QUESTÃO A SER DISCUTIDA	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 As Metas de Realização.....	20
2.1.1 A Teoria de Metas de Realização	20
2.1.2 Meta Domínio	23
2.1.3 Meta Performance	25
2.1.4 Metas Performance-Aproximação e Performance-Evituação.....	26
2.1.5 Meta Performance-Aproximação	28
2.1.6 Meta Performance-Evituação	29
2.1.7 Metas Múltiplas	31
2.2 Ambientes ou Estruturas de Sala de Aula	33
2.2.1 Tarefas	39
2.2.2 Autoridade	40
2.2.3 Avaliação e Reconhecimento	41
2.2.4 Agrupamento	45
2.2.5 Tempo	46
2.2.6 Competição em Sala de Aula	47
2.2.7 Estratégias Auto-Prejudicadoras	52
3 OBJETIVOS	56
3.1 OBJETIVO GERAL.....	56
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
4 METODOLOGIA	57
4.1 PARTICIPANTES	57
4.2 Instrumentos.....	57
4.3 PROCEDIMENTOS.....	59

4.3.1	Aplicação de Questionário Piloto.....	61
4.3.2	Aplicação do Instrumentos de Pesquisa Definitivo	62
4.4	Análises.....	64
4.4.1	Análise das Escadas de Avaliação.....	64
4.4.2	Análise dos Dados	64
5	RESULTADOS.....	66
5.1	Confiabilidade e Validade dos Instrumentos	66
5.1.1	Escala de Avaliação das Metas de Realização	66
5.1.2	Análise de Consistência Interna das Questões Relacionadas às Metas de Realização.....	73
5.1.3	Escala de Avaliação das Percepções de Estruturas de Sala de Aula	74
5.1.4	Análise de Consistência Interna das Questões Relacionadas às Percepções de Metas de Sala de Aula.....	76
5.1.5	Análise de Consistência Interna das Questões Relacionadas ao Uso de Estratégias Auto-prejudicadoras	77
5.2	IDENTIFICAÇÃO DAS METAS DE REALIZAÇÃO, PERCEPÇÕES DE ESTRUTURA DE SALA DE AULA E USO DE ESTRATÉGIAS AUTO-PREJUDICADORAS	77
5.3	CORRELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DE ESTRUTURA DE SALA DE AULA E ADOÇÃO DE METAS.....	79
5.4	ANÁLISE DE REGRESSÃO	80
5.5	COMPARAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DE METAS COM AS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS	82
5.5.1	Comparção entre os Gêneros	82
5.5.2	Comparação entre as Instituições	83
5.6	COMPARAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE ESTRUTURAS DE METAS DE SALA DE AULA.....	84
5.6.1	Comparação entre os Gêneros	84
5.6.2	Comparção entre as Séries.....	85
5.6.3	Comparação entre as Instituições	86
5.7	COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO DA ADOÇÃO DE METAS E A PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES	87
5.7.1	Comparação entre as Instituições	88

6 DISCUSSÃO	90
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	112
Apêndice 1 – Questionário aplicado na disciplina de Projeto Arquitetônico 1	113
Apêndice 2 - Questionário aplicado na disciplina Projeto Arquitetônico 4	119
Apêndice 3 – Questionário piloto aplicado	125
Apêndice 4 – Ficha constante no verso de cada folha de questões do questionário piloto	131

1 APRESENTAÇÃO

1.1 A MOTIVAÇÃO

Progressivamente estudada na história da Psicologia, a motivação no contexto escolar gerou nos últimos 25 anos uma extensa literatura voltada para linhas de pesquisa, tais como estudos sobre atribuições, metas e propósitos, crenças de auto-eficácia, motivação intrínseca e extrínseca, entre outras. (TOLLEFSON, 2000; AMES, 1992; PINTRICH, 2003).

De acordo com Urdan e Schonfelder (2006) a motivação diz respeito à uma área complexa da psicologia e do comportamento humano que influencia o modo como os indivíduos escolhem investir seu tempo, a quantidade de energia que pretendem empregar numa determinada tarefa, o modo como pensam e se sentem em relação a esta tarefa e quanto tempo persistirão nesta.

Segundo Bzuneck (2004b), uma idéia genérica da “motivação” pode ser obtida inicialmente pela origem etimológica da palavra, derivada do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, originaram o termo “motivo” no português. Neste sentido, a “motivação” pode ser entendida como “aquilo que move uma pessoa, ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Em revisão de literatura Bzuneck (2004b) aponta ainda que, entendida ora como um fator psicológico ou conjunto de fatores, ora como um processo, é consenso entre os estudiosos da área que a dinâmica desses fatores ou processo nas diversas atividades humanas levam a uma escolha, estimulam o indivíduo e principiam comportamentos com objetivos específicos. Da mesma forma, asseguram ainda a persistência em situações que potencialmente possam surgir como obstáculos aos objetivos propostos.

Mitchell (1992), por sua vez, assinala que a motivação é o principal determinante para o êxito e qualidade da aprendizagem, tratando-se de um componente complexo e com muitos aspectos inerentes à educação escolar. Pesquisas realizadas em sala de aula embasadas em diferentes teorias acerca da motivação têm levado pesquisadores a descobrir um conjunto de variáveis e princípios que, de uma forma ou de outra, inspiram os alunos ao aprendizado. Estes,

então motivados, envolvem-se muito mais ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem.

Não obstante os avanços científicos no campo da motivação, é muito comum observar estudantes de nível superior que, ao iniciarem seus cursos estão animados e com grande vontade de aprender porém, com o passar do tempo vão se tornando apáticos ou desmotivados para o aprendizado. Como consequência, tal desinteresse escolar pode culminar numa batalha do aluno por notas ou mesmo no desejo de finalizar seu curso o quanto antes para, dessa forma, livrar-se da sala de aula que nesse caso, infelizmente, passa a ser vista como um ambiente desagradável. É importante lembrar que este ambiente negativo é foco de queixas por parte de muitos professores, que sentem em sala de aula a falta de interesse e até mesmo a apatia por parte dos alunos. No entanto, “embora seja tolerável que um aluno, ocasionalmente, tenha a chama de sua motivação diminuída ou apagada, o que preocupa é a freqüência ou a persistência dessa condição negativa”. (BZUNECK, 2004b p.15).

Embora as observações anteriores possam parecer coerentes com o conhecimento informal acerca do problema motivacional no ensino superior, a pequena quantidade de pesquisas brasileiras que se tenham ocupado desse tema, apontada em recente revisão literária realizada por Bzuneck (2005), impede uma afirmação mais contundente de que esta situação esteja realmente acontecendo no ensino superior nacional. Uma vez que a motivação do aluno tem sido considerada atualmente um problema educacional de extrema relevância, o presente trabalho visa, entre outros objetivos, contribuir com o conhecimento relativo à motivação de estudantes do ensino superior. Para tanto, realizar-se-á uma pesquisa exploratória, que, por meio de um estudo transversal, buscará analisar e verificar se existe realmente uma diferença motivacional significativa entre alunos iniciantes e concluintes do curso de arquitetura. Tal estudo se propõe ainda a servir de base para estudos posteriores que visem uma compreensão mais aprofundada deste problema.

Diante disso, algumas teorias e pesquisas motivacionais foram escolhidas como referenciais teóricos para este trabalho devido a suas significativas contribuições no campo da motivação escolar. Com base na literatura atual (AMES, 1992; MIDGLEY; ANDERMAN, 2002; KAPLAN et al., 2002; BZUNECK, 2004c; BZUNECK; GUIMARÃES, 2004; WOLTERS, 2004; URDAN et al., 2002; URDAN;

SCHONFELDER, 2006) foi possível identificar, entre as várias abordagens encontradas, algumas teorias e constructos que se mostraram bastante apropriadas para o desenvolvimento deste estudo. São elas: a teoria de Metas de Realização, o estudo sobre estruturas das metas em sala de aula e o uso de estratégias auto-prejudicadoras.

A exposição destas teorias, bem como a descrição dos instrumentos criados pelos estudiosos das mesmas, serão feitas em capítulos posteriores, nos quais poder-se-ão identificar os motivos que levaram à adoção destes constructos teóricos como norteadores deste estudo. Precedendo estes capítulos, serão apresentados ainda neste primeiro tópico, os motivos e justificativas que levaram a elaboração deste estudo, o porquê da escolha do curso de arquitetura e os objetivos específicos pretendidos com este projeto. Finalmente, após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, e de posse dos resultados obtidos, os mesmos serão analisados e confrontados com as teorias acima citadas de forma a provocar uma discussão e, conseqüentemente, o levantamento de algumas implicações acadêmicas.

Com o tema a seguir buscar-se-á introduzir o leitor no contexto educacional que se pretende estudar.

1.2 O CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

De acordo com Bittar (2006), no Brasil colônia, a produção e o ensino de Arquitetura aconteciam normalmente em canteiros de obras ou junto às corporações de ofício. A atuação de profissionais habilitados, por sua vez, era rara e limitada às Academias Militares. O ensino regular de Arquitetura iniciou-se somente com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, como um dos cursos da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios.

A dissociação do curso de Arquitetura dos demais cursos de Belas Artes foi se tornando cada vez maior a partir de 1890 quando, já no período republicano, as diretrizes do curso foram alteradas. Outro momento importante desta história, diz respeito à reforma introduzida pelo arquiteto, e então diretor do curso de Arquitetura, Lúcio Costa em 1931 mediante a qual se definiu uma orientação

modernista para o curso, bem como, procedeu-se a inclusão da cadeira de Urbanismo no mesmo. Com estas significativas mudanças, em 1945 ocorreu no Brasil a separação definitiva do Curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes, surgindo então a Faculdade Nacional de Arquitetura por meio do Decreto nº 7918, de 31 de agosto.

Ainda segundo Bittar (2006), para se adequar ao sistema de créditos implantado pela Reforma Universitária de 1968, em função da lei de Diretrizes e Bases de 28 de novembro, o curso de Arquitetura sofreu novas modificações, seguindo-se a isto um currículo que vigorou até 1998. Por fim, resultante de uma nova realidade social e econômica brasileira, bem como de uma revisão geral do currículo de Arquitetura, em 1996 é implantado o atual currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo. Tal reforma objetivou atender às diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso, ambos fixados pela portaria nº 1770 de 21 de dezembro de 1994 do CFE, assim como da nova Lei de Diretrizes e Bases de 23 de dezembro de 1996.

Com relação ao atual currículo, a despeito da grande variedade de temas abordados no curso de Arquitetura e Urbanismo, é possível perceber por meio da análise de diversos currículos acadêmicos, bem como das Diretrizes Curriculares Gerais vigentes, a presença, de modo geral em todos os cursos, de uma “disciplina-eixo” que tem como ponto focal a elaboração do projeto de Arquitetura. Com denominações como “Projeto Arquitetônico” ou “Planejamento Arquitetônico”, é para esta disciplina que habitualmente convergem os conteúdos aprendidos nas demais matérias do curso. Da mesma forma, por intermédio desta análise curricular, é possível observar-se a inexistência de qualquer disciplina relacionada à didática ou ao ensino de arquitetura com vistas a preparar o aluno de graduação para um possível exercício do magistério.

Embora a disciplina de projeto arquitetônico seja considerada de fundamental importância no âmbito dos cursos de Arquitetura, Veloso e Elali (2004) observam que até poucos anos atrás, a contratação de um professor para esta área partia da premissa de que se o profissional arquiteto está habilitado a projetar, também está habilitado a ensinar a fazer projetos. Segundo os mesmos autores, embora na atualidade este procedimento tenha se mostrado como evidentemente equivocado, a observação empírica tem evidenciado que muito deste pensamento ainda se conserva presente no ambiente acadêmico. Se por um lado a discussão

arquitetônica ocorre, e deve imprescindivelmente ocorrer na sala de aula, entre professores e alunos, a discussão didática e pedagógica mais aprofundada acerca do processo ensino-aprendizagem, para que o mesmo ocorra plenamente, é pequena ou inexistente entre os docentes que conduzem essa disciplina.

Diante do exposto anteriormente, o exemplo a seguir ilustrará melhor as situações acadêmicas geradas num contexto no qual o processo ensino-aprendizagem pode não estar sendo amplamente discutido.

1.3 O CONTEXTO DA SALA DE AULA

Em meados dos anos 80, como forma de avaliação de uma das disciplinas do primeiro ano do curso de arquitetura e urbanismo de uma universidade paranaense, todos os alunos foram reunidos numa das salas de aula, cada qual com seu respectivo trabalho final. Sendo estes trabalhos compostos por algumas pranchas de desenho e uma maquete do projeto desenvolvido durante o semestre por cada aluno, os dois professores responsáveis pela disciplina iniciaram os preparativos para a avaliação utilizando uma metodologia que a princípio causou certa estranheza aos alunos. Posteriormente, tal estranheza deu lugar a um visível desconforto quando, após terem seus trabalhos dispostos ao redor da sala, os alunos foram comunicados pelos docentes que a seqüência utilizada se referia a uma pretensa uma “ordem crescente de qualidade”.

A surpresa, aliada ao desconforto, deu-se pela exposição lado a lado dos trabalhos de cerca de trinta alunos que, tendo sido orientados pessoalmente pelos professores, desenvolveram cada qual um estudo arquitetônico mais baseado no seu universo cognitivo do que, nos poucos conteúdos apresentados. Tal escassez de conteúdo era justificada pelos docentes com o argumento de que os alunos deveriam pesquisar por si próprios os assuntos referentes aos seus trabalhos.

Uma vez que também não havia ocorrido durante as aulas uma orientação mais precisa sobre “o que” e “como” pesquisar, o momento da avaliação tornou-se para alguns alunos, com pouca ou nenhuma experiência em projeto, entre

outras coisas, um momento de depreciação de seus trabalhos. Por outro lado, para outros alunos cuja vivência já contemplava experiências pessoais ou profissionais em áreas correlatas como desenhistas, técnicos, bacharéis em belas artes, entre outras, os resultados apresentados mostraram-se muito próximos ao “desejado pelos professores”, criando entre estes uma atmosfera de alegria e entusiasmo.

Outros fatores importantes, também desconsiderados pelos professores, foram as diferenças sociais e econômicas, as quais variavam desde alunos cuja vivência contemplava viagens a outros estados ou países, até alunos que nunca haviam deixado sua pequena cidade natal. Igualmente, havia ainda alunos que não dispunham sequer de uma mesa em sua “república” para o desenvolvimento do projeto ou da maquete, enquanto que outros já conheciam até mesmo os materiais e instrumentos corretos para a confecção da mesma.

O quadro se completou com o início dos comentários públicos sobre cada projeto. Começando pelos “piores” trabalhos e terminando com os “melhores” trabalhos, foram sendo tecidas considerações e conclusões para cada projeto que, baseadas nos conhecimentos arquitetônicos dos docentes, conhecimentos estes inegáveis, pois se tratava de dois ótimos profissionais de arquitetura. Entretanto, na avaliação foi totalmente desconsiderada a realidade sócio-cultural heterogênea que ali se apresentava.

O resultado foi inevitável. Enquanto alguns alunos de lá saíram cheios de elogios, já imaginando a possibilidade de serem grandes arquitetos, outros por sua vez, já acreditavam ter escolhido o curso errado ou, frustradamente, teriam que lutar muito mais para passar por cima da crença derrotista ali formada e provar para si, seus colegas e professores, que poderiam ser bons profissionais no futuro. Além disso, o que se viu dali por diante foi uma turma dividida, para a qual o espírito de equipe fora transformado em espírito de competição. A partir daquele momento, para muitos, toda a esperança de uma fase nova de estudos, cujo centro seria o aprendizado maduro e consciente visando uma realização pessoal, tornou-se apenas mais uma batalha por notas e reconhecimento de valor por parte dos professores e colegas.

1.4 UMA QUESTÃO A SER DISCUTIDA

Apesar de tratar-se de um caso verídico, o fato apresentado neste texto não tem como finalidade uma explanação sensacionalista do episódio, ou mesmo uma crítica destrutiva dirigida aos professores em questão, pois, como muitos outros educadores, provavelmente apenas repetiam ali, sem maiores questionamentos, os procedimentos por eles aprendidos em sua formação como corretos e funcionais. Ao contrário, o exemplo exposto tem como objetivo justificar e embasar, de maneira concreta, os motivos que levaram a elaboração deste trabalho.

Sabe-se, pela observação empírica, que situações como estas continuam acontecendo ainda hoje nas salas de aula de muitos cursos de nível superior. No entanto, é possível que este seja apenas mais um dos vários acontecimentos responsáveis pela aparente mudança motivacional pela qual passam os alunos, de maneira específica, neste trabalho, os de arquitetura, desde o momento no qual ingressam no curso até a sua conclusão. Diante disso, os questionamentos pretendidos para este trabalho dar-se-ão em torno dos seguintes pontos:

- Quais as Orientações Motivacionais de alunos de Arquitetura?
- Existe realmente uma diferença qualitativa na motivação ou de metas de alunos de Arquitetura, comparados o início e o final do curso?
- A orientação à meta está relacionada com as percepções do ambiente de sala dos alunos nesses dois momentos do curso?

Para discutir tais questões buscar-se-á subsídios em algumas teorias motivacionais e seus desdobramentos como a Teoria de Metas de Realização, Estruturas de Metas de Sala de Aula, Estratégias Auto-prejudicadoras e Contextos Competitivos no ambiente escolar. Tais constructos teóricos serão apresentados nos próximos capítulos deste trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 AS METAS DE REALIZAÇÃO

De acordo com o relato apresentado no capítulo anterior, pode-se perceber uma aparente mudança nos objetivos e comportamentos futuros dos alunos presentes naquela ocasião. Neste sentido, tomando-se como base o ponto de vista de Schutz (1994), que considera entre os mais fortes mecanismos de motivação do comportamento humano em geral, as metas ou propósitos que uma pessoa tem em mente atingir, e levando-se em conta ainda, que o problema apresentado ocorreu no contexto de sala de aula, faz-se pertinente investigar a questão à luz de uma teoria que contemple ambos os componentes, ou seja, a motivação do aluno e o contexto escolar.

Sendo o ser humano capaz de direcionar suas ações a metas definidas mentalmente e acreditando-se que esse direcionamento não seja algo exclusivamente intrínseco, buscar-se-á, para os estudos propostos neste trabalho, utilizar como um dos referenciais teóricos a Teoria de Metas de Realização.

2.1.1 A Teoria de Metas de Realização

Ao se estudarem as metas de realização, um primeiro cuidado a ser tomado é a diferenciação das mesmas da concepção de “meta” mais comumente utilizada, cujo significado pressupõe um objetivo específico a ser alcançado. É importante salientar-se que, diferente de objetivos de desempenho, os estudos sobre metas de realização focam as razões pelas quais os alunos tentam obter o sucesso acadêmico. Enquanto os objetivos de desempenho como, por exemplo, tirar boa nota na disciplina, estão intrinsecamente relacionados com “o que” o indivíduo está buscando atingir, na teoria de Metas de Realização, o principal foco de análise dos teóricos e pesquisadores está ligado ao “porquê” do aluno desejar atingir aquele objetivo, isto é, que motivo o leva a querer tirar uma boa nota. Em síntese, nesta

abordagem teórica, as metas não dizem respeito aos objetivos acadêmicos que os alunos desejam alcançar, mas os motivos que os levam a perseguir determinados objetivos. (URDAN, 1997; BZUNECK, 1999, URDAN; SCHONFELDER, 2006).

Historicamente, o ápice das pesquisas envolvendo a tradicional Teoria da Motivação à Realização situa-se nos anos 60 e parte dos anos 70. Do mesmo modo, o surgimento da moderna Teoria de Metas de Realização pode ser cronologicamente estabelecido entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, tendo sua origem associada ao desenvolvimento de várias pesquisas sobre motivação no contexto de competência-relevância. É importante ressaltar que tais pesquisas, embora realizadas por diferentes autores, apresentavam resultados similares em relação às diferenças nos padrões de aprendizado dos estudantes. (KAPLAN et al. 2002; BZUNECK, 2004c).

Bzuneck (2004c) explicita que as diferenças entre a Teoria da Motivação à Realização e a Teoria de Metas de Realização vão muito além da mudança do termo “motivo” ou “necessidade”, usada na versão tradicional, para o termo “meta” atualmente empregado. Destaca-se, entre outras, uma importante diferença no que diz respeito ao grau de estabilidade do constructo motivacional, pois, enquanto na teoria de McClelland e Atkinson a motivação à realização era considerada uma característica estável ou traço de personalidade, na Teoria de Metas de Realização esta estabilidade é apenas relativa.

Nessa perspectiva mais recente, cada situação traz em si características capazes de influenciar a motivação do aluno, quer seja pela estruturação psicológica da sala de aula, por meio de ações docentes ou até mesmo de outros fatores específicos da realidade. Desse modo, é possível dizer que o referencial teórico da moderna teoria de metas é sociocognitivista, uma vez que aceita tanto elementos originários do cognitivismo, quanto as influências socioambientais que a motivação pode sofrer em seu desenvolvimento, manutenção ou mudança.

Kaplan et al. (2002) apontam que, como resultado de várias pesquisas realizadas na década de 80, entre as quais Maher e Nicholls (1980), Ames (1984) e Dweck e Lagget (1988), estudiosos deste assunto concluíram que é o significado ou propósito, construído pelo próprio estudante para engajar-se num determinado comportamento educacional, que afeta sua motivação. Tal propósito

constitui-se assim no que a atual Teoria de Metas de Realização denomina de “meta de realização”.

Psicologicamente, uma meta de realização funciona como uma espécie de programa mental do aluno que, a partir de um padrão integrado de crenças, atribuições e sentimentos pessoais, produz as intenções do comportamento, bem como, gera conseqüências cognitivas, afetivas e comportamentais. Assim, por meio do estudo deste complexo processo cognitivo e comportamental é possível entender as diferentes formas de aproximação, engajamento e respostas adotadas pelos alunos nos vários tipos de atividades de realização. (AMES, 1992).

Para os pesquisadores da Teoria de Metas, o interesse reside não apenas nas questões relacionadas à direção e força do engajamento, mas principalmente na qualidade do envolvimento dos estudantes no aprendizado. Quanto à natureza e ao funcionamento das metas, os teóricos desta área são unânimes em considerar a importância da motivação muito mais em termos qualitativos do que em quantidade absoluta. Numa sala de aula, por exemplo, enquanto um determinado aluno pode utilizar estratégias de aprendizagem de profundidade para executar a tarefa designada pelo professor, outro aluno, aparentemente tão engajado quanto o primeiro, pode trabalhar com técnicas de memorização ou outras estratégias mais superficiais. Tais distinções na qualidade da motivação, de acordo com pesquisas realizadas neste campo acadêmico, devem-se às diferentes orientações motivacionais adotadas por cada aluno. (URDAN, 1997; KAPLAN et al., 2002).

Em suma, as metas são constructos qualitativamente diferentes, funcionando como um mediador cognitivo próprio que gera um entendimento também específico dos comportamentos de realização percebidos no contexto de aprendizagem escolar. Cada meta representa uma razão ou propósito específico para o aluno envolver-se numa determinada tarefa e mesmo sendo constructos distintos, elas podem ocorrer simultaneamente num mesmo indivíduo. (BZUNECK, 2004c).

Embora recebendo diferentes rótulos na literatura motivacional em razão de diferentes autores, origens teóricas ou ainda da forma como evoluiu o conceito, até a metade da década de 90 a busca por identificar os propósitos para o engajamento num comportamento de realização conduziu os pesquisadores a

identificarem, basicamente, dois tipos de metas: meta aprender ou domínio ou chamada ainda de envolvimento na tarefa e meta *performance* ou envolvimento do ego. Estes constructos são normalmente referenciados pelos vários autores de modo polarizado como, por exemplo, meta domínio versus *performance*. (ELLIOT; HARACKIEWCZ, 1996; BZUNECK, 2004c).

No presente estudo, resguardando-se as terminologias próprias dos autores quando citadas suas pesquisas, serão adotados os termos “meta domínio” e “meta *performance*” para referenciar tais constructos motivacionais.

2.1.2 Meta Domínio

Um dos principais aspectos que caracterizam a adoção da meta domínio pelo estudante é a crença deste numa variação simultânea entre esforço e resultado, crença esta que mantém seu comportamento direcionado à realização durante todo o tempo. Para os alunos orientados a essa meta, o foco do trabalho escolar está relacionado com o valor intrínseco da aprendizagem, isto é, aprender e entender bem a matéria procurando cada vez mais melhorar ou ampliar suas habilidades. Nesse caso, o sucesso está estritamente relacionado à aplicação de esforço nas tarefas, ou seja, um bom desempenho é atribuído a um bom grau de esforço, enquanto um eventual fracasso, não apenas será encarado como falta de esforço, mas ainda poderá ser entendido como um ponto de referência informativo para o seu contínuo crescimento intelectual. (AMES, 1992; ELLIOT; CHURCH, 1997; ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996; KAPLAN et al., 2002; BZUNECK, 2004c; URDAN; SCHOENFELDER, 2006).

De acordo com a teoria de metas, a adoção de uma meta domínio é relacionada à produção de um suposto “padrão motivacional de domínio”, cujas características seriam a preferência do aluno em assumir metas moderadamente desafiadoras, persistência na tarefa mesmo diante de fracassos acadêmicos, além de sentimentos positivos e de prazer em relação ao aprendizado. Sendo assim, uma vez que faz associação direta dos seus resultados principalmente com o esforço, constructo teórico interno e sob seu controle, um aluno orientado à meta domínio normalmente se sente capaz de enfrentar desafios acadêmicos com altos graus de

exigência. Ainda com relação a esse perfil motivacional, a presença de grande persistência diante de possíveis dificuldades escolares deriva, entre outras coisas, da crença do aluno no crescimento intelectual proporcionado por tais experiências. (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996; CHURCH, ELLIOT; GABLE, 2001; BZUNECK, 2004c).

Alunos orientados a essa meta são propensos também a associar o sucesso escolar com o progresso de seus conhecimentos e habilidades e buscam dominar cada vez mais os conteúdos acadêmicos utilizando para isso, entre outras coisas, criatividade e inovação acadêmica. Estabelecer um senso de domínio baseado em padrões auto-referenciados e utilizar estratégias auto-reguladoras e de processamento cognitivo profundo para alcançarem seus objetivos escolares são traços igualmente evidenciados em estudantes que adotam a meta domínio.

Pode ser observada, ainda, uma variada gama de efeitos cognitivos, afetivos e comportamentais positivos dos alunos, quer seja em relação a si mesmo quer seja em relação à escola e ao trabalho escolar. Sentimentos de orgulho e realização pelo êxito resultante do esforço, compreensão dos eventuais erros ou fracassos como aspectos informativos do aprendizado e inerentes ao mesmo, bem como, uma tendência à organização pessoal e a não procrastinação de tarefas. (AMES, 1992; URDAN, 1997; BZUNECK, 2004c; URDAN; SCHOENFELDER, 2006).

Segundo Bzuneck (2004c) um aluno orientado à meta domínio em muito se assemelha ao aluno com motivação intrínseca, entretanto, é importante ressaltar que são constructos diferentes, uma vez que a motivação intrínseca, diferentemente da meta domínio, tem como característica marcante a escolha autodeterminada da ação, isto é, a não existência de imposição vinda de origem externa, o que pode ocorrer na adoção da meta domínio. Diante disto e baseados nas muitas características positivas apresentadas pela meta domínio, autores como Urdan (1997) e Dweck (1986) descrevem a mesma como facilitadora do aprendizado e a denominam como uma orientação motivacional adaptadora.

2.1.3 Meta *Performance*

De forma geral, é possível dizer que o ponto central do comportamento orientado à meta *performance* diz respeito ao foco do aluno na própria capacidade e senso de auto-valor. Para alunos orientados à meta *performance* o comportamento acadêmico está normalmente direcionado para a obtenção de resultados de desempenho e sua comparação com os outros.

Neste sentido, o sucesso escolar está vinculado à demonstração pessoal de maior inteligência e capacidade que os outros, assim como, o fracasso escolar é percebido como sinal de incapacidade ou menor capacidade que os demais alunos. Em outras palavras, diante do objetivo de desempenho de, por exemplo, tirar nota dez numa prova, enquanto um aluno orientado à meta domínio teoricamente estaria propenso a estudar muito e aprender o conteúdo da prova, entendendo a nota como consequência de seu aprendizado, um aluno orientado à *performance* poderia optar pelo uso de estratégias de aprendizagem como, por exemplo, técnicas de memorização, para alcançar a nota máxima independentemente de sua compreensão da matéria. Neste segundo caso percebe-se, portanto, que a nota obtida e a demonstração pública de capacidade consequentemente gerada por esta, passam a ser as razões do envolvimento do aluno na atividade, tornando-se mais importantes que o aprendizado em si. (AMES, 1992; BROPHY, 1999; BZUNECK, 2004c; HARACKIEWICZ et al., 2002).

Os padrões de comportamento normalmente associados à adoção da meta *performance* no contexto escolar geralmente estão relacionados a resultados motivacionais considerados fracos como, por exemplo, a preferência por tarefas muito fáceis ou exageradamente difíceis, a evitação de esforço diante da possibilidade de fracasso, a atribuição de sucesso e fracasso a posse ou falta de capacidade e a diminuição de prazer na realização das tarefas. Além disso, a busca de superação de padrões baseados na norma, a evitação de tarefas desafiadoras, a preferência por estratégias de aprendizagem superficiais e a ocorrência de sentimentos negativos em relação à escola e ao fracasso, bem como, sentimentos positivos ao alcançar sucesso com pouco esforço, também têm sido referenciadas na literatura como características inerentes a essa orientação motivacional. (AMES,

1992; ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996, URDAN, 1997; BZUNECK, 2004c; URDAN; SCHOENFELDER, 2006).

No entanto, apesar do quadro descrito anteriormente revelar, a princípio, uma série de componentes negativos relacionados a esta meta, é importante frisar que tais resultados não têm se confirmado em todas as pesquisas. Urdan (1997), por exemplo, aponta que foi percebido em alguns estudos, por parte de alunos orientados à meta *performance*, a utilização de estratégias de aprendizagem de profundidade e, até mesmo, a obtenção de resultados acadêmicos superiores aos de alunos voltados à meta domínio.

Bzuneck (2004c) também indica que resultados semelhantes foram obtidos em pesquisa realizada por Meece, Blumenfeld e Hoyle (1988), com alunos de ensino médio, na qual se evidenciou correlação positiva entre meta *performance* e ativo engajamento cognitivo na aprendizagem. Do mesmo modo, Pintrich e Garcia (1991), encontraram entre alunos orientados à meta *performance*, o uso de estratégias de profundidade, bem como a valorização das tarefas, principalmente quando eles adotavam simultaneamente a meta domínio.

Diante da obtenção de resultados motivacionais ambíguos, principalmente relacionados à meta *performance*, novos estudos têm sido realizados a fim de ampliar e aperfeiçoar a teoria de metas de realização. Esses novos caminhos poderão ser vistos no próximo tópico.

2.1.4 Metas *Performance-Aproximação* e *Performance-Evitação*

Originalmente investigada como um constructo único, a observação da presença constante de resultados acadêmicos mesclados durante os primeiros vinte anos de pesquisa, conduziu a uma maior investigação sobre a dualidade dos efeitos, ora positivos ora negativos, que se encontrava ligada, de maneira especial, à meta *performance*. Como frutos desses estudos, foram percebidos pelos pesquisadores alguns aspectos significativos relacionados a esta variação de resultados encontrados como, por exemplo, a grande heterogeneidade de escalas utilizadas pelos diversos autores na mensuração desta meta e supostas falhas

nestes instrumentos, relacionadas ao alto grau de generalidade ou imprecisão dos mesmos.

Outro problema encontrado e considerado como fundamental para a geração de resultados distintos foi o tratamento da meta *performance* como uma concepção unitária, isto é, procurando avaliar conjuntamente a busca do aluno por manter julgamentos positivos de sua capacidade e evitar julgamentos negativos. (URDAN 1997; KAPLAN et al., 2002; BZUNECK, 2004c).

Diante desse quadro, Elliot e Harackiewicz (1996) conduziram uma pesquisa na qual retomaram a orientação inicial de teóricos como Lewin, McClelland e Atkinson que, segundo os autores, incorporavam em seus quadros teóricos de trabalho a distinção entre motivação de aproximação ou de evitação. Com o objetivo de investigar a utilidade preditiva deste quadro teórico de aproximação e evitação, Elliot e Harackiewicz (1996) realizaram dois estudos, em situação experimental de laboratório, com alunos universitários. Nestes estudos os alunos foram convidados a resolverem alguns jogos após receberem informações contextualizando-os em situações de meta domínio, *performance*-aproximação e *performance*-evitação. Aos estudantes também foi solicitado que respondessem algumas questões a respeito da manipulação e dos constructos envolvidos antes e depois da resolução dos jogos. Foram então observados os efeitos destas manipulações experimentais na motivação intrínseca destes estudantes. Consistentemente com o quadro teórico proposto pelos autores, entre os principais resultados encontrou-se que apenas meta *performance*-evitação diminuiu a motivação intrínseca e que os níveis de motivação intrínseca foram similares para meta domínio e *performance*-aproximação.

Outro estudo, realizado por Elliot e Church (1997), não mais no contexto experimental de laboratório, mas na sala de aula, buscou medir as três orientações de metas de realização. Neste novo estudo, incluindo 204 universitários matriculados num curso de psicologia da personalidade, na Universidade de Rochester, os alunos tiveram avaliados, numa série de sessões conduzidas durante o semestre, sua motivação à realização, seu medo de fracasso, metas de realização, percepções de competência e motivação intrínseca. Foram utilizados instrumentos diferentes para cada constructo teórico como, por exemplo, a subscala de Jackson (1974) na qual os estudantes responderam a 16 questões de verdadeiro e falso, e outras escalas do tipo likert de 7 pontos. Confirmando as previsões iniciais dos

autores, os resultados apresentaram a meta domínio com facilitadora da motivação intrínseca, mas não indicou efeitos consistentes no desempenho relativo à nota acadêmica. Ainda de acordo com a expectativa inicial dos autores, meta *performance*-evitação evidenciou efeitos danosos tanto para motivação intrínseca quanto para desempenho relativo à nota. Por sua vez, meta *performance*-aproximação não mostrou relação alguma com motivação intrínseca, mas revelou uma relação positiva com o desempenho relativo à nota.

Sendo assim, com base na literatura e face aos resultados obtidos nestes dois estudos, os quais proveram sustentação para a conceitualização proposta de um quadro teórico tripartido, Elliot e seus colegas propuseram a utilização, para as futuras pesquisas, de um suporte teórico composto por meta domínio, *performance*-aproximação e *performance*-evitação. (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996; ELLIOT; CHURCH, 1997; URDAN, 1997). Para uma melhor compreensão da bifurcação da meta *performance* proposta pelos autores, esta será apresentada a seguir.

2.1.5 Meta *Performance*-Aproximação

Em concordância com os estudos anteriormente relatados, Urdan (1997) diz que um aluno orientado à meta *performance*-aproximação tem como foco principal aparecer como mais capaz e mais inteligente que seus colegas. Para tanto, apesar de não ser uma característica preponderante desta meta, é possível encontrar alunos com essa orientação motivacional fazendo uso de estratégias metacognitivas bem como valorizando a tarefa e a executando com afinco. Embora não se apresente tão diretamente relacionada a resultados positivos, como é o caso da meta domínio, quando separada da meta evitação, a meta *performance*-aproximação tende a aparecer como mais adaptadora.

Neste sentido, observa-se na pesquisa realizada por Elliot e Church (1997), além dos resultados já expostos nesse trabalho, que a adoção da meta *performance*-aproximação pelos alunos resultou num desempenho classificatório superior ao dos estudantes orientados à meta domínio. Da mesma forma, Elliot, McGregor e Gable (1999), numa outra pesquisa com estudantes universitários de

psicologia, verificaram que alunos orientados à meta *performance*-aproximação apresentaram maiores escores em esforço e persistência do que os voltados à meta *performance*-evitação. Midgley e Urdan (2001), por sua vez, evidenciaram ainda que embora *performance*-aproximação e *performance*-evitação tenham sido positivamente correlacionadas com estratégias auto-prejudicadoras, esta correlação se mostrou muito mais forte na segunda.

Como pode ser percebido nos exemplos anteriores, os benefícios associados à adoção da meta *performance*-aproximação normalmente estão relacionados a adoção da meta em contextos escolares nos quais ocorra a valorização do desempenho medido por meio de notas. Apesar de ser mais positiva que a meta *performance*-evitação, Bzuneck (2004c) argumenta, com base na literatura, que os melhores resultados de desempenho e de uso de estratégias eficazes para o aprendizado só poderão ocorrer quando a orientação à meta *performance*-aproximação for simultânea à adoção da meta domínio. Tal cumplicidade se faz necessária para que aspectos negativos inerentes à meta *performance* como, por exemplo, o medo do fracasso ou evitação de pedido de ajuda sejam minimizados pela presença conjunta da meta domínio. (URDAN, 1997; KAPLAN et al., 2002).

2.1.6 Meta *Performance*-Evitação

Em contraste com a ambigüidade da meta *performance*-aproximação, a meta *performance*-evitação tem sido constantemente associada a padrões negativos de resultado. Apresentando como característica principal o foco do aluno na evitação de julgamentos desfavoráveis de competência, nesta orientação motivacional, as dúvidas do aluno relativas à sua própria capacidade levam-no a evitar o fracasso, que para ele representa ser visto como incapaz ou menos capaz que os demais estudantes.

Diante disso, caso o aluno, por exemplo, perceba que para alcançar bons resultados em suas tarefas precise empregar muito mais esforço, comparado a seus colegas, o mesmo tende a acreditar que é menos inteligente que os demais. Além disso, diante da possibilidade de ser visto como menos capaz, o estudante

pode desenvolver comportamentos educacionais pouco eficazes em relação à aprendizagem, com o intuito de levar seus colegas e professores a acreditarem que seu desempenho não é tão bom simplesmente porque ele não se esforça. Dessa forma, o aluno procura justificar seus possíveis fracassos, bem como, garantir que algum eventual sucesso seja atribuído a sua inteligência excepcional.

Estudos como, por exemplo, de Elliot, McGregor e Gable, 1999, Midgley e Urdan (2001), apontam a associação da meta *performance* com maior probabilidade de demora para início de tarefas, interrupção da tarefa diante de dificuldades e menor disposição para assumir novas disciplinas com as mesmas características no futuro. (URDAN, 1997; HARACKIEWICZ et al., 2002).

Entre os resultados de várias outras pesquisas (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996; ELLIOTT; CHURCH, 1997; ELLIOT; MCGREGOR; GABLE, 1999) a meta *performance*-evitação também apareceu relacionada à baixa persistência, pouco esforço e tendência à ansiedade por parte dos alunos. Kaplan et al. (2002), com base na revisão de literatura, apontam ainda que, alunos orientados a esta meta têm demonstrado algumas características indesejáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tais como, baixo senso de eficácia acadêmica, evitação de pedido de ajuda e engajamento em estratégias auto-prejudicadoras.

Por fim, outros resultados encontrados por diversos autores (ANDERMAN; MIDGLEY, 2002; KAPLAN et al., 2002; URDAN et al., 2002) em seus estudos apontam ainda que, embora as metas *performance*, de forma geral, tenham se mostrado ligadas a comportamentos e preferências de evitação tais como medo de fracassar e evitação de novidade e desafio, estas associações ocorrem de modo mais intenso na meta *performance* evitação. Além disso, a análise de um grande número de pesquisas realizadas nos últimos anos demonstra que, enquanto na meta *performance*-aproximação podem ser encontrados alguns componentes adaptadores, na meta *performance*-evitação tais componentes inexistem. (URDAN, 1997).

2.1.7 Metas Múltiplas

Entendendo que um mesmo aluno possa adotar simultaneamente duas ou mais metas e que isto pode ser benéfico para seu aprendizado, Harackiewicz et al. (2002) propõem uma revisão da teoria de metas que é justificada por três razões principais: a importância da separação entre orientações a aproximação e evitação; o potencial positivo próprio da meta *performance*-aproximação com relação à meta domínio; e a identificação de formas pelas quais meta *performance*-aproximação pode se combinar com meta domínio para promover níveis ótimos de motivação.

Tendo, portanto, como ponto chave deste reexame a aceitação da distinção entre meta *performance*-aproximação e evitação, para os autores, esta dicotomia não apenas justifica tal revisão como também é a base para uma “perspectiva de metas múltiplas”. Ainda de acordo com os autores, esta perspectiva de metas múltiplas faz contraponto à “perspectiva de meta domínio” que, também referenciada como “perspectiva normativa”, afirma que a meta *performance*-aproximação só pode ser adaptadora quando acompanhada da meta domínio. (LINNENBRINK, 2005).

Por meio da comparação de resultados de pesquisa, Harackiewicz et al. (2002) contrapõem a afirmação de Midgley, Kaplan e Middleton (2001) de que a associação de metas *performance*-aproximação e variáveis desadaptadoras é mais consistente que entre *performance*-aproximação e variáveis adaptadoras. De acordo com Harackiewicz et al. (2002), embora o padrão de meta *performance*-aproximação seja menos consistente que o padrão domínio ou *performance*-evitação algumas pesquisas têm apresentado resultados positivos associando *performance*-aproximação com valorização da tarefa, auto-conceito acadêmico, emprego de esforço e desempenho alcançado. Ainda segundo os autores, estudos como os de Church, Elliot e Gable (2001) demonstram que meta *performance*-aproximação pode ter efeitos positivos mesmo quando independente da meta domínio.

Na busca por maiores esclarecimentos sobre o assunto, Harackiewicz et al. (2002), com base em seus estudos, identificaram quatro padrões que podem revelar vantagens de se possuir metas múltiplas em relação à posse de apenas meta domínio. No padrão chamado “aditivo”, meta domínio e *performance*-

aproximação são independentes uma da outra e apresentam, cada qual, distintos resultados educacionais positivos. Neste caso, além da meta *performance*-aproximação não necessitar de alto nível de meta domínio para proporcionar efeitos positivos, as metas adicionam benefícios recíprocos uma a outra.

Outro padrão, chamado de “interativo”, pressupõe a produção de efeitos positivos quando meta domínio e *performance* aproximação interagem entre si. Denominado como “especializado”, o terceiro padrão de metas é caracterizado pela importância de tipos de metas particulares para obtenção de tipos específicos de resultados acadêmicos, ou seja, enquanto meta domínio pode predizer interesse, meta *performance*-aproximação pode predizer notas. Por fim, o padrão “seletivo” de metas se caracteriza pela adoção de uma ou de outra meta específica percebida como mais importante para o momento no qual o aluno se encontra. Neste padrão, diferentes metas podem ser adaptadoras nas diferentes situações educacionais e os alunos podem adotá-las de forma a usufruir de vantagens particulares inerentes a cada uma. Um determinado aluno, por exemplo, pode possuir meta domínio quando lê um texto e apresentar meta *performance*-aproximação quando estuda para um exame. Dessa forma, segundo os autores, ao adotar ambas as metas, o aluno provavelmente apresentará resultados educacionais positivos mais abrangentes.

Um estudo realizado por Wolters (2004) buscou apoio empírico para as relações entre as diferentes estruturas de metas e orientações pessoais de metas de realização de estudantes com resultados de desempenho e uso de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, procurou aprofundar as discussões acerca das relações entre metas múltiplas, utilizando esse conceito para a distinção entre orientações à meta *performance*-aproximação e evitação e sua relação com as estruturas de metas. Neste sentido, os resultados não sustentaram a teoria em relação ao padrão de metas aditivo ou interativo. Com relação ao padrão de metas especializado, no qual tipos particulares de metas são fundamentais para tipos de resultados específicos, o autor argumenta que a natureza desadaptadora da adoção da meta *performance*-evitação se mostrou, de certa forma, como um padrão especializado. Alguns outros resultados deste estudo podem ser vistos no presente trabalho, no tópico sobre estruturas de metas de sala de aula.

Também baseando-se numa perspectiva de metas múltiplas, Linnenbrink (2005) realizou um estudo com o propósito de contribuir para o debate a respeito dos potenciais benefícios ou prejuízos da meta *performance*-aproximação e

sua relação com a meta domínio. Neste estudo, realizado com a colaboração de 237 estudantes de 5ª e 6ª séries de dez salas de aula de uma escola localizada no subúrbio de uma grande metrópole do meio-oeste norte-americano, a autora buscou focar de maneira especial a dimensão aproximação da meta *performance*, tanto em termos da relação entre orientações de metas pessoais e estruturas de metas de sala de aula quanto a respeito da divergência sobre a condição adaptadora ou não da meta *performance*-aproximação, existente entre perspectiva de meta domínio e a perspectiva de metas múltiplas.

De acordo Linnenbrink (2005), diferentemente dos resultados obtidos na análise das estruturas de metas, os achados relacionados às metas pessoais proveram suporte para a chamada perspectiva de meta domínio, uma vez que, metas domínio apresentaram-se como benéficas para uma variedade de resultados de aprendizagem relatados, enquanto metas *performance* mostraram-se prejudiciais em termos de ansiedade percebida e realização. Neste sentido, Linnenbrink (2005) observa que, embora seu estudo não tenha evidenciado os efeitos positivos da meta *performance*-aproximação novos estudos devem ser desenvolvidos um maior entendimento da perspectiva de metas múltiplas.

2.2 AMBIENTES OU ESTRUTURAS DE SALA DE AULA

Partindo do princípio de que a relação professor-aluno ocorre numa convivência diária e muitas vezes de longo prazo, é neste dia-a-dia da sala de aula que vão se tornando evidentes, não apenas algumas regras de convivência, mas de maneira especial, certos tipos de comportamentos pessoais ou de grupo, percebidos pelos alunos como valorizados pelo professor. Tal valorização é enfatizada pelo professor não apenas pela fala, mas também pelos gestos e comportamentos que o mesmo pode tomar diante dos alunos durante o cotidiano escolar (GUIMARÃES, 2004b).

Estruturas de metas de sala de aula são consideradas constructos de grande importância devido ao seu significativo impacto na motivação e realização dos estudantes. Conceitualmente, Estruturas de Metas dizem respeito a mensagens relacionadas às metas que, presentes no contexto educacional, podem tornar

salientes aos alunos uma determinada orientação motivacional. Em outras palavras, elas podem ser compreendidas em termos das várias políticas e práticas educacionais adotadas pelas escolas, bem como, as mensagens psicológicas explicitadas pelos professores em sala de aula, que podem reforçar no aluno, em maior ou menor grau, a orientação para adoção de metas domínio ou *performance*. Conseqüentemente a percepção destas mensagens pelo estudante poderá fazer com que o mesmo desenvolva um julgamento pessoal dos aspectos educacionais entendidos como relevantes na sala de aula e, assim, desenvolver comportamentos específicos relacionados a essa realidade. (AMES, 1992; KAPLAN et al., 2002; URDAN 2004b; WOLTERS; DAUGUERTY, 2007).

Referido inicialmente por Maehr (1984) como um “significado pessoal dos eventos de sala de aula”, o mesmo autor sugere posteriormente que este clima de sala de aula seja entendido, para fins acadêmicos, como um ambiente psicológico construído a partir das impressões individuais do aluno diante da realidade pedagógica na qual se encontra. Sendo assim, pode-se dizer que o foco desta área de pesquisa não se encontra na descrição ou caracterização do ambiente físico do aprendizado, mas na avaliação das percepções individuais e interpretações que os alunos fazem a partir do ambiente psicológico da sala de aula na qual se encontram. (BZUNECK, 2004d)

Como pode ser visto no capítulo anterior, as metas de realização representam metas individuais que o aluno adota no contexto educacional de maneira geral ou numa determinada situação. Entretanto, apesar destas orientações apresentarem num primeiro momento características fortemente ligadas a opções pessoais, determinadas práticas pedagógicas podem influenciar o comportamento de aprendizado do aluno, dependendo da forma como estes as percebem no contexto escolar. (AMES, 1992; URDAN, 2004b; WOLTERS, 2004).

Entre as muitas ações pedagógicas que podem influir na orientação do aluno para uma determinada meta alguns exemplos como a fixação de notas de exames ou trabalhos em editais públicos, a exposição em sala de aula apenas do "melhor" trabalho da turma, referenciando-o como um exemplo a ser seguido ou, ainda, conceder privilégios especiais aos alunos com melhores desempenhos, podem ser notados em muitos ambientes de aprendizado.

Do mesmo modo, proporcionar aos estudantes trabalhos acadêmicos apropriadamente desafiadores e significativos, valorizar o esforço na

realização destes trabalhos, promover o incentivo ao aprendizado e desenvolvimento do estudante em áreas que este tem maior interesse, bem como, reconhecer o crescimento intelectual do aluno no processo de ensino-aprendizagem, são também exemplos de práticas que podem conduzir o aluno à adoção de determinada meta de realização. Portanto, é possível notar que tais mensagens ambientais podem, entre outras coisas, tanto realçar as diferenças de capacidade e de desempenho dos estudantes, como enfatizar a importância do aprendizado e do desenvolvimento intelectual no ambiente de sala de aula (AMES, 1992; URDAN; SCHOENFELDER, 2006) .

Não obstante a importância da análise desses componentes objetivos da estrutura de metas, representados pelas práticas pedagógicas e interações professor-aluno em sala de aula, autores como Urdan (2004b) e Wolters (2004) têm chamado a atenção também para o componente subjetivo das estruturas de metas. De acordo com esses autores, este componente subjetivo reflete as diferenças individuais na percepção e interpretação dos estudantes dos eventos que ocorrem na sala de aula, isto é, a percepção do aluno não depende apenas das mensagens emitidas na sala de aula, mas também pode ser influenciada pela forma como o aluno as percebe. Por exemplo, no caso da exposição pública das notas dos alunos, é possível que enquanto um determinado estudante perceba essa ação pedagógica como uma indicação de que tirar notas melhores do que os outros é o foco principal na sala de aula, outro aluno possa perceber a mesma exposição como uma oportunidade para se auto-avaliar e planejar a melhora de seu desempenho.

Embora reconhecendo que as diferentes experiências prévias, trazidas pelos alunos para a sala de aula, possam influir na sua percepção do ambiente psicológico e que ambigüidades, como o exemplo citado no parágrafo anterior, possam realmente acontecer, Urdan e Schoenfelder (2006), com base em pesquisas anteriores, apontam que, de forma geral, tem sido encontrada uma correlação positiva entre estruturas de metas e suas respectivas metas pessoais. Sendo assim, percepção de estruturas de meta domínio tem sido positivamente relacionada à adoção de meta domínio e do mesmo modo percepção da estrutura de meta *performance* tem apresentado correlação positiva com adoção de meta *performance*.

Diante da associação de meta domínio com padrões motivacionais e comportamentais benéficos, há evidências de que a percepção da ênfase na meta

domínio está associada com maiores níveis de auto-eficácia para o aprendizado, sentimentos positivos em relação à escola, melhor enfrentamento de dificuldades acadêmicas e maior senso de bem estar na escola. Por sua vez a percepção de meta *performance* tem revelado associação com comportamentos desadaptadores como estratégias auto-prejudicadoras e evitação de pedido de ajuda. (URDAN; MESTAS, 2006; WOLTERS; DAUGHERTY, 2007).

Assim como na teoria de metas, estudos recentes sobre as estruturas de sala de aula têm procurado utilizar a proposta de Elliot e Church (1997) na qual a meta *performance* é dividida em duas sub-metas, as quais são denominadas *performance*-aproximação e *performance*-evitação. Neste novo quadro teórico a meta domínio permanece associada ao foco no desenvolvimento de competência e domínio de tarefas, enquanto a meta *performance*-aproximação tem seu foco na busca de julgamentos favoráveis de competência e a meta *performance*-evitação tem seu foco na evitação de julgamentos desfavoráveis de competência. Do mesmo modo, outros estudos têm ainda se voltado para o aprofundamento das questões referentes às perspectivas de metas múltiplas ou meta domínio, bem como, aos padrões de metas múltiplas, quer sejam, aditivo, interativo, especializado e seletivo, explicitados por Harackiewicz et al. (2002). (CHURCH; ELLIOT; GABLE, 2001; WOLTERS, 2004).

Resultados de dois estudos realizados por Church, Elliot e Gable (2001) com estudantes universitários, matriculados num seminário de Química, indicaram que a aula expositiva envolvente foi um preditor positivo para a adoção de meta domínio, por outro lado, não predissera a adoção de meta *performance*-aproximação ou *performance*-evitação. Os autores encontraram ainda que a avaliação exigente mostrou-se um preditor positivo de meta *performance*-evitação, negativo da meta domínio e sem correlação aparente com meta *performance*-aproximação. Ainda nesses estudos, as variáveis: percepção de ambiente de sala de aula e as metas de realização, testadas juntas como preditores do desempenho e da motivação dos estudantes, tiveram relação indireta. A percepção do ambiente de sala de aula influenciou a adoção de metas de realização e estas, por sua vez, influenciaram diretamente o desempenho e a motivação intrínseca.

Karabenick (2004) também buscou examinar as associações entre as percepções dos estudantes das estruturas de suas salas de aula e o pedido de ajuda acadêmica pelos mesmos. Em um de seus estudos, contando com 852 alunos

de 13 turmas de psicologia de uma grande universidade do meio oeste americano, o autor da pesquisa verificou que a percepção de estrutura de metas prediz padrões de pedido de ajuda acadêmica pelos estudantes. Neste estudo, a estrutura percebida de meta domínio foi positivamente relacionada com padrões de aproximação de pedido de ajuda acadêmica. Por sua vez, evitação de pedido de ajuda acadêmica apresentou-se positivamente relacionada à ênfase de metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação no ambiente escolar, assim como, inversamente relacionada a percepção de ênfase na meta domínio.

Um outro estudo, realizado por Wolters (2004), com 525 estudantes secundaristas de matemática de uma escola suburbana americana, investigou a relação das estruturas de metas com metas pessoais e outros itens como persistência, procrastinação, escolha, uso de estratégias de aprendizagem e notas em matemática. Neste estudo, de maneira especial, o autor buscou relacionar a percepção dos alunos da estrutura de sala de aula com suas metas pessoais.

Os resultados apresentados revelaram que os estudantes que perceberam as práticas instrucionais em sua sala de aula como mais estruturadas na meta domínio apresentaram maior orientação à meta domínio, enquanto os alunos que perceberam maior ênfase na meta *performance*-aproximação nas práticas pedagógicas tenderam fortemente a adotar esta última.

Os resultados indicaram ainda que, os estudantes demonstraram menor foco em *performance*-evitação quando perceberam a estrutura de sala de aula mais voltada à meta domínio. Porém, revelaram maior foco na meta *performance*-aproximação e evitação quando perceberam uma maior ênfase na meta *performance*-aproximação na sala de aula. Confirmando estudos anteriores, os resultados também revelaram que a percepção dos alunos da estrutura de meta domínio foi positivamente relacionada à motivação, uso de estratégias de aprendizagem e realização, em grande parte, pela associação com a adoção de metas pessoais de domínio pelos estudantes. (WOLTERS, 2004).

Por sua vez, Linnenbrink (2005) desenvolveu um estudo por meio do qual examinou, entre outros aspectos, a relação de três contextos de sala de aula (domínio, *performance*-aproximação, combinação de domínio e *performance*-aproximação) e doze variáveis dependentes como interesse, utilidade, efeitos positivos e negativos na escola, ansiedade percebida, quantidade e qualidade de auto-regulação e realização, entre outras. Participaram deste estudo 237 estudantes

de 5ª e 6ª séries de dez salas de aula de uma escola localizada no subúrbio de uma grande metrópole do meio-oeste norte-americano. Segundo a autora, os resultados proporcionaram suporte para a perspectiva de metas múltiplas no contexto de aprendizado, sugerindo que a dupla ênfase nas estruturas de metas domínio e *performance*-aproximação nas salas de aula, onde são criados pequenos grupos, pode ser benéfica para pedido de ajuda e realização. No estudo, porém, os efeitos não somente se mostraram pequenos, como também não foram observados para motivação, bem estar emocional, ou envolvimento cognitivo.

Como pode ser visto anteriormente, pesquisas sugerem a existência de diversos benefícios para a motivação e o comportamento dos estudantes quando estes percebem a estrutura de meta domínio na sala de aula. Por sua vez padrões desadaptadores normalmente aparecem ligados a estruturas de sala de aula que enfatizam a meta *performance*. Embora as recentes pesquisas tenham separado a meta *performance* em aproximação ou evitação com o objetivo de encontrar características adaptadoras relacionadas à primeira, muitos autores, como Ames (1992) e Urdan e Mestas (2006) enfatizam a importância dos educadores promoverem no ambiente de aprendizado a meta domínio e até mesmo desencorajar a adoção da meta *performance*.

Neste sentido, Ames (1992) sugere que os professores não apenas podem criar este ambiente propício, como aponta para ações pedagógicas a serem utilizadas na construção deste ambiente favorável ao aprendizado. De acordo com a autora, proporcionar aos estudantes trabalhos acadêmicos desafiadores e significativos, avaliar os alunos enfatizando e premiando sua melhoria e não resultados de desempenho, bem como, oferecer oportunidades de escolha e autonomia em sala de aula são algumas das formas de se conquistar este cenário favorável ao aprendizado.

De forma a estruturar melhor esse caminho pedagógico para construção do ambiente de sala de aula e com base em diversas pesquisas, Ames (1992), descreve cinco elementos centrais na configuração da estrutura de sala de aula: o desenvolvimento de tarefas e atividades de aprendizagem, a distribuição de autoridade ou de responsabilidade, as práticas de avaliação e reconhecimento, o agrupamento ou formação de grupos e o uso do tempo. Epstein (1989) propôs um anagrama TARGET (Em inglês, T= Tasks; A= Authority/Autonomy; R= Recognition; G= Grouping; E= Evaluation e T= Time), composto pelas iniciais dos elementos que

seriam pistas relevantes, em sala de aula, para a orientação dos alunos à adoção de metas de realização. Tais elementos, devido à sua importância para este trabalho serão descritos a seguir.

2.2.1 Tarefas

Constantemente presentes no contexto de sala de aula, as tarefas e atividades realizadas pelos alunos não apenas influenciam a forma como aprendem, mas carregam consigo uma série de informações importantes que os alunos utilizam para construir julgamentos sobre sua capacidade. Tais informações podem levar ainda o aluno a eleger e empregar estratégias de aprendizagem de acordo com o contexto, formar sentimentos em relação ao ensino e aprendizado, além de captar o valor intrínseco da atividade e os benefícios futuros que sua realização trará para os mesmos. Diante disso, pode-se dizer que a forma como uma atividade ou tarefa é planejada, apresentada e desenvolvida em sala de aula pode influenciar significativamente o interesse do aluno na sua execução. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

Uma vez que as tarefas e atividades são passíveis de controle pelo professor, uma das questões importantes a serem respondidas diz respeito à quais características das tarefas estimulam a disposição dos alunos para empregarem esforço e se engajarem efetivamente na aprendizagem. Em resposta, Ames (1992), em revisão de literatura aponta que tarefas envolvendo variedade e diversidade têm maior probabilidade de despertar o interesse do aluno, bem como, de reduzir a oportunidade de envolvimento em situações de comparação social e conseqüentemente, levar à adoção da meta de domínio. Do mesmo modo, quando um aluno percebe razões significativas para engajar-se na atividade, seja por visualizar a importância daquele conteúdo para seu crescimento acadêmico ou ainda divisar um relevante significado para seus interesses pessoais, é mais provável que isso também leve a um engajamento na aprendizagem de maneira consistente com a meta domínio.

De acordo com Pintrich e Schunk (1996) fatores como o desafio, a curiosidade a percepção de controle e a fantasia são elementos importantes que

devem ser levados em consideração no momento de elaboração das tarefas de aprendizagem. Para os autores devem-se propor tarefas com graus adequados de desafio de forma que os alunos se sintam valorizados ao concluí-las. Ao mesmo tempo o professor deve buscar surpreender os alunos nas tarefas de modo a despertar o interesse para a busca da informação necessária à execução e compreensão desta tarefa. Além disso, tarefas que permitam ao estudante perceber seu controle durante todo o processo de aprendizado e apresentem jogos ou simulações que envolvam fantasia também podem contribuir de forma muito positiva para a motivação do aluno.

Por fim, alinhado com os aspectos citados no parágrafo anterior, Guimarães (2004b) aponta que a definição das tarefas em termos de metas específicas e de curto prazo podem também motivar o aluno ao transmitir a mensagem de que com certo grau de esforço aplicado ele poderá concluí-las. Neste sentido, ao se propor uma tarefa ou atividade aos alunos, deve-se deixar claro a estes quais os objetivos reais e os significados de sua execução para a melhoria de habilidades ou aquisição de novos conhecimentos. Tal informação é fundamental para que o aluno tenha claro seu caminho de aprendizado e conseqüentemente anime-se por iniciar e persistir num novo trabalho, uma vez que pode visualizar seu significado e importância.

2.2.2 Autoridade

O conceito de Autoridade estabelecido na perspectiva das Estruturas de Salas de Aula diz respeito, de forma geral, ao grau de promoção de autonomia e envolvimento dos alunos na tomada de decisões, proporcionado, sobretudo pelo professor, em sala de aula. Vários estudos (CHIRKOV et al., 2003; VAUSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006), têm demonstrado uma relação positiva entre uma orientação à autonomia promovida no ambiente de sala de aula e padrões positivos de motivação nos alunos.

É possível encontrar na literatura basicamente dois estilos motivacionais distintos entre os professores: o estilo promotor de autonomia e o estilo controlador. Dizer que um professor é promotor de autonomia ou controlador

está diretamente ligado ao fato de oferecer aos seus alunos opções ou escolhas no ambiente de sala de aula. Enquanto um professor controlador toma para si a incumbência de decidir sobre tudo o que está relacionado ao ensino de seus alunos em sala de aula, um professor promotor de autonomia é aquele que concede aos estudantes uma participação ativa no processo ensino aprendizagem proporcionando-lhes opções e escolhas acadêmicas importantes. (GUIMARÃES, 2004b).

Um aspecto importante destas escolhas é que elas não devem referir-se apenas às situações triviais ou hipotéticas de sala de aula, sob o risco de o aluno sentir-se logrado. Ao contrário, devem ocorrer de forma a permitir-lhe um papel realmente atuante em questões significativas como, por exemplo, no estabelecimento de prioridades, no método de aprendizagem, no ritmo do aprendizado ou no emprego de estratégias. Tais escolhas devem ainda ser estruturadas de forma que os estudantes sejam guiados pelo interesse e não por intenções de minimizar o esforço, proteger sentimentos de alto valor ou evitar fracasso. Neste sentido, ao incentivar a participação dos alunos em pontos estratégicos do ensino, o professor estará colaborando com o amadurecimento do senso de responsabilidade destes estudantes. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

Outra questão relevante sobre a autonomia é o fato de que essa cessão de responsabilidade precisa ser acompanhada por um planejamento e aplicação de estratégias apropriadas. Em outras palavras, não adianta o professor transferir ao aluno uma carga exagerada de opções e escolhas sem as orientações necessárias para que este adquira um senso de autodeterminação e controle pessoal. Ao contrário, ao delegar responsabilidade, o professor deve criar situações para o desenvolvimento de estratégias de auto-direção e auto-regulação, sem as quais o aluno fatalmente se sentirá perdido e, portanto, propenso ao fracasso. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

2.2.3 Avaliação e Reconhecimento

Entre os mais poderosos elementos do ambiente de sala de aula que podem afetar a opção por uma meta de realização pelo aluno, a avaliação tem

um papel de grande destaque. No contexto das Estruturas de Sala de Aula, a dimensão deste ato avaliativo vai além de uma simples verificação quantitativa de conteúdo absorvido, tratando-se de um conceito mais profundo relacionado à percepção do estudante da mensagem oculta transmitida pela avaliação. Por meio da forma como a avaliação é estruturada, o aluno poderá perceber, entre outras coisas, quais os reais objetivos de ensino presentes em sua sala de aula e o que é mais valorizado pelo professor neste contexto. Com base nestas percepções, é muito provável que o aluno desenvolva determinados tipos de objetivos, crenças e expectativas, os quais refletirão diretamente na sua orientação motivacional. Dessa forma é possível dizer que diferentes concepções de ensino do professor, manifestadas na forma como a avaliação é aplicada, poderão orientar os alunos para metas de realização distintas e, conseqüentemente, a padrões diversificados de motivação. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

Brophy (apud Ames, 1992) cita que muitos professores elaboram suas avaliações altamente orientadas para o produto, ou seja, estruturam suas provas e testes com base numa concepção de ensino bastante voltada à transmissão de conteúdos, de forma a cobrar de seus alunos tão somente o desempenho final e não valorizar o processo evolutivo de aprendizagem do estudante. Ainda segundo o mesmo autor, diante desta postura acadêmica na qual a correção, a ausência de erros e o sucesso normativo são enfatizados, o estudante tenderá fortemente para uma orientação à meta *performance*. Corroborando este pensamento podem ser citados, por exemplo, os resultados encontrados na pesquisa realizada por Church, Elliot e Gable (2001), já apresentados anteriormente neste trabalho.

Segundo Guimarães (2004b), o professor deve tratar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, apresentando-a aos estudantes como uma oportunidade de obter informações a respeito de seu progresso acadêmico e possibilitando, a partir de cada etapa avaliativa, a chance do aluno aprender e crescer com seus eventuais sucessos e fracassos. Procedendo desse modo o professor estará ampliando as chances de seus alunos assumirem a meta aprender como orientação motivacional.

Entre as várias práticas pedagógicas associadas à avaliação que podem gerar efeitos prejudiciais à motivação dos alunos, alguns exemplos como a ênfase na comparação social, notas e avaliações públicas muito freqüentes e o uso

indiscriminado de recompensas são bastante comuns nas salas de aula. Pesquisa realizada por Wolters (2004), com alunos secundaristas, revelou que quando os estudantes perceberam uma forte ênfase na competição e demonstração de capacidade em sala de aula eles se mostraram desanimados para a realização das tarefas além de mais desligados destas quando em face de dificuldades ou sentimento de tédio. (AMES, 1992).

Do mesmo modo, a presença constante de notas, uma das mais comuns ferramentas de avaliação no ambiente escolar, também pode influenciar a orientação motivacional dos alunos. Tal influência não depende apenas da presença real da nota, mas também da forma como estas são distribuídas no ambiente de aprendizado. Em outras palavras, se na atribuição de notas o principal objetivo percebido é tão somente uma informação de desempenho classificatório, o aluno, muito provavelmente, não irá se preocupar em verificar seu aprendizado corrigindo eventuais erros e acertos. Ao invés disso, passará a se preocupar com estratégias para se recuperar, manter ou melhorar seu desempenho numa próxima avaliação, desviando-se assim do foco no aprendizado.

Por outro lado, se as notas são entregues de forma breve e pessoal, acompanhadas de feedback informativo e valorização do esforço e da compreensão do conteúdo transmitido, bem como, de oportunidades reais de melhoria acadêmica, os alunos provavelmente captarão a mensagem de que o mais importante é aprender e desenvolverão crenças e comportamentos tendendo para uma orientação à meta domínio. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

O uso de recompensas extrínsecas para motivar o aluno também pode se apresentar, sob o ponto de vista motivacional, como uma faca de dois gumes. Baseando-se na revisão de literatura, Ames (1992) relata que o uso de recompensas feito com muito critério, dentro de um contexto de valorização do esforço do aluno ou do progresso em relação a metas de curto prazo, ou ainda em significativos aspectos da *performance*, pode melhorar comportamentos direcionados à meta domínio. No entanto, a mesma autora alerta para o uso indiscriminado deste recurso que, percebido pelo aluno como uma forma de suborno ou controle, pode causar efeitos arruinadores na motivação do mesmo.

Estudo recente realizado por Vanteenkiste e Deci (2003) com alunos universitários americanos da Universidade de Rochester apresentou, entre outros resultados, que o uso de recompensas extrínsecas em ambientes competitivos

melhorou a motivação intrínseca dos alunos vencedores, no entanto, piorou consideravelmente a motivação intrínseca dos alunos perdedores. Além disso, não foi encontrada diferença alguma na motivação intrínseca dos vencedores quando comparados a um grupo de alunos que realizou a mesma tarefa num contexto não competitivo e sem recompensa. Por sua vez, os alunos que perderam a recompensa no grupo competitivo apresentaram significativamente menos motivação intrínseca que os alunos do grupo de apoio não competitivo.

Elogiar publicamente o aluno que tirou a melhor nota na prova, bem como, apresentá-lo como referência a ser seguida pela turma, por exemplo, pode parecer a princípio uma ótima forma de motivação, porém, essa mensagem pode levar para os estudantes “mais fracos” a mensagem de que não importa seu esforço, nunca atingirão a meta imposta pelo professor. Do mesmo modo, para alunos com um mesmo nível de aprendizado do aluno elogiado, tal informação pode ainda ser percebida como um incentivo à competitividade. Por fim, mesmo para o aluno enaltecido publicamente o elogio pode tornar-se um fardo, uma responsabilidade extra. Isto pode ocorrer porque, se a princípio a boa nota foi fruto de um ótimo aprendizado dos conteúdos, doravante o aluno em questão poderá se sentir obrigado a continuar tirando as maiores notas para manter seu status de melhor estudante diante dos colegas, situação que pode ocasionar até mesmo uma mudança de sua orientação motivacional.

Outros exemplos ainda, como recompensar apenas alunos que tiram nota máxima nas atividades acadêmicas ou que respondem corretamente às perguntas em sala, enaltecer trabalhos cuja qualidade se manifesta apenas pelas condições econômicas do aluno em relação aos demais, podem gerar sérios danos motivacionais aos estudantes. (AMES, 1992).

Para Guimarães (2004b), obviamente não se trata de deixar de motivar o aluno por meio de elogios ou recompensas. Porém, é preciso que tais incentivos sejam dados com discrição e sabedoria, evitando-se comparações e incentivos à competição entre os alunos. Tal discernimento fará com que os alunos, ao perceberem que seu esforço e aprendizado real estão sendo valorizados, independente de seus escores ou resultados finais, deixem a “caça às condecorações” de lado e se voltem cada vez mais para uma orientação motivacional de domínio.

Neste sentido, para que a meta domínio seja desejada pelos alunos, é preciso que, por meio de suas palavras, gestos e boas práticas pedagógicas, o professor manifeste no dia a dia da sala de aula, a valorização do esforço, combinado com estratégias eficazes de aprendizagem e formas de avaliação que evidenciem a importância do processo evolutivo dos alunos. Em outras palavras, é preciso que o aluno “perceba”, nas ações do professor, que sua capacidade de aprendizado depende principalmente de seu empenho e esforço, e não de uma suposta quantidade fixa de inteligência pré-existente. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

2.2.4 Agrupamento

Embora a proposta de trabalho em grupo com os alunos seja uma estratégia muito utilizada com o objetivo de garantir que os alunos se envolvam mais nas atividades acadêmicas do que normalmente se envolvem individualmente, esta forma de trabalho também pode não registrar bons resultados se má administrada pelo professor. Isto pode acontecer, entre outras coisas, caso não haja uma preocupação especial com a maneira como são formadas as equipes de trabalho, pois, sem um direcionamento correto, os alunos podem se unir tão somente por suas afinidades pessoais, criando aos poucos grupos tão fixos que o espírito competitivo, por exemplo, pode se manifestar tanto quanto nos trabalhos individuais.

Por sua vez, a forma como o professor se manifesta para com os grupos também pode incentivar ou reforçar o clima de comparação em sala de aula. Ao explicitar as qualidades de um grupo em detrimento de outros como, por exemplo, dizer em sala que o grupo X está mais adiantado ou está fazendo um trabalho melhor, ou ainda, que está se destacando pelo entrosamento entre seus integrantes, o professor poderá estar não apenas fomentando a competição e comparação, mas também criando um ambiente de sala de aula totalmente desfavorável à adoção da meta domínio, principalmente para os grupos menos favorecidos ou mais fracos. (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2004b).

Guimarães (2004b) propõe ainda que, para evitar que os trabalhos em grupo acabem por valorizar apenas o desempenho dos alunos, favorecendo

assim a adoção da meta *performance*, os professores devem criar uma espécie de rodízio na sala de aula de forma que a composição dos grupos seja constantemente alterada e todos os alunos possam vir a trabalhar entre si. Tal organização, aliada à elaboração de tarefas com graus adequados de desafio, valorização do esforço e aprendizado e pela presença de elogios e recompensas pertinentes, por parte do professor, resultarão num ambiente de sala de aula totalmente favorável a um processo ensino-aprendizagem real e de qualidade.

2.2.5 Tempo

Outro elemento de relevância para a formação do ambiente de sala de aula diz respeito ao gerenciamento do tempo. Utilizar adequadamente o tempo de trabalho em sala de aula, bem como, organizar de forma eficaz os diversos horários que compõem o calendário do ano letivo pode também contribuir para a adoção de metas de realização distintas.

No contexto da sala de aula, a escassez do tempo pode levar os alunos a competirem entre si caso percebam que a rapidez na conclusão dos trabalhos é valorizada pelo professor. Por outro lado, o excesso de tempo disponível para a realização da atividade, também pode gerar nos alunos uma percepção de descaso pelo professor ou até mesmo de falta de confiança deste docente na capacidade de seus alunos.

Por sua vez, a organização da escola em relação ao tempo, deve ser feita de forma a respeitar as necessidades de aprendizagem inerentes a cada momento acadêmico. Aulas excessivamente longas ou curtas demais, períodos de intervalo insuficientes ou em demasia, mudança constante de horários e datas, são exemplos de ocorrências que podem levar o aluno a associar esta falta de comprometimento da escola com uma suposta falta de importância do aprendizado, isto é, se aprender é tão importante, porque tanto descaso? A má administração do tempo dentro e fora de sala pode levar à adoção da meta *performance* ou mesma de alienação acadêmica pelo aluno, caso este perceba que em seu ambiente acadêmico não importa o processo de aprendizagem mas, o resultado final, isto é, o diploma ou a conclusão do curso, disciplina ou do ano letivo.

Portanto, para que haja um clima favorável à adoção da meta aprender é preciso que professores e escolas organizem suas aulas e calendários eficazmente, planejando com muito cuidado a utilização do tempo acadêmico. (GUIMARÃES, 2004b).

2.2.6 Competição em Sala de Aula

Como pôde ser visto no tópico anterior, são muitas as estruturas do ambiente de sala de aula que podem contribuir para a consolidação de um clima competitivo no ambiente de aprendizado. Teóricos das metas de realização têm argumentado que pessoas significativas como pais e professores, podem induzir os alunos por meio de pistas ou dicas, voluntária ou involuntariamente, a diferentes estados de engajamento nas tarefas escolares. No contexto da sala de aula essa espécie de currículo oculto vigente pode ser percebido pelos alunos nas diversas práticas e políticas pedagógicas explicitadas pelos professores e pela escola nas diversas atividades acadêmicas realizadas. Neste sentido, práticas como recompensar os alunos mais rápidos na realização de tarefas, apontar alunos modelos, premiar publicamente os melhores desempenhos, ou ainda, distribuição e publicação de notas induzindo à comparação entre alunos, expectativa e cobrança de que todos os estudantes atinjam igualmente os resultados desejados e divisão de turmas por critérios de capacidade, podem enfatizar, ou até mesmo criar, um clima competitivo em sala de aula. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004; STANDAGE; DUDA; PENSGAARD, 2005).

Em revisão de literatura, Standage, Duda e Pensgaard (2005) referem-se ao clima competitivo como uma situação de interdependência negativa na qual a presença de indivíduos mais capazes pode reduzir a possibilidade de outros de alcançarem uma meta ou recompensa. Do mesmo modo pode-se entender ainda o clima competitivo em sala de aula como sendo uma condição psicológica na qual todos os alunos são levados a perceber que o objetivo maior a ser buscado no processo ensino-aprendizagem é o de conquistar o primeiro lugar ou aparecer como melhor em comparação aos demais alunos. Diante disso, em algumas situações competitivas, pode ocorrer que a meta de algumas pessoas envolvidas se torne

especificamente a de alcançar a vitória com o objetivo apenas de sentir o prazer resultante desta ou para fortalecer seus egos, em detrimento do aprendizado. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004; VANTEENKISTE; DECI, 2003).

Para Ames (1984) é possível perceber que o forte desejo de vencer, inerente ao ambiente competitivo, gera uma espécie de hesitação no aluno que, diante de uma determinada tarefa, questiona se deve ou não tentar realizá-la. Numa sociedade na qual a capacidade é mais valorizada que o esforço (BZUNECK, 2004c) induzindo a uma associação linear entre capacidade e resultados de desempenho, este questionamento fundamenta-se basicamente numa preocupação relacionada à capacidade, isto é, o aluno se questionará diante da tarefa por acreditar que um eventual fracasso poderá ser visto como falta de capacidade.

Portanto, pode-se dizer que, no contexto competitivo, um dos pontos mais críticos para o aprendizado do aluno diz respeito à relação aparentemente estabelecida entre capacidade, esforço e desempenho. Neste cenário, a “vitória” de um aluno sobre os demais, numa determinada atividade, num mesmo período de tempo e empregando o mesmo esforço, supostamente indicaria uma maior capacidade comparada à de seus colegas. Como conseqüência, se por um lado o ambiente de competição pode se tornar altamente motivador para alunos com constantes experiências de sucesso e destacadamente considerados melhores, por outro lado pode gerar nos estudantes considerados mais fracos, não apenas um estado de desmoralização e descrédito na própria capacidade diante dos desafios, como ainda levá-los até mesmo à desistência de suas iniciativas de esforço ou ainda à adoção de táticas de evitação como, por exemplo, as estratégias auto-prejudicadoras. Tais estratégias serão abordadas especificamente em capítulo posterior. (COVINGTON, 1984; BZUNECK; GUIMARÃES, 2004).

Em revisão de literatura Bzuneck e Guimarães (2004) citam resultados de pesquisas nas quais evidenciou-se a desqualificação do esforço pelos alunos no ambiente de competição. Os autores observam ainda que os resultados de desempenho dos alunos, quer sejam sucesso ou fracasso, foram atribuídos à sorte e não ao emprego de maior ou menor esforço. Por sua vez, os sentimentos de satisfação com o sucesso não apareceram vinculados ao crescimento pessoal com a aprendizagem, mas predominantemente ligados à vitória sobre os demais colegas. Do mesmo modo, notou-se que o sentimento de insatisfação gerado pelo fracasso foi percebido pelos alunos independente de sua história de desempenho, isto é,

desvalorizando-se todo o histórico de esforço passado e levando-se em conta apenas o desempenho momentâneo obtido na situação de competição.

Ames (1984), por meio de revisão de literatura, identificou também que o clima competitivo leva à percepções interpessoais distintas. Enquanto os alunos vencedores se sentiram merecedores das recompensas por se acharem mais capazes, os perdedores tiveram sua auto-estima substancialmente prejudicada ao acreditarem que seus fracassos os tornaram indignos de qualquer premiação. Verificou-se também que a excessiva censura pelo fracasso existente no contexto educacional de competição, pode gerar mudanças extremamente prejudiciais inclusive em alunos com auto-conceito inicialmente positivo.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2004), outros efeitos deste clima competitivo encontrados na literatura são os “relacionamentos de oposição”. Segundo estas pesquisas, a estrutura competitiva percebida em sala de aula gera comportamentos sociais e reações emocionais que levam à deterioração do relacionamento social entre os alunos “competidores”. Percebe-se neste contexto que não apenas diminuem as interações sociais e a ajuda entre os pares, mas também crescem as obstruções dos colegas para o desempenho e a presença de comportamentos anti-sociais como, por exemplo, a rivalidade e a hostilidade aos alunos de melhor desempenho. Além disso, alguns resultados demonstraram que no ambiente competitivo existe uma forte redução da motivação intrínseca em detrimento à extrínseca, uma vez que neste contexto a vitória é vista como mais importante que a própria tarefa.

Outra abordagem utilizada para o estudo do contexto competitivo envolve a percepção dos alunos das estruturas em sala de aula. De acordo com este conceito, os alunos podem perceber nas pistas ou dicas apresentadas pelo professor, uma estrutura de envolvimento na tarefa ou uma estrutura de envolvimento do ego. Enquanto a estrutura de envolvimento na tarefa diz respeito a pistas situacionais que revelam ao aluno um foco na melhoria de suas habilidades e domínio das tarefas, a estrutura de envolvimento do ego, por sua vez, refere-se a pistas situacionais que levam o aluno a perceber a vitória de uma competição ou demonstração de capacidade superior aos outros como o objetivo a ser conquistado. (STANDAGE; DUDA; PENSGAARD, 2005).

Estudo recentemente realizado por Standage, Duda e Pensgaard (2005) com 183 universitários da British University explorando os efeitos das

condições competitivas sobre as estruturas “envolvimento na tarefa” e “envolvimento do ego”, nesta pesquisa denominadas estrutura domínio e *performance*, revelou que estudantes expostos à condição envolvimento na tarefa, demonstraram níveis mais altos de satisfação e vitalidade que os expostos a condição de envolvimento do ego. Do mesmo modo, estudantes que receberam a informação de terem sido vitoriosos nos testes, informaram níveis mais altos de satisfação da necessidade de realização, efeitos positivos e vitalidade, do que estudantes que foram informados que perderam.

Sendo assim, é possível concluir que no contexto competitivo, não apenas o objetivo maior para o aluno pode tornar-se a vitória sobre os demais colegas, como o número reduzido de vencedores pode afetar seriamente os demais alunos considerados perdedores. Não obstante o prejuízo educacional que essa meta de vitória pode representar, Bzuneck e Guimarães (2004), argumentam ainda que tal objetivo é percebido pelos alunos como importante, difícil de ser atingido e marcado pela incerteza: Importante uma vez que, culturalmente, ser visto como o “primeiro” é algo muito valorizado; difícil de ser atingido, pois apenas um ou alguns poucos podem sê-lo e marcado pela incerteza devido à dependência não apenas da própria capacidade e desempenho, mas também dos demais alunos competidores.

Apesar do exposto no parágrafo anterior, diante de uma cultura social capitalista, na qual a competição entre indivíduos e equipes aparece como um aspecto preponderante em muitos esportes e em outras atividades cotidianas como, por exemplo, o trabalho, muitos professores parecem preparar as atividades escolares de seus alunos amparados numa crença pedagógica de que este tipo de atividade é potencialmente desafiadora e, portanto, promotora de ação também na sala de aula.

Embora evidente que a intenção destes professores não seja a de prejudicar ou atrapalhar o aprendizado dos alunos, mas motivá-los para que se engajem mais e melhor nas atividades acadêmicas, faz-se necessário salientar que no mundo dos esportes, não apenas a importância maior está focada no resultado de desempenho como todos os competidores sabem previamente que haverá apenas um ganhador ou grupo de ganhadores. Do mesmo modo no mercado de trabalho muitos outros fatores sócio-econômicos, que não somente o esforço e a capacidade do trabalhador são necessários para que se alcancem os melhores resultados de desempenho. Neste sentido, pesquisas no âmbito motivacional têm

demonstrado que, no campo da educação, a competição como mecanismo de motivação pode produzir efeitos altamente contrários aos desejados pelo educador. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004; VANTEENKISTE; DECI, 2003).

Estudos recentes como os de Tauer e Harackiewicz (2004) e Standage, Duda e Pensgaard (2005), têm apresentado algumas características positivas da competição, quando associada a um ambiente de cooperação ou a circunstâncias específicas como, por exemplo, a realização de tarefas independentes ou a forma de estruturação desta competição. No entanto, diante da enorme gama de aspectos negativos ligados aos contextos eminentemente competitivos de sala de aula e ainda devido à caracterização destes ambientes psicológicos pela motivação positiva de poucos enquanto a maioria é prejudicada, Bzuneck e Guimarães (2004) sugerem que este sistema motivacional seja descartado das salas de aula. Do mesmo modo, as comparações com os ambientes esportivos e o mercado de trabalho devem ser postas de lado, uma vez que não condizem com a realidade da sala de aula, na qual não é desejável que apenas um ou uns poucos sejam vitoriosos.

Por fim, para Covington (1984) a ligação do valor pessoal do aluno com sua capacidade é um jogo perigoso uma vez que o fracasso pode facilmente ameaçar as percepções de capacidade do aluno. Sendo assim, embora no ambiente escolar cada aluno seja, a princípio, agente de sua própria aprendizagem, é importante lembrar que o processo ensino-aprendizagem ocorre num contexto social de grupo no qual as vitórias acadêmicas não só podem como devem ser de todos. Dessa forma, para que se concretizem ambientes escolares cooperativos e efetivamente motivadores, várias teorias motivacionais têm estudado este tema e buscado contribuir, cada qual a seu modo, para um melhor entendimento do mesmo. Como exemplo destas teorias, pode-se salientar a Teoria de Metas de Realização, abordada anteriormente neste estudo, bem como, os estudos acerca do uso de estratégias auto-prejudicadoras, que serão abordados no próximo tópico deste trabalho. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004).

2.2.7 Estratégias Auto-Prejudicadoras

Na sociedade atual, o valor humano geralmente é associado com a capacidade de desempenho e, especificamente no contexto escolar, muitos alunos são levados a acreditar, que somente têm valor quando realizam suas atividades acadêmicas com sucesso. Em cenários escolares caracterizados pela escassez de recompensas ou ênfase exagerada na capacidade como, por exemplo, salas de aula com características competitivas, o esforço dos alunos para alcançar o sucesso pode facilmente ser direcionado para uma busca por evitar o fracasso. Neste ambiente, no qual o fracasso está diretamente ligado ao sentimento de incapacidade e desesperança, proteger seu senso de capacidade pode se tornar o principal objetivo de alguns estudantes. (COVINGTON, 1984, TURNER et al., 2002).

Sendo assim, movidos pela insegurança quanto à sua capacidade de desempenho, alguns alunos valem-se de “artifícios e truques” mais ativos para manterem seu auto-valor e justificar o fracasso. Estudos sobre estes e outros comportamentos semelhantes podem ser encontrados na literatura sob a denominação de “estratégias auto-prejudicadoras”.

Segundo Arkin e Baumgardner (1985), o termo “auto-prejudicar-se” foi criado por Jones e Berglas (1978) e está relacionado ao esforço empregado por uma pessoa em reduzir uma suposta ameaça a sua auto-estima, utilizando-se, para tanto, da criação ou busca de fatores causais que possam interferir no seu desempenho e, ao mesmo tempo, tornar-se uma explicação plausível para um eventual fracasso. Agindo assim, o indivíduo espera obscurecer a ligação entre seu desempenho e o resultado obtido.

Neste sentido, estratégias auto-prejudicadoras podem ser descritas como estratégias auto-protetoras nas quais os indivíduos criam deliberadamente impedimentos para seu próprio sucesso em tarefas consideradas pessoalmente importantes. Esses impedimentos podem envolver comportamentos como deixar para estudar na última hora, estudar a matéria errada, ficar acordado até tarde participando de festas, fazer uso de bebidas alcoólicas ou outros tipos de substâncias tóxicas na véspera de um exame, entre outras. Do mesmo modo, tais impedimentos podem ser caracterizados por uma ausência de comportamento, como, por exemplo, deixar de estudar para um exame. Em ambos os casos a

conduta adotada tem como objetivo controlar a atribuição que se segue ao desempenho numa determinada atividade, isto é, o aluno deseja camuflar sua suposta baixa capacidade levando os outros a acreditarem que seu mau resultado é fruto de fatores que estão fora de seu controle. (MIDGLEY, ARUNKUMAR; URDAN, 1996; McCREA; HIRT, 2001; URDAN; MIDGLEY, 2001; GUIMARÃES; BZUNECK, 2004).

Covington (1984), em revisão de literatura, aponta também que entre as práticas mais simples usadas pelos estudantes está a de não participar, isto é, o aluno se mostra solícito para responder a uma pergunta ou realizar certa atividade, mas internamente está torcendo para que o professor designe outro colega. Do mesmo modo, o aluno pode ainda fingir estar tão concentrado numa tarefa a ponto do professor não querer interrompê-lo ou ainda adotar uma postura de invisibilidade escondendo-se atrás de um colega ou escorregando no assento da cadeira. (TURNER et al., 2002).

Embora haja uma interdependência entre as atribuições e as estratégias auto-prejudicadoras, estas apresentam diferenças na questão temporal. Enquanto as atribuições são esforços para explicar ou entender o resultado de desempenho após a ocorrência do mesmo, a estratégia auto-prejudicadora diz respeito a um comportamento concebido a priori com intuito de manipular as percepções dos outros quanto às causas do sucesso ou fracasso obtido. Por exemplo, justificar um mau resultado porque não descansou bem durante a noite é uma atribuição, enquanto que dormir propositadamente muito tarde, porque foi a uma festa na véspera do exame, e dizer que não foi bem porque não descansou é uma estratégia auto-prejudicadora. (URDAN; MIDGLEY, 2001).

Em pesquisa realizada por Midgley, Arunkumar e Urdan (1996) com 112 alunos de 8ª oitava série, verificou-se uma correlação positiva entre o uso de estratégias auto-prejudicadoras e a adoção da meta *performance*. Nesta pesquisa, os autores verificaram ainda que esta relação apresentou-se mais forte para estudantes Afro-americanos do que para Euro-americanos. Analisando duas outras pesquisas (GARCIA; PINTRICH, 1993; MIDGLEY; URDAN, 1995 apud MIDGLEY; ARUNKUMAR; URDAN, 1996) envolvendo alunos de 7ª e 8ª séries, os autores evidenciaram também que o emprego de estratégias auto-prejudicadoras foi negativamente relacionado ao uso de estratégias cognitivas eficazes e à adoção da meta domínio e positivamente relacionado com a meta *performance*. Além disso,

estratégias auto-prejudicadoras foram positivamente relacionadas a definição de si mesmo como um bom estudante e negativamente relacionada a definição de si mesmo como um mau aluno.

Uma nova revisão de estudos feita por Urdan e Migley (2001) confirmou a relação positiva entre estratégias auto-prejudicadoras e meta *performance*, bem como, evidenciou a adoção de estruturas de meta *performance*, também positivamente relacionada ao comportamento auto-prejudicador. Dos quatro estudos analisados pelos autores, a pesquisa realizada por Urdan, Midgley e Anderman (1998) revelou, com base nas informações prestadas por professores e alunos, que a estrutura de meta *performance* foi preditora do uso de estratégias auto-prejudicadoras, enquanto o mesmo não aconteceu com a estrutura de meta domínio.

Com o intuito de verificar as vantagens da recente separação na literatura das metas *performance*-aproximação e evitação, um estudo foi realizado por Midgley e Urdan (2001) com 484 alunos de 7ª série. Como inicialmente hipotetizado pelos autores, descobriu-se que a meta *performance*-evitação foi mais fortemente preditora do uso de estratégias auto-prejudicadoras. Embora a maioria dos estudos realizados pelos autores não mostrem ligação entre a adoção da meta *performance*-aproximação e a auto-prejucação, foi encontrada neste estudo uma correlação positiva entre essas variáveis, em uma parcela da amostra representada pelos alunos Afro Americanos.

Tal correlação, porém não afetou a posição dos autores de que as estratégias auto-prejudicadoras são relacionadas a motivos de evitação e não de aproximação. Quando analisadas conjuntamente, a adoção de meta *performance* e a estrutura de meta *performance* percebidas em sala de aula, ambas foram preditoras significativas do uso de estratégias auto-prejudicadoras. Ao contrário, quando analisadas ao mesmo tempo meta domínio e estrutura de meta domínio, estas apresentaram-se como preditores negativos significativos do uso de estratégias auto-prejudicadoras.

Em estudo recente, realizado por Urdan (2004a), com estudantes de três cursos superiores do norte da Califórnia, os resultados também demonstraram que os alunos foram mais propensos a adotar estratégias auto-prejudicadoras quando perceberam ênfase na meta *performance* na sala de aula. No entanto, os efeitos negativos da estrutura de meta *performance* foram, de algum modo,

minimizados quando os estudantes eram levados a adotar metas *performance*-aproximação. Em sintonia com outros estudos, este resultado pode sugerir que os efeitos da estrutura de meta *performance* na motivação e desempenho não sejam tão uniformes para todos os estudantes na sala de aula como tem sido teorizado na literatura. Neste sentido, os efeitos positivos ou negativos podem variar caso a estrutura de sala de aula leve os estudantes à adoção de meta *performance*-evitação ou *performance*-aproximação.

Diante da diversidade de resultados verificados na literatura, bem como da importância de se verificar a relação estabelecida entre as metas e estruturas de metas com o uso de estratégias auto-prejudicadoras, o presente trabalho também buscará correlacionar estas variáveis para uma melhor compreensão do perfil motivacional de alunos de arquitetura.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer o perfil motivacional de alunos iniciantes e concluintes do curso de Arquitetura e Urbanismo, bem como, verificar possíveis diferenças na motivação destes durante o curso e, em caso afirmativo, identificar os fatores que podem estar relacionados a estas alterações.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Segundo Ames (1992), muitas são as práticas que podem provocar as mudanças de objetivos ou metas de um aluno e, embora outras pessoas externas à escola ou até fatores de personalidade possam exercer alguma influência na formação das metas, um fator muito importante reside no próprio ambiente psicológico da sala de aula. Desta forma, foram estabelecidos os objetivos que nortearão este trabalho:

1. Identificar as metas de realização, as percepções de estruturas de sala de aula e se há uso de estratégias auto-prejudicadoras pelos estudantes de Arquitetura.
2. Relacionar a percepção do ambiente /estrutura de sala de aula com a adoção de metas e uso de estratégias auto-prejudicadoras;
3. Comparar a adoção de metas com as variáveis: gênero, percepção de desempenho, instituição de ensino superior e a série cursada.

4 METODOLOGIA

4.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 208 (duzentos e oito) alunos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo de três instituições de ensino superior localizadas na região Norte do Paraná, matriculados e cursando regularmente as disciplinas de Projeto Arquitetônico 1 (PA1) e Projeto Arquitetônico 4 (PA4), isto é, alunos iniciantes e concluintes. Desse total, 110 alunos (29 masc./81 fem.) cursavam a disciplina Projeto Arquitetônico 1, sendo 60 (15 masc./45 fem.) em duas universidades públicas e 50 (14 masc./36 fem.) em um centro universitário particular. Dos 98 estudantes (26 masc./72 fem.) cursando a disciplina Projeto Arquitetônico 4, 67 (18 masc./49 fem.) encontravam-se matriculados nas universidades públicas enquanto os demais 31 alunos (08 masc./23 fem.) freqüentavam o curso no centro universitário privado pesquisado.

4.2 INSTRUMENTOS

Para o levantamento de dados, utilizou-se um questionário composto por 51 itens (Apêndices 1 e 2), tendo as questões 1 a 13 o objetivo de coletar algumas informações sócio-demográficas dos estudantes, bem como alguns dados relacionados à sua percepção de desempenho e futuras pretensões profissionais. Para coleta destes dados, foram elaboradas 8 questões abertas, bem como, 5 questões de múltipla escolhas.

As 38 questões seguintes foram organizadas na forma de um questionário do tipo escala Likert com o objetivo de avaliar as metas de realização dos estudantes, bem como, as percepções das estruturas de metas de sala de aula e o uso de estratégias auto-prejudicadoras. Os itens de avaliação utilizados são desdobramentos dos constructos anteriormente citados sob a forma de escalas de 5 pontos, variando entre 1 (nada verdadeiro) e 5 (totalmente verdadeiro). A elaboração

dessa parte do instrumento foi baseada em itens de avaliação disponíveis na literatura como o estudo de Midgley et al. (2000) denominado *Pattern of Adaptive Learning Scales (PALS)*, que diz respeito a uma escala de padrões de aprendizagem adaptadores, que vem sendo desenvolvida e refinada ao longo do tempo por um grupo de pesquisadores com base na teoria de metas de realização para examinar a relação entre o ambiente de aprendizagem e a motivação, sentimentos e comportamentos dos estudantes. Neste estudo, os itens contidos no manual serviram como base para a elaboração das escalas de avaliação da adoção de metas e da avaliação da percepção do ambiente de sala de aula. Além do PALS, Também foram utilizados outros autores (AMES, 1992; MIDGLEY; ARUNKUMAR; URDAN, 1996) para a elaboração da escala de avaliação de estratégias auto-prejudicadoras.

Todos os itens foram analisados e devidamente adaptados para a realidade acadêmica específica a ser pesquisada no presente trabalho. Os itens de número 01 a 19 avaliam questões referentes à Teoria de Metas de Realização, sendo 06 itens referentes à meta domínio, 07 sobre meta *performance*-aproximação, 06 relacionados à meta *performance*-evitação. As questões 20 a 30 dizem respeito às estruturas de metas de sala de aula, e foram compostas por 06 itens relacionados a meta *performance*-aproximação e *performance*-evitação e 05 itens caracterizados como meta domínio. Por fim, os 8 últimos itens, numerados de 31 a 38, referem-se às Estratégias Auto-Prejudicadoras. Para uma melhor compreensão, o instrumento completo pode ser visto nos apêndices 1 e 2.

É importante ressaltar que, anteriormente à aplicação definitiva do questionário aos estudantes de Projeto Arquitetônico 1 e 4, foi aplicado um questionário piloto, para que o instrumento pudesse ser aperfeiçoado, numa turma intermediária de Projeto Arquitetônico 3 de uma das instituições pesquisadas. Na aplicação do piloto, o verso de cada folha de questões contou com espaços específicos para que os alunos, se necessário, anotassem o número de cada questão geradora de dúvida, assinalando entre: difícil compreensão, falta de clareza, problema de vocabulário, dúvidas e outras, podendo ainda justificar ou explicar por escrito cada ponto assinalado. Este documento também está disponível para análise nos apêndices 3 e 4.

4.3.PROCEDIMENTOS

Uma vez que a situação relatada na apresentação deste trabalho norteou, a princípio, o contexto acadêmico no qual se desejaria trabalhar, isto é, o curso superior de arquitetura, o próximo passo foi delimitar uma área específica do curso. Tal procedimento se mostrou necessário uma vez que, de acordo com a literatura, é importante conduzir o olhar dos estudantes para um foco comum e mais específico, possibilitando assim a avaliação das percepções dos estudantes sobre um mesmo objeto. Com esse intuito, foram realizadas pesquisas pela internet e contatos telefônicos a fim de obter a grade curricular dos cursos de arquitetura de cada uma das cinco instituições de ensino superior a princípio pretendidas.

Após a análise das grades curriculares, encontrou-se na disciplina de Projeto Arquitetônico as características necessárias para ser utilizada como base para o presente estudo. Esta cadeira acadêmica não só se destacou pela sua presença constante durante os 5 ou 6 anos de curso, mas também pela singularidade didática e pedagógica que apresenta se comparada com as disciplinas tradicionais de cursos superiores.

Com características próprias, mas também fortemente ligadas à síntese dos conhecimentos teóricos, artísticos, técnicos e estéticos adquiridos nas outras matérias, as disciplinas de Projeto Arquitetônico, ou PA(s) como são normalmente chamadas no curso, mostraram-se bastante adequadas aos propósitos da pesquisa pretendida. Na escolha, ponderou-se ainda o fato de que, por apresentar uma dinâmica de sala de aula altamente voltada para a grande diversidade de conteúdos e práticas poder-se-ia especular no sentido de uma disciplina altamente motivadora.

Após a definição desta disciplina como foco para o estudo proposto, procedeu-se novo recorte na realidade a ser pesquisada por meio da eleição da disciplina denominada Projeto Arquitetônico 1 (PA1), presente no 1º ou 2º ano dos cursos, para caracterizar os alunos iniciantes da amostra, bem como, a escolha da disciplina Projeto Arquitetônico 4 (PA4), encontrada no 4º ou 5º ano dos cursos, para representar os alunos concluintes. O último ano do curso foi descartado por se tratar de um período no qual todos os alunos desenvolvem projetos de graduação separadamente, o que não só inviabilizaria o encontro dos estudantes em sala de

aula como poderia ainda prejudicar a avaliação de constructos como, por exemplo, Estruturas de Metas de Sala de Aula.

Com a definição das séries a serem pesquisadas foram descartadas duas das cinco instituições pretendidas inicialmente. Uma delas, por se tratar de curso iniciado há pouco tempo, ainda não havia formado sua primeira turma de Projeto Arquitetônico 4. A segunda instituição, entretanto, passava por uma reestruturação curricular e devido a isso não contava com turma alguma de Projeto Arquitetônico 1 no período da pesquisa.

Como resultado, a amostra final ficou representada por cursos de Arquitetura e Urbanismo de duas universidades públicas e um centro universitário particular. Como a instituição privada em questão dispunha de dois cursos de Arquitetura completos em andamento, sendo um deles integral e outro noturno, tal condição propiciou não apenas uma boa amostra de alunos, mas ainda um incremento na variedade de situações acadêmicas a serem analisadas devido à presença de turnos de estudo diferenciados.

Com todos os dados curriculares em mãos, entrou-se em contato com a coordenação de uma das universidades públicas visando à autorização necessária para a aplicação de um questionário piloto numa turma de Projeto Arquitetônico 3 (PA3), ou seja, com alunos que já cursavam a disciplina em questão, mas não fariam parte da amostra final.

Em reunião agendada com a coordenação do curso apresentou-se a proposta de trabalho e foi entregue uma cópia do questionário para apreciação da coordenadora e dos professores que estariam envolvidos na sua aplicação. Após uma agradável recepção e demonstração de interesse pelo trabalho por parte da coordenação, esta solicitou alguns dias para que pudesse entrar em contato com os dois professores da disciplina e solicitar-lhes permissão para o estudo. Mediante a permissão concedida por ambos os professores, foram agendados, por meio de contato telefônico, o dia e horário para realização da pesquisa piloto. Todos os contatos foram feitos pessoalmente pelo pesquisador e em nenhum momento houve solicitação formal de ofício por parte da coordenação ou pelos professores.

4.3.1 Aplicação do Questionário Piloto

O próprio pesquisador realizou a aplicação do questionário piloto às turmas de Projeto Arquitetônico 3 (PA3) em dois momentos distintos, um pela manhã e outro no início da noite. Tal duplicidade de horário decorre do fato que, embora os alunos formem uma única turma ao entrar no curso de Arquitetura, na disciplina de Projeto Arquitetônico, devido às suas características particulares já mencionadas anteriormente, é comum a separação dos alunos em duas turmas, de forma a possibilitar um acompanhamento mais adequado do aprendizado dos alunos.

Os procedimentos adotados para a realização do estudo piloto foram basicamente os mesmos utilizados na pesquisa definitiva, diferenciando-se apenas pela explicação de que se tratava de um questionário piloto e, como tal, seu objetivo principal era o de aperfeiçoá-lo por meio da checagem de compreensão das questões elaboradas. Num primeiro momento realizou-se a apresentação do pesquisador que em seguida convidou os alunos a contribuírem com suas opiniões sobre o instrumento por meio da leitura, preenchimento do questionário e anotação de possíveis correções e melhorias, em espaço específico para isso, situado no verso de cada página do instrumento.

Antes da entrega do questionário, em respeito à resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, capítulo III.3-g, que regula os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, os alunos foram esclarecidos que tratava-se de uma pesquisa voluntária e que, portanto, poderiam optar pela participação ou não, sem quaisquer riscos de intimidações ou sanções acadêmicas. Além disso, os estudantes foram informados ainda que não haveria qualquer tipo de identificação dos mesmos, resguardando-se assim o caráter confidencial da pesquisa.

É importante ressaltar também, que as instruções mais importantes para o preenchimento do questionário, além de verbalizadas em sala de aula, foram escritas nos enunciados do instrumento, de forma a reduzir uma possível falta de entendimento do instrumento de pesquisa por parte dos alunos. O relato completo do procedimento de pesquisa pode ser visto neste trabalho em tópico posterior sobre a aplicação do questionário definitivo.

Considerando-se as duas turmas, foram distribuídos 47 questionários, sendo que todos os alunos presentes aceitaram responder o

instrumento e o tempo de preenchimento e entrega pelos alunos variou entre 15 e 20 minutos. Este primeiro instrumento pode ser visto nos apêndices 3 e 4.

4.3.2 Aplicação do Instrumento de Pesquisa Definitivo

Após a aplicação do questionário piloto no mês de maio de 2006, foram levantadas todas as sugestões escritas, bem como, comentários verbais explicitados pelos alunos durante a pesquisa e realizadas as devidas correções ou adequações. No entanto, mesmo com o questionário definitivo já preparado no primeiro semestre de 2006, optou-se pela aplicação deste nas turmas de Projeto Arquitetônico 1 e 4 na metade do 2º semestre do mesmo ano. Esta decisão pautou-se basicamente pelo entendimento de que neste período os alunos de PA1 já teriam tido contato suficiente com a disciplina para formar percepções mais concretas deste contexto de sala de aula. Igualmente desejável, neste período os alunos de PA4, por sua vez, estariam o mais próximo possível do final do curso antes da ocorrência da descaracterização da sala de aula, inerente ao último ano, já mencionada neste trabalho.

Em setembro de 2006 foram contactados via telefone e e-mail os coordenadores das três instituições de ensino superior escolhidas para a aplicação dos instrumentos de pesquisa, com o intuito de solicitar a devida autorização para aplicação do questionário definitivo. Todas as instituições aceitaram participar do estudo e mais uma vez não houve necessidade de qualquer ofício formalizando a solicitação.

Enquanto dois dos coordenadores entraram em contato com os professores para agendar as datas e horários, comunicando-as posteriormente ao pesquisador, uma das coordenações preferiu colocá-lo em contato direto com os docentes para esse agendamento. Algumas datas sofreram pequenas alterações em função de pequenos imprevistos de ordem organizacional, porém, todas as turmas agendadas foram pesquisadas entre os meses de setembro e outubro.

Assim como no estudo piloto o próprio pesquisador realizou a aplicação do questionário às turmas de Projeto Arquitetônico 1 (PA1) e Projeto Arquitetônico 4 (PA4). Antecedendo a entrega dos questionários, foi realizada uma

pequena apresentação pessoal do pesquisador, bem como um breve esclarecimento a respeito do estudo proposto e do objetivo da pesquisa, tomando-se o cuidado de não realizar qualquer comentário que pudesse interferir nas respostas dos alunos. Assim como no questionário piloto, esclareceu-se aos estudantes que o preenchimento do instrumento não era obrigatório e que, caso optassem pelo preenchimento, teriam total privacidade visto tratar-se de documento anônimo e confidencial.

Em seguida solicitou-se aos participantes da pesquisa que ao responderem direcionassem sempre seus pensamentos para a disciplina de Projeto Arquitetônico que estava cursando, isto é, PA1 ou PA4, e que suas respostas deveriam ser as mais sinceras possíveis, não devendo ainda comentá-las entre si a fim de não influenciar as respostas dos colegas. Os alunos foram alertados ainda de que, sendo questionamentos pessoais, não existiam respostas certas ou erradas, e que ele deveria tão somente explicitar, em cada questão, os seus sentimentos em relação àquela disciplina. Realizou-se então a entrega do instrumento solicitando-se a seguir que aos alunos verificassem se o mesmo contava com todas as sete folhas e se não havia falhas na impressão. Do mesmo modo foi pedido ainda que efetuassem uma breve leitura das instruções iniciais, visando à plena compreensão do instrumento, antes de iniciarem suas anotações.

Dirimidas eventuais dúvidas sobre o preenchimento do questionário, os alunos foram convidados a respondê-lo com calma, uma vez que não haveria limite de tempo e sugeriu-se ainda que conferissem, ao final do trabalho, se todas as questões haviam sido devidamente assinaladas. Durante todas as aplicações o pesquisador permaneceu em sala com os alunos, sendo facultada a permanência ao(s) professor(es).

A decisão pela permanência ou não dos alunos em sala de aula, após o término do preenchimento, ficou a cargo do professor titular da disciplina, no entanto, nos casos em que os alunos permaneceram na sala de aula, o silêncio foi respeitado até o final da aplicação, de forma a não prejudicar os alunos que ainda continuavam respondendo o instrumento. Todos os alunos foram orientados a entregar o questionário ao pesquisador tão logo o finalizassem e, a medida que eram entregues, os instrumentos foram numerados em ordem numérica crescente. Ao final de cada aplicação o pesquisador manifestou agradecimento público aos alunos e ao(s) professor(es) presente(s) pela colaboração no trabalho.

Os questionários definitivos podem ser vistos nos apêndices 1 e 2 e diferenciam-se um do outro apenas nos locais em que constam os nomes das disciplinas Projeto Arquitetônico 1 e Projeto Arquitetônico 4, variando de acordo com a turma em que seriam aplicados.

4.4 ANÁLISES

4.4.1 Análise das Escalas de Avaliação

Os dados obtidos mediante aplicação do instrumento foram codificados e transportados para o programa de computador denominado “STATISTICA” para a realização das análises previstas.

Os itens que compuseram as escalas de avaliação de metas, percepção da estrutura de sala de aula e uso de estratégias auto-prejudicadoras foram analisados para se descobrir suas propriedades psicométricas. Para isto, foi realizada a análise fatorial exploratória e estimado o Alfa de Cronbach. Estas duas análises oferecem confiabilidade aos dados obtidos com a aplicação do questionário.

4.4.2 Análise dos Dados

Para análise dos dados, serão utilizadas “Estatísticas Descritivas” como médias, desvios padrão e freqüência. Estas análises permitirão o conhecimento do desempenho dos participantes na avaliação das Metas de Realização, Auto-Conceito, Auto-Eficácia, Percepção das Estruturas de Metas de Sala de Aula e uso de Estratégias Auto-prejudicadoras.

Também serão feitas “Correlações” entre os dados. Com a realização destas análises serão identificadas as relações entre as percepções das

Estruturas de Metas de Sala de Aula com a adoção de Metas, o Auto-Conceito e o uso de Estratégias Auto-prejudicadoras.

Por meio da “Análise de Variância” serão identificadas as diferenças de desempenho nas subescalas de avaliação das percepções de Metas de Realização, Auto-Conceito, Auto-Eficácia, Estruturas de Metas de Sala de Aula e uso de Estratégias Auto-Prejudicadoras com relação à série e universidade. Além disso, buscar-se-ão diferenças no desempenho nestas mesmas medidas comparando com as variáveis demográficas dos participantes.

5 RESULTADOS

5.1 CONFIABILIDADE E VALIDADE DOS INSTRUMENTOS

5.1.1 Escala de Avaliação das Metas de Realização

Inicialmente foi realizada, com auxílio do software Statistica, uma análise fatorial exploratória, mediante a extração dos componentes principais. Foram indicados, a princípio, 19 itens correspondentes às questões ligadas às metas. Programou-se então o software para que os dados pudessem ser analisados livremente na busca por tantos fatores quantos pudesse encontrar. Deste procedimento surgiram 05 fatores que explicaram 61,39% da variância dos dados, como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de avaliação das metas de realização

VALOR	AUTOVALOR	% VARIÂNCIA TOTAL	AUTOVALOR ACUMULADO	% ACUMULADA
1	4,97	26,14	4,97	26,14
2	2,89	15,20	7,86	41,34
3	1,39	7,31	9,24	48,65
4	1,30	6,82	10,54	55,47
5	1,12	5,92	11,66	61,39

A Figura 1 representa os autovalores e os componentes principais (scree test), representando cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado.

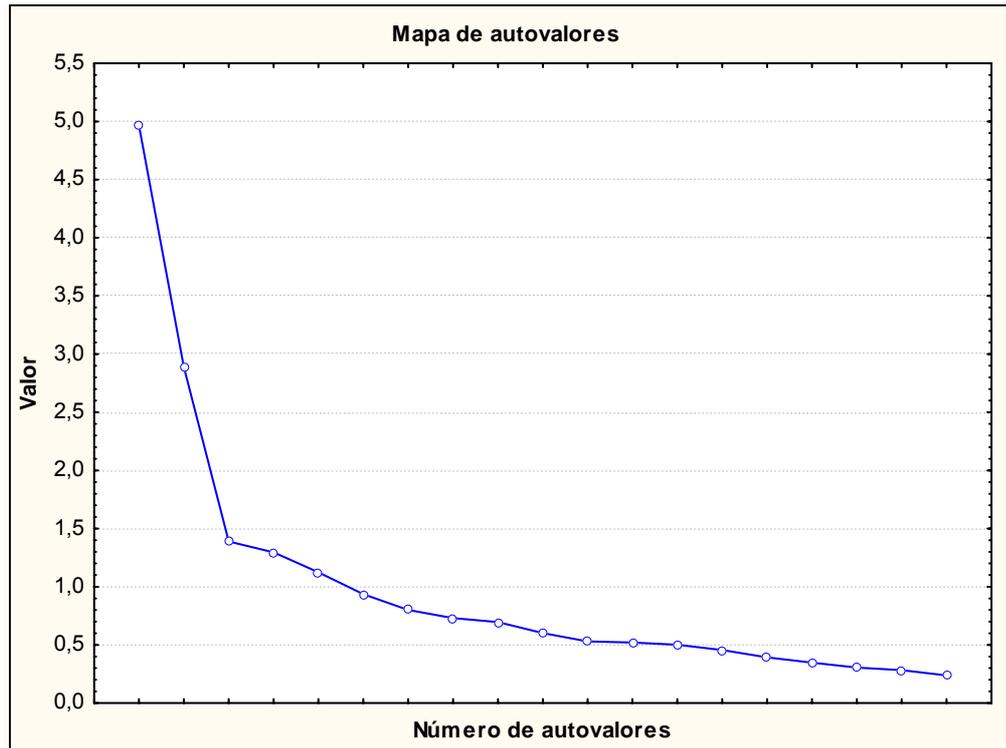


Figura 1 – Autovalores e componentes principais

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

Ao observar o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos 05 fatores encontrados pela análise, não foi possível encontrar uma organização coerente entre os itens aglutinados em torno de fatores específicos encontrados na Tabela 2.

Tabela 2 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 05 fatores com rotação varimax

ITEM Nº	DESCRIÇÃO DO ÍTEM	Fator 01	Fator 02	Fator 03	Fator 04	Fator 05
6	Uma de minhas metas é evitar que meus colegas pensem que eu sou incapaz na disciplina de Projeto	0,67				
8	Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou melhor projetista que os outros estudantes em minha sala	0,73				
11	É importante para mim que eu pareça bastante capacitado para projetar comparado aos outros estudantes de minha sala.	0,56				
14	Uma de minhas metas, na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, é mostrar aos outros alunos que projetar é fácil para mim.	0,81				
17	Um de meus objetivos em projeto arquitetônico é parecer competente em comparação com os outros estudantes de minha sala	0,75				
19	É muito importante para mim, que meus colegas de sala pensem que eu sou bom em projeto arquitetônico	0,81				
1	Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, gosto de desenvolver projetos difíceis, que me fazem realmente pensar.		0,82			
10	Uma razão importante pela qual faço minhas tarefas de projeto arquitetônico 4 é porque gosto		0,57			
18	Prefiro projetos fáceis que não exijam muito raciocínio de minha parte (INV)		0,84			
2	Eu me sentiria realmente bem se meus projetos fossem sempre os melhores da turma			-0,52		0,36
4	Mesmo que eu não tenha tirado uma boa nota em projeto, fico feliz se aprendi com meus erros durante o processo			0,52		0,38
5	Não estou preocupado em ser visto como melhor projetista que meus colegas			-0,80		
3	É importante para mim que meu professor não pense que eu sei menos que os outros em sala				0,68	
9	É importante para mim que eu não pareça incompetente na disciplina de projeto arquitetônico 4				0,69	
15	Não me importo se meu professor me vê como menos capaz que meus colegas				0,76	
12	12. Uma de minhas metas é evitar ser visto como alguém que tem dificuldades para desenvolver os projetos arquitetônicos propostos na disciplina	0,51			0,56	
7	Uma de minhas metas na disciplina de Projeto Arquitetônico 4 é aprender o mais que eu puder sobre o projeto arquitetônico					0,77
13	É importante, para mim, melhorar minhas habilidades em projeto arquitetônico					0,68
16	Para mim não basta apenas o resultado final, é importante que eu entenda a fundo como desenvolvi meu projeto					0,64

Como, teoricamente era esperado que os itens se agrupassem em apenas três fatores, correspondentes à meta domínio, *performance*-aproximação e *performance*-evitação, procedeu-se nova análise selecionando-se os três fatores que apresentaram autovalor mais alto. Deste procedimento observou-se que surgiram prevalentemente dois fatores, os quais corresponderiam a duas subescalas com relevância teórica, meta *performance* e meta domínio, explicando no conjunto 41,34% da variância. A um terceiro fator aglutinaram-se itens com carga fatorial negativa e que também apresentaram carga fatorial aceitável no fator dois. Além disso, seus conteúdos eram inequivocamente relacionados à meta domínio. O item 5 foi o único que carregou com carga fatorial positiva apenas no fator 3, conforme pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 03 fatores com rotação varimax

ITEM Nº	DESCRIÇÃO DO ÍTEM	Fator 01	Fator 02	Fator 03
2	2. Eu me sentiria realmente bem se meus projetos fossem sempre os melhores da turma	0,34		
3	3. É importante para mim que meu professor não pense que eu sei menos que os outros em sala	0,61		
6	6. Uma de minhas metas é evitar que meus colegas pensem que eu sou incapaz na disciplina de Projeto	0,79		
8	8. Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou melhor projetista que os outros estudantes em minha sala	0,64		
9	9. É importante para mim que eu não pareça incompetente na disciplina de projeto arquitetônico 4	0,64		
11	11. É importante para mim que eu pareça bastante capacitado para projetar comparado aos outros estudantes de minha sala.	0,65		
12	12. Uma de minhas metas é evitar ser visto como alguém que tem dificuldades para desenvolver os projetos arquitetônicos propostos na disciplina	0,73		
14	14. Uma de minhas metas, na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, é mostrar aos outros alunos que projetar é fácil para mim.	0,67		
17	17. Um de meus objetivos em projeto arquitetônico é parecer competente em comparação com os outros estudantes de minha sala	0,74		
19	19. É muito importante para mim, que meus colegas de sala pensem que eu sou bom em projeto arquitetônico	0,73		
15	15. Não me importo se meu professor me vê como menos capaz que meus colegas (inv)	0,56		
18	18. Prefiro projetos fáceis que não exijam muito raciocínio de minha parte (inv)		0,75	
1	1. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, gosto de desenvolver projetos difíceis, que me fazem realmente pensar.		0,73	
4	4. Mesmo que eu não tenha tirado uma boa nota em projeto, fico feliz se aprendi com meus erros durante o processo		0,33	-0,50
7	7. Uma de minhas metas na disciplina de Projeto Arquitetônico 4 é aprender o mais que eu puder sobre o projeto arquitetônico		0,63	-0,40
10	10. Uma razão importante pela qual faço minhas tarefas de projeto arquitetônico 4 é porque gosto		0,67	
13	13. É importante, para mim, melhorar minhas habilidades em projeto arquitetônico		0,43	-0,37
16	16. Para mim não basta apenas o resultado final, é importante que eu entenda a fundo como desenvolvi meu projeto		0,55	-0,37
5	5. Não estou preocupado em ser visto como melhor projetista que meus colegas			0,73

Mediante os resultados encontrados optou-se por uma nova análise, agora baseada nos dois fatores que se mostraram preponderantes. Nesta análise observou-se que os itens se agruparam coerentemente com a literatura em dois fatores claramente distintos, que serão denominados, para fins deste estudo, como Fator 1 para meta *performance* e Fator 2 para meta domínio. Somente o item 05 não obteve carga fatorial aceitável em torno de algum dos fatores. Sendo assim, optou-se pela exclusão do item 05 e pela continuação do estudo baseada em apenas dois fatores. Este resultado pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 03 fatores com rotação varimax

ITEM Nº	DESCRIÇÃO DO ÍTEM	Fator 01	Fator 02
2	2. Eu me sentiria realmente bem se meus projetos fossem sempre os melhores da turma	0,37	
3	3. É importante para mim que meu professor não pense que eu sei menos que os outros em sala	0,60	
6	6. Uma de minhas metas é evitar que meus colegas pensem que eu sou incapaz na disciplina de Projeto	0,76	
8	8. Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou melhor projetista que os outros estudantes em minha sala	0,68	
9	9. É importante para mim que eu não pareça incompetente na disciplina de projeto arquitetônico 4	0,59	
11	11. É importante para mim que eu pareça bastante capacitado para projetar comparado aos outros estudantes de minha sala.	0,69	
12	12. Uma de minhas metas é evitar ser visto como alguém que tem dificuldades para desenvolver os projetos arquitetônicos propostos na disciplina	0,69	
14	14. Uma de minhas metas, na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, é mostrar aos outros alunos que projetar é fácil para mim.	0,69	
17	17. Um de meus objetivos em projeto arquitetônico é parecer competente em comparação com os outros estudantes de minha sala	0,76	
19	19. É muito importante para mim, que meus colegas de sala pensem que eu sou bom em projeto arquitetônico	0,75	
15	15. Não me importo se meu professor me vê como menos capaz que meus colegas (inv)	0,55	
1	1. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, gosto de desenvolver projetos difíceis, que me fazem realmente pensar.		0,66
7	7. Uma de minhas metas na disciplina de Projeto Arquitetônico 4 é aprender o mais que eu puder sobre o projeto arquitetônico		0,73
10	10. Uma razão importante pela qual faço minhas tarefas de projeto arquitetônico 4 é porque gosto		0,67
13	13. É importante, para mim, melhorar minhas habilidades em projeto arquitetônico		0,53
16	16. Para mim não basta apenas o resultado final, é importante que eu entenda a fundo como desenvolvi meu projeto		0,64
18	18. Prefiro projetos fáceis que não exijam muito raciocínio de minha parte (inv)		0,66
5	5. Não estou preocupado em ser visto como melhor projetista que meus colegas	0,24	-0,25
4	4. Mesmo que eu não tenha tirado uma boa nota em projeto, fico feliz se aprendi com meus erros durante o processo		0,48

5.1.2 Análise de Consistência Interna das Questões Relacionadas às Metas de Realização

Foi realizada análise de consistência interna dos itens, mediante o alfa de Cronbach, que passaram a compor cada subescala de avaliação, num total de 18, com 208 casos válidos. A análise de consistência interna dos 11 itens que foram agrupados em torno do fator 1 (meta performance) apresentou um alfa de Cronbach de 0,84. Por sua vez, a análise de consistência interna dos 7 itens que se agruparam em torno do fator 2 (meta domínio) apresentou um alfa de Cronbach de 0,40.

Neste sentido, uma vez que o índice de consistência obtido para o fator 2 mostrou-se muito baixo, procedeu-se uma nova análise na qual se verificou que a exclusão do item 18 aumentaria para 0,68 o alfa da subescala (Tabela 5). Dessa forma, para efeitos do presente estudo, optou-se pela exclusão do mesmo.

Segundo Guay et al. (2001), no caso de escalas de auto-relato, valores de consistência interna entre 0,70 e 0,80 são considerados aceitáveis para o propósito de pesquisa.

Tabela 5 – Análise de consistência interna dos itens que obtiveram carga fatorial acima de 0,3 em relação ao fator 1

VARIÁVEL	MÉDIA SE DELETADO	VAR. SE DELETADO	Dp. SE DELETADO	ITM-TOTL CORREL.	ALFA SE DELETADO
Quest 1	23,27	5,97	2,44	0,25	0,33
Quest 7	22,20	5,90	2,43	0,52	0,22
Quest 10	23,00	5,46	2,34	0,37	0,25
Quest 13	22,04	6,97	2,64	0,39	0,32
Quest 16	22,41	5,97	2,44	0,41	0,26
Quest 18	25,10	10,42	3,23	-0,52	0,68
Quest 4	22,86	5,59	2,37	0,29	0,30

5.1.3 Escala de Avaliação das Percepções de Estruturas de Sala de Aula

Com relação à percepção de estrutura de sala de aula, procedeu-se também uma análise fatorial exploratória mediante a extração dos componentes principais. Foram indicados 11 itens correspondentes às questões ligadas às estruturas de metas de sala de aula dando-se liberdade para que surgisse o número de fatores em torno dos quais os itens se aglutinariam. Deste procedimento surgiram 02 fatores que explicaram 52,39% da variância dos dados, como pode ser visto na Tabelas 6 e ilustrado na Figura 2.

Tabela 6 – Alocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos 02 fatores com rotação varimax / Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de avaliação das percepções de estruturas de sala de aula

ITEM Nº	DESCRIÇÃO DO ITEM	FATOR 01	FATOR 02
22	Em nossa sala, mostrar aos outros que você não é um mau projetista é realmente importante.	0,75	
24	Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, uma das principais metas é evitar ser visto como incapaz de projetar bem.	0,77	
25	Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, é importante tirar altas notas nos projetos.	0,52	
26	Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, é muito valorizado não cometer erros na frente de todos.	0,74	
28	Em Projeto Arquitetônico I, é essencial não ser pior que os outros alunos.	0,77	
30	Na nossa sala é fundamental não ser visto como incompetente.	0,78	
20	Eu percebo que uma das principais metas em nossa sala é entender realmente o processo de desenvolvimento de um projeto e não apenas Executa-lo.		0,80
21	Em nossa sala, fazer tudo certo no projeto arquitetônico é muito importante.		0,58
23	Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, empregar bastante esforço na realização dos projetos arquitetônicos é considerado muito importante.		0,62
29	Em nossa sala, está tudo bem se cometermos erros ao projetar, contanto que estejamos aprendendo.		0,68
27	Em Projeto Arquitetônico I, a principal meta é aprender a projetar e não somente a valorização do resultado final.		0,57
AUTOVALOR		3,48	2,27
% TOTAL VARIÂNCIA		31,67	20,71
AUTOVALOR ACUMULADO		3,48	5,76
% ACUMULADA		31,67	52,39

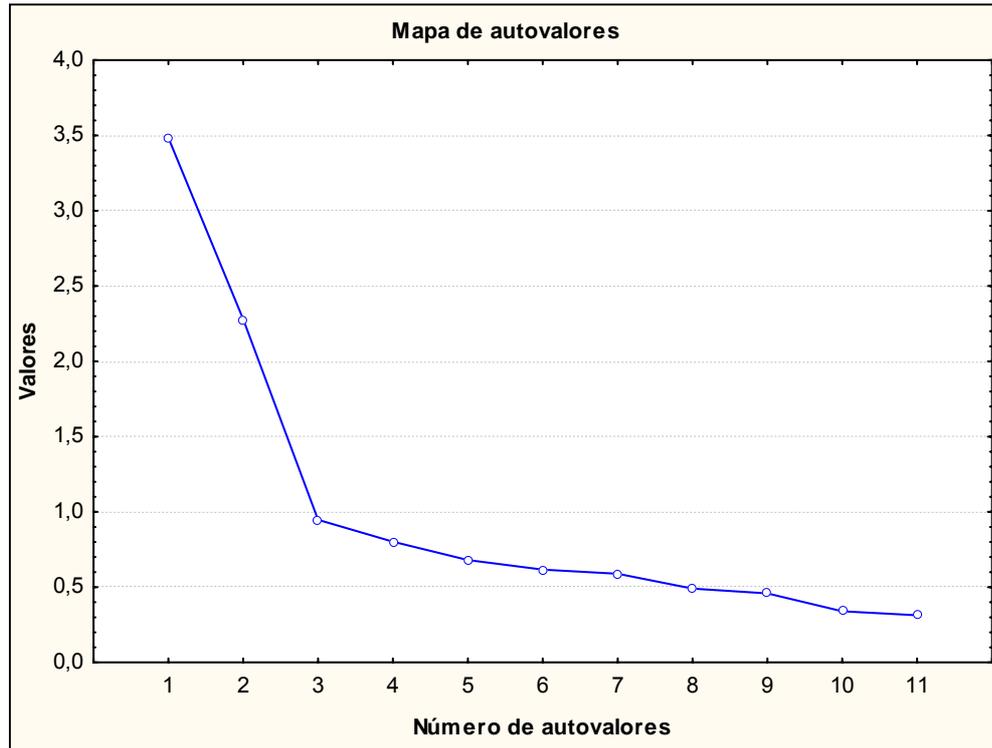


Figura 2 – Autovalores e componentes principais

5.1.4 Análise de Consistência Interna das Questões Relacionadas às Percepções de Metas de Sala de Aula

Efetuu-se ainda a análise de consistência interna dos itens, por meio do alfa de Cronbach, que compunham cada escala de avaliação, num total de 11, com 208 casos válidos. Em ambos os fatores 1 e 2, respectivamente denominados percepção de estrutura de meta *performance* e percepção de estrutura de meta domínio, a análise de consistência interna revelou índices considerados aceitáveis para o propósito de pesquisa. Enquanto a percepção de estrutura de meta domínio obteve um alfa de Cronbach de 0,67, a percepção de estrutura de meta *performance* apresentou um alfa de Cronbach de 0,83.

5.1.5 Análise de Consistência Interna das Questões Relacionadas ao Uso de Estratégias Auto-prejudicadoras

Por meio da análise de consistência interna dos itens (alfa de CRONBACH) que compunham a escala de avaliação do uso de estratégias auto-prejudicadoras, num total de 8, com 208 casos válidos, verificou-se um alfa de Cronbach aceitável de 0,81.

5.2 IDENTIFICAÇÃO DAS METAS DE REALIZAÇÃO, PERCEPÇÕES DE ESTRUTURA DE SALA DE AULA E USO DE ESTRATÉGIAS AUTO-PREJUDICADORAS

Após levantar a validade do instrumento de pesquisa procedeu-se a verificação da distribuição das médias na avaliação para identificação dos constructos e seus desdobramentos por meio da análise de estatística descritiva. Os resultados apresentados na Tabela 7 e Figura 3 demonstram o desempenho dos participantes na avaliação das metas de realização. De forma geral, pode-se observar médias superiores dos alunos na avaliação da meta domínio comparadas à meta *performance*.

Quanto ao desempenho dos participantes na avaliação da percepção das estruturas de metas em sala de aula, os resultados apontaram para médias superiores na avaliação de percepção de meta domínio comparadas às médias obtidas na avaliação de percepção de meta *performance* (Ver Tabela 7 e Figura 4).

Ainda na Tabela 7 os dados expostos revelam que foram baixas as médias dos participantes na avaliação do uso de estratégias auto-prejudicadoras.

Tabela 7 – Médias obtidas na avaliação das metas domínio e *performance* / Médias obtidas na avaliação das percepções das estrutura de metas de sala de aula / Média obtida na avaliação do uso de estratégias auto-prejudicadoras

VARIÁVEL	N VÁLIDO	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	Dp.	ASSIMETRIA	KURTOSIS
Meta Domínio	208	4,18	2,00	5,00	0,53	-1,11	1,92
Meta Performance	208	2,73	1,00	5,00	0,79	0,37	-0,17
Percepção de performance	208	2,58	1,00	5,00	0,90	0,24	-0,50
Percepção de domínio	208	3,78	1,40	5,00	0,73	-0,30	-0,32
Estratégias Auto-prejudicadoras	208	1,96	1,00	4,75	0,73	0,91	0,47

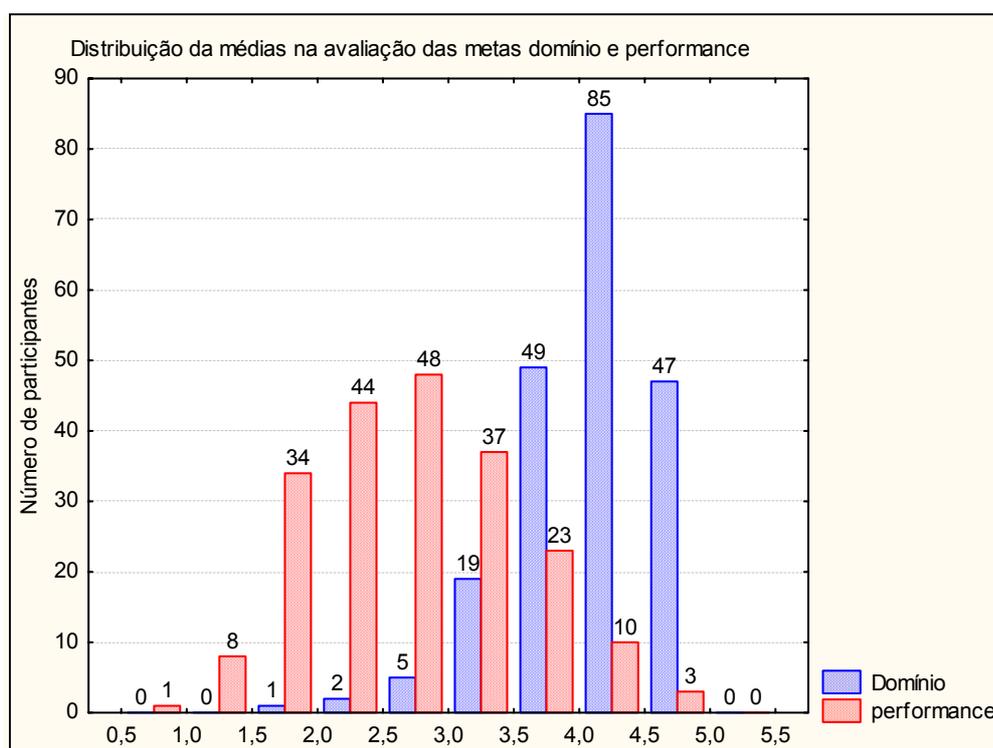


Figura 3 – Distribuição das médias na avaliação das metas domínio e *performance*

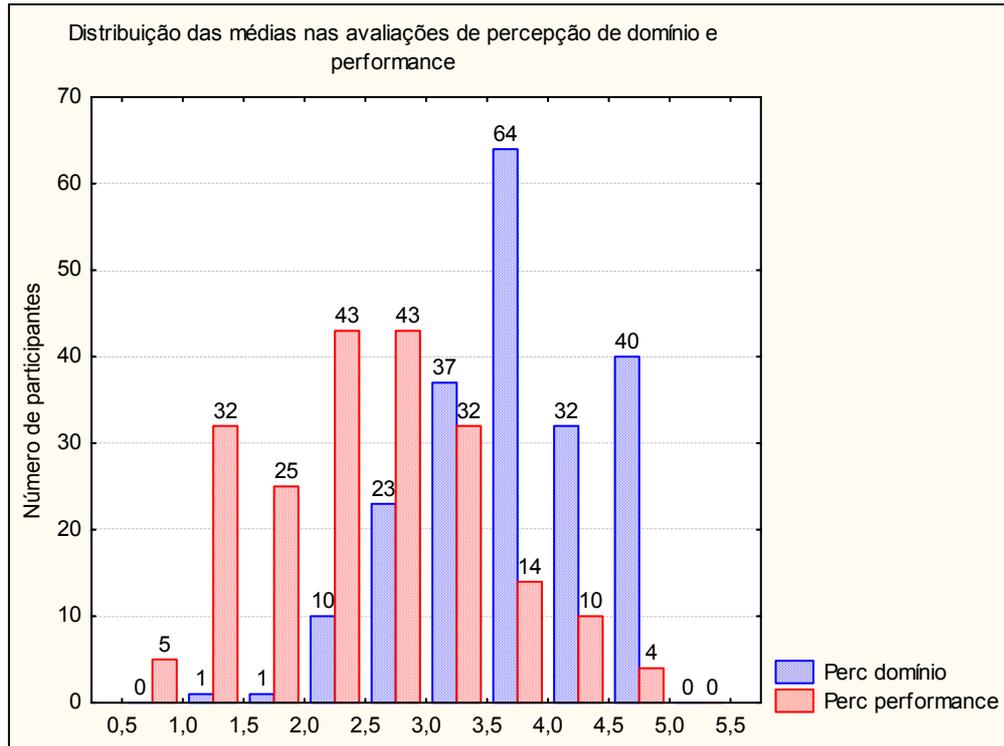


Figura 4 – Distribuição das médias obtidas na avaliação das percepções das estruturas de metas de sala de aula

5.3 CORRELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DE ESTRUTURA DE SALA DE AULA E ADOÇÃO DE METAS

Realizando a correlação das percepções de estrutura de sala de aula e a adoção de metas encontrou-se correlação positiva e significativa entre a percepção de estruturas de meta domínio e adoção da meta domínio. Encontrou-se ainda correlação positiva entre a percepção de estrutura de meta *performance* e a adoção de meta *performance*. Por fim, verificou-se uma correlação baixa, mas significativa, entre a adoção de meta *performance* e o uso de estratégias auto-prejudicadoras (ver Tabela 8).

Tabela 8 – Correlações entre as médias obtidas na avaliação das variáveis estudadas

VARIÁVEL	DOMÍNIO	PERFORMANCE	PERCEPÇÃO DE PERFORMANCE	PERCEPÇÃO DE DOMÍNIO	EST. AUTO-PREJUDICADORA
Domínio	1,00 N= 208 P= ----				
Performance	0,06 N= 208 P= 0,32	1,00 N= 208 P= ---			
Perc Performance	0,08 N= 208 P= 0,20	0,61 N= 208 P= 0,00	1,00 N= 208 P= ---		
Perc Domínio	0,36 N= 208 P= 0,00	0,05 N= 208 P= 0,44	-0,05 N= 208 P= 0,46	1,00 N= 208 P= ---	
Estratégia Auto-prejudicadora	-0,05 N= 208 P= 0,45	0,14 N= 208 P= 0,03	0,09 N= 208 P= 0,18	0,00 N= 208 P= 0,89	1,00 N= 208 P= ---

5.4 ANÁLISE DE REGRESSÃO

Com o objetivo de verificar se a Percepção do ambiente de meta *performance* é preditiva em relação à adoção da meta *performance* e do uso de estratégias auto-prejudicadoras, realizou-se uma análise de regressão, que permite aferir a contribuição relativa de elementos contidos no instrumento para explicar a variância das duas variáveis dependentes.

Nesta linha de análises, a percepção da estrutura de sala de aula foi considerada a variável independente para se verificar seu valor preditivo na adoção de metas de realização e no uso de estratégias auto-prejudicadoras.

A análise de regressão para verificar o valor preditivo das estruturas de meta domínio e *performance*, analisadas em conjunto, revelou que a Percepção do ambiente de meta *performance* teve um valor preditivo da adoção de meta *performance* ($\beta=0,59$). A Percepção do ambiente de meta *performance* como preditora da adoção de meta pessoal *performance* teve um resultado muito significativo ($p=0,0000$) e explicou 41% da variância dos dados ($R^2= 0,41$), conforme pode ser visto na Tabela 9.

Do mesmo modo, a análise apresentou a Percepção do ambiente de meta domínio como preditora da adoção de meta domínio ($\beta=0,26$). A percepção do ambiente de meta domínio como preditora da meta pessoal domínio também se mostrou bastante significativa ($p=0,0000$) e explicou 14% da variância dos dados ($R^2= 0,14$). Estes dados são apresentados na Tabela 10.

Não foram encontrados valores preditivos significativos entre estrutura de meta *performance* e meta pessoal domínio, bem como, entre estrutura de meta domínio e meta pessoal *performance*. Também não foram encontrados valores preditivos significativos entre percepção de estruturas de sala de aula e o uso de estratégias auto-prejudicadoras.

Tabela 9 – Análise de regressão para variável dependente: percepção de meta *performance*

N= 208	BETA	STD. ERR. OF BETA	B	STD ERR. OF B	t (206)	P-LEVEL	N VÁLIDO
Intercept			1,02	0,27	3,77	0,00	
Percepção de Performance	0,64	0,05	0,59	0,04	12,12	0,00	208
Percepção de Domínio	0,08	0,05	0,09	0,06	1,53	0,12	

Tabela 10 – Análise de regressão para variável dependente: percepção de meta domínio

N= 208	BETA	STD. ERR. OF BETA	B	STD ERR. OF B	t (206)	P-LEVEL	N VÁLIDO
Intercept			2,99	0,21	14,14	0,00	
Percepção de Performance	0,10	0,06	0,06	0,03	1,67	0,09	
Percepção de Domínio	0,36	0,06	0,26	0,04	5,68	0,00	208

5.5 COMPARAÇÕES ENTRE AS MÉDIAS OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DE METAS COM AS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS

Numa outra linha de análise, buscaram-se descobrir diferenças de desempenho dos participantes nas avaliações realizadas comparando-se com variáveis contextuais como gênero, idade, série e instituição.

5.5.1 Comparação entre os Gêneros

Comparando-se as médias obtidas na avaliação de metas com o gênero da amostra, verificou-se que os homens tiveram médias significativamente superiores às mulheres na adoção de metas domínio $F(1,208) = 5,72$, $p=0,001$ e *performance* $F(1,208) = 4,59$, $p=0,03$, conforme pode-se observar na Tabela 11.

Tabela 11 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação da adoção de metas e gênero / Análise de variância (ANOVA)

GÊNERO		DOMÍNIO	PERFORMANCE
MASCULINO	M	4,33	2,93
	N	55	55
	Dp	0,48	0,94
FEMININO	M	4,12	2,66
	N	153	153
	Dp	0,55	0,72
TODOS	M	4,18	2,73
	N	208	208
	Dp	0,53	0,79
ANOVA	F	5,72	4,59
	P	0,01	0,03

5.5.2 Comparações entre as Instituições

Foram comparadas as médias obtidas na avaliação de metas entre os quatros cursos pesquisados. É importante lembrar que foram pesquisadas três instituições, duas públicas e uma particular, sendo que esta última contava com um curso noturno e um em tempo integral. Para fins desta pesquisa os cursos serão denominados como: Instituição pública 1, Instituição pública 2, instituição particular 1-I (integral) e instituição particular 1-N (noturno).

O resultado da análise de comparação entre instituições e o desempenho nas metas, por meio da análise de variância (ANOVA), evidenciou uma diferença significativa $F(1, 208) = 3,38$, $p = 0,01$ entre as instituições na adoção de meta domínio (ver Tabela 12). Por meio do teste Tukey HSD descobriu-se que houve diferença de desempenho entre a Instituição pública 1 e a instituição particular 1-I sendo que as médias obtidas pelos participantes da Instituição particular 1-I foram significativamente superiores às obtidas pelos participantes da Instituição pública 1 em $p = 0,04$.

Tabela 12 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação da adoção de metas e instituições de origem dos participantes / Análise de variância (ANOVA)

INSTITUIÇÃO		DOMÍNIO	PERFORMANCE
PÚBLICA 1	M	4,09	2,71
	N	68	68
	Dp	0,63	0,74
PÚBLICA 2	M	4,08	2,62
	N	59	59
	Dp	0,52	0,85
PARTICULAR 1-I	M	4,35	2,98
	N	45	45
	Dp	0,40	0,73
PARTICULAR 1-N	M	4,29	2,66
	N	36	36
	Dp	0,43	0,81
TODAS	M	4,18	2,73
	N	208	208
	Dp	0,53	0,79
ANOVA	F	3,38	2,07
	P	0,01	0,10

5.6 COMPARAÇÃO ENTRE AS MÉDIAS OBTIDAS NA AVALIAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE ESTRUTURAS DE METAS DE SALA DE AULA

5.6.1 Comparação entre os Gêneros

Estabelecendo-se um comparativo entre as médias obtidas na avaliação da percepção de estruturas de metas em sala de aula e o gênero dos participantes encontrou-se que as médias obtidas pelos homens na avaliação de estrutura de meta *performance* foram significativamente superiores às obtidas pelas mulheres $F(1, 208) = 5,50$, $p = 0,01$, como demonstrado na Tabela 13.

Tabela 13 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e o gênero / Análise de variância (ANOVA)

GÊNERO		PERCEPÇÃO eSTRUTURA DOMÍNIO	PERCEPÇÃO ESTRUTURA PERFORMANCE
MASCULINO	M	3,71	2,83
	N	55	55
	Dp	0,81	0,99
FEMININO	M	3,80	2,49
	N	153	153
	Dp	0,70	0,86
TODOS	M	3,78	2,58
	N	208	208
	Dp	0,73	0,90
ANOVA	F	0,60	5,50
	P	0,43	0,01

5.6.2 Comparação entre as Séries

Como pode ser visto na Tabela 14, comparando-se as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e as séries, verificou-se que os alunos da primeira série demonstraram perceber mais meta domínio do que os da última série ($F_{1, 208} = 4,45$, $p = 0,03$).

Tabela 14 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e a série cursada/ Análise de variância (ANOVA)

SÉRIE		PERCEPÇÃO eSTRUTURA DOMÍNIO	PERCEPÇÃO ESTRUTURA PERFORMANCE
1	M	3,88	2,53
	N	111	111
	Dp	0,65	0,94
2	M	3,66	2,64
	N	97	97
	Dp	0,81	0,86
TODAS	M	3,78	2,58
	N	208	208
	Dp	0,73	0,90
ANOVA	F	4,45	0,73
	P	0,03	0,39

5.6.3 Comparação entre as Instituições

Com relação às instituições pesquisadas, houve diferença significativa na avaliação das percepções de meta domínio entre os quatro cursos pesquisados. De acordo com os resultados apresentados na Tabela 15 verifica-se que nas instituições particulares 1-I e 1-N os alunos apresentaram maior percepção de meta domínio do que os alunos das instituições públicas 1 e 2.

Tabela 15 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e as instituições investigadas

INSTITUIÇÃO		PERCEPÇÃO ESTRUTURA DOMÍNIO	PERCEPÇÃO ESTRUTURA PERFORMANCE
PÚBLICA 1	M	3,75	2,59
	N	68	68
	Dp	0,68	0,93
PÚBLICA 2	M	3,35	2,56
	N	59	59
	Dp	0,72	0,90
PARTICULAR 1-I	M	4,10	2,76
	N	45	45
	Dp	0,63	0,86
PARTICULAR 1-N	M	4,13	2,38
	N	36	36
	Dp	0,60	0,90
TODAS	M	3,78	2,58
	N	208	208
	Dp	0,73	0,90

5.7 COMPARAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO DA ADOÇÃO DE METAS E A PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES

Mediante a comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e a percepção de desempenho dos estudantes, observou-se uma diferença significativa na adoção de meta domínio (ver Tabela 16).

Tabela 16 – Estatística descritiva da comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e a percepção de desempenho dos estudantes

percepção de desempenho		PERCEPÇÃO DE DOMÍNIO	PERCEPÇÃO DE PERFORMANCE
FRACO	M	4,00	2,33
	N	3	3
	Dp	0,44	0,81
REGULAR	M	3,95	2,62
	N	49	49
	Dp	0,64	0,80
BOM	M	4,24	2,77
	N	141	141
	Dp	0,49	0,79
ÓTIMO	M	4,41	2,84
	N	15	15
	Dp	0,38	0,78
TODAS	M	4,18	2,73
	N	208	208
	Dp	0,53	0,79
ANOVA	F	4,69	0,77
	P	0,00	0,51

De acordo com o teste Tukey HSD, os alunos que percebem o desempenho como regular obtiveram médias menores na meta domínio do que aqueles que percebem seu desempenho como bom ou ótimo, respectivamente $p=0,005$ e $p=0,01$.

5.7.1 Comparação entre Instituições

Como pode ser observado na Tabela 17, comparando-se a percepção de desempenho dos estudantes com as instituições pesquisadas, encontrou-se uma diferença significativa, na qual $F(3,208) = 6,44$, $p=0,00$.

Tabela 17 – Estatística descritiva da comparação entre a percepção de desempenho e as instituições investigadas / Análise de variância (ANOVA)

INSTITUIÇÃO		percepção DE DESEMPENHO
PÚBLICA 1	M	2,64
	N	68
	Dp	0,51
PÚBLICA 2	M	2,72
	N	59
	Dp	0,51
PARTICULAR 1-I	M	3,08
	N	45
	Dp	0,63
PARTICULAR 1-N	M	2,88
	N	36
	Dp	0,57
TODAS	M	2,80
	N	208
	Dp	0,57
ANOVA	F	6,44
	P	0,00

O resultado do teste Tukey HSD demonstrou que os alunos da Instituição particular 1-I percebem seu desempenho significativamente melhor se comparados aos alunos das Instituições públicas 1 e 2.

6 DISCUSSÃO

A motivação tem se apresentado como um problema educacional de ponta, visto que sua presença ou ausência apresenta uma relação direta com o envolvimento pessoal dos alunos nas tarefas escolares e com a qualidade de seu aprendizado. Diante disso, muitos problemas relacionados à motivação dos alunos em sala de aula têm sido examinados à luz de teorias que abordam esse assunto, tanto sob o aspecto quantitativo quanto qualitativo.

Embora, de acordo com a literatura, nenhum problema motivacional relacionado à aprendizagem pareça ser percebido em crianças pré-escolares, é muito comum que apenas poucos anos após ingressarem na escola os alunos comecem a apresentar problemas de motivação. Além disso, as constantes queixas de professores, relacionadas ao aparente déficit motivacional dos alunos no ensino superior, dão indicações de que esse problema possa estar se perpetuando ao longo de toda a vida acadêmica dos estudantes. (BZUNECK, 2004).

Diante dessa realidade e partindo da observação empírica de que esteja ocorrendo uma possível redução na qualidade da motivação de estudantes de Arquitetura no final do curso, comparada com seu envolvimento no início, o presente trabalho buscou investigar essa aparente mudança motivacional. Para tanto, tomaram-se como literaturas de base para esta pesquisa, a teoria de metas de realização, estudos recentes sobre competição e auto-prejudicação no ambiente escolar.

O objetivo primeiro deste estudo foi identificar as orientações motivacionais e as percepções do ambiente de sala de aula de estudantes no início e no final de cursos de Arquitetura de três Instituições de Ensino Superior, assim como, verificar o uso de estratégias auto-prejudicadoras pelos mesmos. Ainda com o objetivo de compreender a realidade motivacional destes alunos, foram realizadas comparações entre as variáveis motivacionais identificadas, bem como, correlações destas com dados sócio-demográficos como série, idade e instituição.

VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO

Num primeiro momento procedeu-se a avaliação do instrumento de pesquisa de forma a verificar a validade do mesmo. Com relação à escala de metas de realização adotadas pelos estudantes, os itens foram elaborados com base numa perspectiva de metas múltiplas, que se caracteriza, de forma geral, pela separação das metas em domínio, *performance*-aproximação e *performance*-evitação, conforme apresentado por Harackiewicz et al. (2002). Embora utilizando itens disponíveis na literatura (MIDGLEY et al., 2000; URDAN; MIDGLEY, 2001), as análises realizadas não deram suporte para esta perspectiva.

Neste sentido, diferentemente de Elliot e Church (1997), que em seu estudo com universitários de psicologia obtiveram o agrupamento dos itens em torno das metas domínio, *performance*-aproximação e *performance*-evitação, no presente estudo, apesar de terem sido utilizados itens referentes a essas três metas, os mesmos se agruparam em torno de apenas dois fatores que se distinguiram como meta domínio, caracterizada pelo desejo de aprender, melhorar e desenvolver competência e habilidade, e meta *performance*, cujo foco está em aparecer como melhor, ou pelo menos não ser visto como pior, em comparação aos outros alunos. Embora não tenha revelado as três metas distintamente, a pesquisa apresenta-se coerente com a perspectiva denominada normativa ou de meta domínio e os resultados da análise fatorial exploratória como, por exemplo, auto-valor, carga fatorial e alfa de Cronbach se mostraram igualmente consistentes aos encontrados por Elliot e Church (1997), conferindo ao instrumento um alto grau de confiabilidade. (LINNENBRINK, 2005; URDAN; MESTAS, 2006).

Quanto à percepção de estruturas de salas de aula, as quais revelam os tipos de metas mais enfatizadas pelos professores e pelas políticas educacionais no ambiente escolar, os itens utilizados para mensuração também não ofereceram suporte para a perspectiva de metas múltiplas. Do mesmo modo que na avaliação das metas de realização pessoais, os itens se agruparam em torno de dois fatores. Num dos fatores, os itens foram identificados como percepção de estrutura de meta domínio, que é caracterizada em linhas gerais como um ambiente que salienta a valorização do aprendizado e do aluno, bem como o sucesso obtido por meio do esforço. No outro fator, por sua vez, os itens revelaram a percepção de estrutura de meta *performance*, cuja ênfase apresenta-se mais voltada para

demonstração de capacidade ou evitação de aparecer como incapaz em comparação com os outros alunos.

Embora divergindo de alguns estudos mais recentes no que tange à bipartição da meta *performance* em aproximação e evitação (ELLIOT; CHURCH, 1997; WOLTERS, 2004; SENKO; HARACKIEWICZ, 2005), os resultados obtidos no presente trabalho encontram suporte teórico na literatura uma vez que a perspectiva de metas múltiplas ainda é motivo de um grande debate entre os teóricos deste campo de estudo, de maneira especial, no que diz respeito aos diferentes resultados motivacionais e de realização que tem sido associados à meta *performance*-aproximação.

Neste sentido, Midgley e seus colegas (MIDGLEY; URDAN, 2001; MIDGLEY; KAPLAN; MIDDLETON, 2001) partem do pressuposto de que a meta *performance*-aproximação é originalmente desadaptadora, mas pode propiciar resultados positivos de desempenho dependendo da adoção conjunta com a meta domínio. Tais resultados segundo os autores dependem ainda de uma série de fatores externos como idade, histórico de realização, capacidade percebida e até mesmo características culturais dos estudantes. Por outro lado, Harackiewicz et al. (2002), defendem que a meta *performance*-aproximação tem efeitos nulos ou positivos na motivação e realização dos estudantes e que estes resultados positivos podem ocorrer independentemente da associação com a adoção de meta domínio. (URDAN; MESTAS, 2006).

Não obstante o citado debate, é importante ressaltar que nas escalas de avaliação de metas de realização pessoais, de estruturas de sala de aula e uso de estratégias auto-prejudicadoras, os resultados obtidos no presente estudo revelaram confiabilidade e consistência, de acordo com os índices considerados adequados na literatura. (KLINE, 1994; GUAY, et al., 2000).

IDENTIFICAÇÃO E CORRELAÇÕES DOS CONSTRUCTOS

Metas de realização

Após a validação do instrumento, iniciou-se a etapa de identificação das médias dos participantes nas avaliações dos constructos e correlações entre os mesmos e com alguns dados sócio-demográficos. Nesta etapa, no que diz respeito

às metas de realização, os alunos apresentaram, de forma geral, médias superiores na meta domínio comparadas com o desempenho na avaliação da meta *performance*. Tais resultados se mostraram consistentes com outras pesquisas (ELLIOT; CHURCH, 1997; ELLIOT; MCGREGOR; GABLE, 1999; WOLTERS, 2004) que, embora tenham sido desenvolvidas na perspectiva de metas múltiplas, apresentaram semelhantemente escores mais altos na meta domínio do que nas metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação.

Uma vez que, segundo Urdan e Mestas (2006), a adoção da meta domínio tem sido tipicamente associada a sentimentos positivos em relação à escola e ao trabalho escolar, tais resultados apresentaram certo grau de contradição no que se refere à observação, apresentada inicialmente no trabalho, de que alunos de cursos superiores apresentam um déficit motivacional. No entanto, é importante ressaltar que novos estudos são necessários para averiguar estes achados, pois, embora presumivelmente possa ter havido mudanças motivacionais positivas no ambiente escolar, comparadas às hipóteses iniciais deste estudo, os resultados também podem ter sido influenciados pela característica de desejabilidade social contida na avaliação mediante auto-relatos. Segundo Holtgraves (2004), a desejabilidade social é uma tendência do respondente a querer ser visto de modo positivo o que não é tão assegurado quando ele responde com a verdade. Acrescenta-se, no entanto, que outras estratégias de levantamento de informações como, por exemplo, entrevistas, observações, entre outras, não estariam totalmente isentas dessas influências, apresentando também limitações na veracidade ou confiabilidade dos dados.

Encontrou-se ainda neste estudo que os homens obtiveram médias significativamente maiores que as mulheres na adoção de metas domínio e *performance*. Este resultado apresentou alguma semelhança com os encontrados por Guimarães (2003), num estudo relacionado aos estilos motivacionais de professores, no qual as médias obtidas pelos professores em todas as medidas de controle foram significativamente superiores às médias das professoras.

De acordo com Guimarães (2003), uma explicação para o achado pode ser dada, em parte, pelos estereótipos culturais relativos aos papéis masculinos e femininos na sociedade. Segundo Pratch e Jacobowitz (1996), as pessoas desenvolvem expectativas sobre o próprio comportamento e o de outras, no círculo social, com base na crença de quais comportamentos são mais apropriados

para homens e mulheres. Sendo assim, os estereótipos femininos estão ligados a altos níveis de qualidade social como, por exemplo, necessidade de vínculo, demonstração interesse pelos outros, espontaneidade e manifestação das próprias emoções.

Por sua vez, o papel masculino esperado diz respeito a atributos mais instrumentais como serem independentes, dominadores, assertivos e competentes. Além disso, em situações de liderança, enquanto é esperada da mulher uma posição de colaboração e aprimoramento das relações interpessoais, a expectativa para o papel masculino é voltada para o desenvolvimento, realização de tarefas e de dominação.

Neste sentido, entendendo-se que para os homens as realizações mais práticas talvez sejam mais claras ou focalizadas, e entendendo-se ainda que as metas domínio e *performance* estão voltadas, de modo geral, para as atividades acadêmicas, que são essencialmente práticas, é possível supor que esta relação tenha sido captada pelo instrumento. Esta sensibilidade a diferenças individuais é mais um elemento de confiabilidade à avaliação realizada no estudo.

Outro achado importante e consistente com a literatura diz respeito à correlação baixa, mas significativa, entre a adoção de meta *performance* e o uso de estratégias auto-prejudicadoras encontrada no presente trabalho. Em pesquisa realizada por Midgley, Arunkumar e Urdan (1996), com alunos de oitava série, os resultados também apontaram para uma correlação positiva entre o uso de estratégias auto-prejudicadoras e a adoção da meta *performance*. Do mesmo modo, Midgley e Urdan (2001) encontraram que estratégias auto-prejudicadoras foram positivamente correlacionadas com ambas as metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação, apresentando-se mais forte nesta segunda.

Neste estudo, a associação entre estes resultados pode significar uma tendência dos alunos que adotam a meta *performance* de ocultar sua falta de capacidade percebida com o emprego proposital de comportamentos que atrapalham ou impedem seu bom desempenho. Deixar os projetos para fazer no último momento, sair para festas mesmo quando têm que entregar um trabalho e envolver-se propositalmente em muitas outras atividades, são alguns exemplos desses recursos ou álibis que podem ser citados.

Na comparação da avaliação das metas com as instituições evidenciou-se, por meio de análise de variância (ANOVA), uma diferença

significativa entre as instituições na adoção da meta domínio. Neste caso, foi encontrado que os alunos da Instituição particular 1-I tiveram médias significativamente superiores a Instituição pública 1 na avaliação desta meta. Tal achado surpreendeu o autor visto que, de forma geral, é empiricamente esperado que os alunos das instituições públicas, teoricamente direcionadas para o conhecimento aliado à pesquisa, sejam mais voltados ao interesse no aprendizado em si e não à *performance*, que normalmente está associada às instituições particulares, normalmente voltadas para a formação do aluno para o mercado de trabalho.

Uma vez que não foram encontrados, na literatura utilizada, trabalhos que fornecessem subsídios para uma melhor interpretação deste achado, sugere-se que sejam desenvolvidos futuros estudos que possam lançar luz sobre este problema acadêmico.

Percepção de Desempenho

A comparação entre os resultados obtidos na avaliação da adoção das metas com as percepções de desempenho dos participantes, evidenciou que os alunos que percebem seu desempenho como regular apresentaram médias menores na meta domínio do que os que percebem seu desempenho como bom ou ótimo.

Este resultado pode ser melhor entendido se analisado com base nos estudos de Dweck e seus colegas (apud Kaplan et al., 2002), que apresentam a orientação à meta domínio como geralmente associada à crença de que inteligência e capacidade são qualidades flexíveis e podem ser aprimoradas com esforço, bem como, a orientação à meta performance normalmente ligada à crença de que inteligência e capacidade são qualidades fixas e difíceis de mudar.

Corroborando o exposto no parágrafo anterior, Nicholls e seus colegas (apud Kaplan et al., 2002) apresentam ainda a meta domínio associada a uma concepção de capacidade que consiste na crença de que capacidade e esforço são positivamente relacionados e que melhoria do esforço resulta em melhoria da capacidade. Para estes autores, a meta *performance*, por sua vez, está ligada à crença de que capacidade e esforço são inversamente relacionados, de tal modo que maior esforço supostamente implica menor capacidade.

De acordo com Kaplan et al. (2002), uma vez que as orientações à meta domínio e *performance* são associadas à diferentes crenças sobre inteligência e capacidade, é lógico supor que estes diferentes tipos de metas também estejam associados à percepção dos estudantes sobre seus próprios níveis de capacidade. Nessa perspectiva, os resultados deste estudo parecem indicar que os alunos com melhor percepção do próprio desempenho apresentam escores mais altos na meta domínio enquanto alunos com percepções mais negativas de sua capacidade demonstram médias menores nesta meta.

Confirmando o bom resultado obtido pelos estudantes das instituições particulares na avaliação das variáveis levantadas neste estudo, a comparação da percepção de desempenho dos alunos com as instituições revelou que os estudantes da instituição particular 1 perceberam seu desempenho significativamente melhor quando comparados às duas instituições públicas. Tais resultados podem ser frutos de um ambiente educacional facilitador de metas mais adaptadoras para os alunos, gerando assim conseqüências mais positivas em relação ao envolvimento e resultados de desempenho. Isto reforça a idéia de Ames (1992) de que, embora a meta pessoal que o estudante adota possa ser influenciada por certas experiências prévias, histórico de realização ou metas e crenças dos pais, as estruturas de sala de aula podem salientar a importância de uma determinada meta e conseqüentemente levar o aluno à adotá-la.

Estruturas de Metas de Sala de Aula

Nas análises que objetivaram a identificação das estruturas de sala de aula, corroborando os resultados obtidos no questionário das metas de realização, encontrou-se que os alunos, de forma geral, apresentaram médias superiores na avaliação da percepção de meta domínio em relação à percepção de meta *performance*.

Tais resultados encontram apoio em estudos recentes como Wolters (2004), que contou com a participação de 525 alunos de 38 turmas de matemática de duas escolas de ensino médio num distrito suburbano dos Estados Unidos. Como na presente pesquisa, os alunos revelaram uma percepção maior da estrutura de meta domínio do que estrutura de meta *performance*. Estes resultados podem indicar que os estudantes percebem o ambiente de sala de aula como menos

competitivo do que se supôs no início deste trabalho, pois não devem ser enfatizadas no ambiente desses cursos a comparação social, a ênfase no resultado ou produto final. Esta análise se justifica também nos altos escores na adoção de meta domínio, comparados à meta *performance*.

Os resultados obtidos, portanto, revelam um quadro positivo uma vez que de acordo com a literatura (BZUNECK, 2004b; URDAN; SCHOENFELDER, 2006; KAPLAN et al., 2002) a adoção da meta domínio está associada a uma gama de resultados e comportamentos motivacionais adaptadores. No entanto, são necessários novos estudos para melhor esclarecer tais achados, uma vez que, como relatado anteriormente, os resultados podem também ter sido influenciados pela característica de desejabilidade social contida na avaliação mediante auto-relatos.

No presente estudo, verificou-se também que os homens apresentaram médias significativamente superiores às mulheres na percepção de estruturas de meta *performance*, invocando novamente uma possível influência dos modelos culturais aplicados aos papéis do homem e da mulher na sociedade e já comentados neste tópico. Também neste caso, sugere-se que futuros estudos sejam realizados para o esclarecimento de tais questões.

Com relação às instituições de ensino superior investigadas, ao serem comparadas as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de salas de aula com as instituições, obteve-se uma maior percepção de meta domínio dos alunos das instituições particulares, quando comparados aos alunos das instituições públicas. No entanto, com relação à idade, as médias obtidas não evidenciaram diferenças significativas entre as faixas etárias dos estudantes. Estes resultados, no entanto, são restritos a algumas instituições e não devem ser generalizados. Não obstante a necessidade de novas investigações sobre a diferença motivacional em instituições de ensino públicas e privadas, é importante salientar-se que o instrumento foi sensível a diferenças de desempenho nestes ambientes educacionais, sendo isto um aspecto favorável a sua validade.

Bastante consistente com pesquisas recentes acerca das estruturas de sala de aula (URDAN, 2004; WOLTERS, 2004), ao realizarem-se análises correlacionais entre percepções de estrutura de sala de aula e adoção de metas, os resultados encontrados no presente trabalho indicaram correlação positiva e significativa entre a percepção de estrutura de meta domínio e adoção de meta

domínio. Do mesmo modo, também foi identificada correlação positiva e significativa entre a percepção de meta *performance* e adoção de meta *performance*.

Como respaldo a esses achados, Urdan e Schoenfelder (2006), em revisão de literatura, apontam que a correlação positiva entre a estrutura de meta enfatizada e a adoção de sua respectiva meta pessoal pelos alunos tem sido comumente encontrada nas pesquisas. Wolters (2004), por exemplo, em estudo realizado com 525 estudantes secundaristas de matemática encontrou, semelhantemente à presente pesquisa, que os estudantes com percepções das práticas instrucionais em sala de aula como mais estruturadas na meta domínio apresentaram maior orientação à meta domínio, enquanto os alunos que perceberam uma estrutura enfatizando meta *performance*-aproximação, da mesma forma, tenderam a adotar essa meta. Wolters (2004) registrou ainda em seu estudo a tendência dos alunos a reduzirem a adoção da meta *performance* quando perceberam a estrutura de sala de aula voltada para domínio. Este último resultado, no entanto, não foi encontrado na presente pesquisa.

Os resultados encontrados neste trabalho mostram, portanto, que, a exemplo de outros estudos (URDAN, 2004; WOLTERS, 2004), há fortes evidências de que a adoção de metas pessoais pelos alunos pesquisados esteja sendo influenciada, em algum grau, pela estrutura psicológica percebida em sala de aula.

Um achado de especial importância para o presente estudo foi conseguido pela comparação entre as médias obtidas na avaliação das percepções de estruturas de metas em sala de aula e a série. Convergindo com as expectativas iniciais da pesquisa, os resultados desta comparação evidenciaram que os alunos iniciantes do curso demonstraram perceber mais a meta domínio na sala de aula do que os alunos concluintes.

Estes resultados adquirem significado mais relevante ao evidenciar-se que pesquisas (CHURCH; ELLIOT; GABLE, 2001; MIDGLEY; URDAN, 2001; WOLTERS, 2004; URDAN, 2004 entre outras) têm geralmente apresentado a orientação à meta domínio relacionada a uma gama de sentimentos e comportamentos escolares positivos e meta *performance* a resultados menos adaptadores ou desadaptadores, bem como, apresentado as estruturas de sala de aula como fortes influenciadoras na adoção de uma determinada meta pessoal pelo aluno.

Neste sentido, com base nestas informações e somando-se os dados obtidos no presente trabalho, que apontaram para uma correlação positiva e significativa da estrutura de meta *performance* com adoção de meta *performance*, bem como, correlação baixa mas significativa desta com o uso de estratégias auto-prejudicadoras, pode-se supor, sem contanto limitar a discussão, que os alunos iniciantes podem estar vivenciando uma experiência motivacional mais positiva que os alunos concluintes.

Análise de regressão

Com o intuito de aprofundar ainda mais este estudo, além da análise correlacional, que tem por objetivo averiguar se duas ou mais variáveis têm relação entre si e como essa relação acontece, buscou-se também, na presente pesquisa, por meio da análise de regressão, verificar o valor preditivo das estruturas de sala de aula em relação à adoção de metas e o uso de estratégias auto prejudicadoras. Este valor preditivo pode ser entendido como uma medida indicativa do grau de certeza com que uma variável pode predizer a ocorrência de outra.

Na presente análise não foram encontrados valores preditivos significativos entre as percepções da estrutura de sala de aula de domínio e *performance* com o uso de estratégias auto-prejudicadoras. Tais resultados não se coadunaram com as pesquisa realizadas por Urdan (2004) com 675 estudantes secundaristas em dois anos acadêmicos consecutivos e por Midgley e Urdan (2001) com 484 alunos de sétima série, as quais encontraram que meta *performance*-evitação e estrutura de meta *performance* foram preditores positivos do uso de estratégias auto-prejudicadoras, enquanto meta *performance*-aproximação apareceu como um preditor negativo. Do mesmo modo, os presentes resultados não deram suporte ao estudo de Midgley e Urdan (2001) que encontraram ainda metas domínio e estruturas de meta domínio como preditoras negativas do uso deste tipo de estratégia.

Não obstante a ausência de predições relacionadas às estratégias auto-prejudicadoras, outros resultados se mostraram de suma importância para o presente estudo. Ainda de acordo com a análise de regressão, evidenciou-se que a percepção do ambiente de meta domínio foi significativamente preditora da adoção de meta domínio, enquanto, a percepção de meta *performance* apresentou-se como

significativa e altamente preditora da adoção de meta *performance*. Não foi encontrado também valor preditivo entre as estruturas de meta domínio e *performance* com a adoção de metas pessoais opostas, isto é, de acordo com os resultados, uma sala de aula na qual se enfatiza o domínio não evita a adoção de meta *performance* pelos alunos e, em contraposição, as pistas para a meta *performance* em sala de aula não predizem a adoção de meta domínio.

Sendo assim, analisando-se conjuntamente os resultados apresentados no parágrafo anterior e, observando-se, de maneira especial, o alto valor preditivo encontrado entre a estrutura de meta *performance* e a adoção de meta *performance*, faz-se importante alertar aos educadores o grande risco de salientar-se essa estrutura em sala de aula, pois, além de seus resultados adaptadores ainda não estarem claros para os pesquisadores (HARACKIEWICZ et al., 2002; MIDGLEY et al., 2001), a estrutura de meta domínio parece não interferir na forte influência da estrutura de meta *performance* e a adoção dessa meta. Em outras palavras, a ênfase dada pelo professor na estrutura de meta domínio não impedirá que os alunos adotem meta *performance*, no entanto, a ênfase em sala de aula na estrutura de meta *performance* muito provavelmente levará os alunos a adoção dessa meta.

Este achado é de grande importância tanto para o presente estudo quanto para futuras implicações educacionais. Em relação ao presente estudo, estes resultados parecem dar legitimidade à suposição de que possa ter havido realmente uma mudança na orientação motivacional dos estudantes na situação de sala de aula relatada inicialmente no presente trabalho. Estabelecendo-se um quadro comparativo, a ênfase na estrutura de meta *performance* dada pelos professores ao julgarem os trabalhos dos estudantes por critérios de comparação e conseqüentemente reforçando sentimentos de competição, pode realmente ter levado os alunos a adotarem a meta *performance* na continuação do curso.

SÍNTESE CONCLUSIVA E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Os resultados encontrados neste trabalho, apresentam-se em consonância com vários estudos (MIDGLEY; URDAN, 2001; WOLTERS, 2004; URDAN, 2004) e fortalecem o pensamento de que as estruturas psicológicas proporcionadas pelo professor em sala de aula representam, de fato, um

componente muito expressivo na orientação do aluno para a adoção de metas de realização pessoais.

Embora os estudantes desta pesquisa tenham apresentado maiores médias na adoção de meta domínio e percepção de estruturas de meta domínio, a maior percepção de meta *performance* no final do curso em relação ao início sugere que pode realmente estar ocorrendo uma mudança na orientação motivacional dos estudantes de Arquitetura durante o transcorrer do curso.

Este achado, embora restrito ao grupo pesquisado e não passível de generalização, pode apresentar-se a princípio como um importante alerta educacional para os professores. Tal alerta se faz significativo, entre outras coisas, devido a correlação positiva encontrada, no presente estudo, ligando as percepções de estruturas de metas e suas respectivas metas, bem como, a estrutura de meta *performance* altamente preditora da meta pessoal *performance* a qual, por sua vez, mostrou-se positivamente relacionada ao uso de estratégias auto-prejudicadoras.

Alem disso, analisando-se conjuntamente influência da estrutura de sala de aula enfatizada pelo professores e a constante associação encontrada por diversos pesquisadores (MIDGLEY; ARUNKUMAR; URDAN, 1996; URDAN; MIDGLEY, 2001; WOLTERS, 2004) entre a meta *performance* e aspectos negativos relacionados à motivação e ao contexto educacional como, por exemplo, as estratégias auto-prejudicadoras e o clima competitivo em sala de aula, os resultados encontrados reforçam a orientação de diversos autores (AMES, 1992; BZUNECK, 2004b; GUIMARÃES, 2004b; URDAN, 2006) de que estruturas de meta domínio devem ser enfatizadas na sala de aula em detrimento das estruturas de meta *performance*.

Segundo Bzuneck (2004b), do ponto de vista psicoeducacional, mais do que remediar, o papel do professor em sala de aula deve ser o de prevenir situações negativas de ensino, bem como, promover e manter a motivação da classe como um todo. Ainda segundo o autor, os alunos devem ser direcionados para desenvolver a motivação para o domínio dos conteúdos e o crescimento pessoal e não somente para alcançar objetivos de desempenho como, por exemplo, as notas. Em outras palavras, os professores devem estimular seus alunos à adoção da meta domínio, cujo foco está no aprendizado, e não a meta *performance*, associada ao foco no desempenho e na comparação com os outros.

Para alcançar tais objetivos, Bzuneck e Guimarães (2004), apontam para um maior cuidado entre os professores na elaboração das atividades escolares, atentando, de forma especial, para as estruturas de sala de aula referenciadas neste estudo. Neste sentido, a aplicação de tarefas desafiadoras e dosadas às capacidades dos alunos, a avaliação voltada ao processo de aprendizagem e não apenas ao produto final de desempenho, o uso criterioso de recompensas e do tempo em sala de aula, são alguns exemplos de ações pedagógicas que podem encorajar os alunos a adoção da meta domínio. Do mesmo modo, a promoção da cooperação entre os alunos em detrimento ao clima competitivo, por meio de atividades em grupo e valorização do esforço individual e não comparativo dos estudantes, são práticas educacionais que podem levar os alunos a adotarem padrões de comportamento positivos em relação à aprendizagem e a escola.

Sendo assim, o presente estudo reforça as orientações apontadas por Bzuneck (2004b) e Bzuneck e Guimarães (2004), uma vez que evidenciou, de forma geral, que os alunos tendem a adotar orientações motivacionais pessoais com base na estrutura de meta reforçada no ambiente de aprendizagem e que os resultados apontaram para padrões motivacionais desadaptadores associados à meta *performance*.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora, de forma geral, os resultados desta pesquisa tenham se apresentado bastante coerentes com a literatura, faz-se importante apontar algumas limitações encontradas neste trabalho, de modo que sua observação possa contribuir de maneira positiva para futuros estudos.

Num primeiro momento, as médias na avaliação de metas domínio superiores à meta *performance* apresentou-se como surpresa para o autor da pesquisa. Embora não se descartando a possibilidade de que no ambiente vivenciado pelos alunos realmente esteja sendo positivamente enfatizada a estrutura de meta domínio, é possível também que os alunos tenham respondido às questões buscando transmitir o que lhes parecia mais desejado socialmente. Neste sentido, outros métodos de levantamento como entrevistas com os alunos ou questionários abertos poderiam contribuir para uma melhor compreensão do perfil motivacional destes alunos.

Uma vez que as escalas foram adaptadas de outros trabalhos acadêmicos, e que, de maneira especial a disciplina de Projeto Arquitetônico apresente algumas características diferenciadas das disciplinas teóricas tradicionais, não se deve descartar a possibilidade de eventuais problemas em relação à tradução de escalas, como por exemplo, o PALS em língua inglesa (MIDGLEY et al., 2000) e sua adaptação para o contexto educacional do curso de Arquitetura.

A aplicação do instrumento em dois momentos distintos do curso também pode significar alguma limitação nos resultados obtidos. Por se tratar de um estudo transversal, é possível que as amostras pesquisadas tenham vivenciado experiências distintas durante o transcorrer do curso. Diante disso, seria interessante a possibilidade da realização de um estudo longitudinal para um entendimento mais aprofundado dessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou contribuir para o esclarecimento de um problema educacional relacionado à motivação no contexto acadêmico do curso de Arquitetura e Urbanismo. De forma mais abrangente, visou ainda agregar conhecimentos aos estudos realizados no campo da motivação no contexto educacional.

Neste sentido, verificou-se, entre outras descobertas, que os alunos de Arquitetura pesquisados apresentaram orientações pessoais mais voltadas a meta domínio, cujo foco está no aprendizado e em melhorar seus conhecimentos. No entanto, a análise das estruturas de sala de aula revelou que os alunos iniciantes perceberam mais estrutura de meta domínio que os alunos concluintes. Uma vez que, no presente estudo, as estruturas de sala de aula orientadas à meta *performance* foram evidenciadas como altas preditoras de meta *performance* e que esta última apresentou-se relacionada a padrões comportamentais e motivacionais negativos, reforçou-se a crença de que os professores devam salientar em suas práticas e políticas pedagógicas a meta domínio, essencialmente positiva para o aprendizado, em detrimento da ênfase na meta *performance*, que pode gerar efeitos negativos na motivação dos alunos.

Para o autor da presente pesquisa, o trabalho realizado foi importante, pois lançou luz sobre um questionamento educacional inerente à motivação dos alunos e futuros profissionais de Arquitetura e Urbanismo, bem como, em nível pessoal, contribuiu para o enriquecimento e crescimento do mesmo enquanto profissional docente dessa área.

Não obstante algumas limitações do presente estudo, já apontadas anteriormente, e entendendo que se trata de um primeiro passo de muitos que se seguirão, o autor sugere que novas abordagens, como por exemplo, a realização de pesquisa longitudinal, ou mesmo a utilização de entrevistas abertas com os participantes, sejam utilizadas para melhor abordar o tema.

Por fim, é fundamental ressaltar que, a despeito da importância de tais estudos para uma melhor compreensão desta realidade, o desenvolvimento dos mesmos deve buscar sempre contribuir, de maneira especial, para futuras intervenções no ambiente escolar, entre outras formas, por meio da discussão e elaboração de práticas e políticas educacionais que propiciem aos professores e alunos um ambiente cada vez mais favorável ao exercício do verdadeiro aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANDERMAN, E. M.; MIDGLEY, C. Methods for studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. In: MIDGLEY, C. **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah:Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. Cap.1, p.1-20.

ANDERMAN, E.M.; MAEHR, M.L; MIDGLEY, C. Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. **Journal of Research and Development in Education**, v.32, n.3, p131-47, 1999.

AMES, C. Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: a cognitive-motivational analysis. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1984. v.1, p.177-207.

_____. Classrooms: goal, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v.84, n.3, p.261-71, 1992.

ARCHER, J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology**, v.19, p.430-46, 1994.

ARKIN, R.; BAUMGARDNER, A. H. Self-handicapping. In: HARVEY, J. H.; WEARY, G. (Ed.). **Attribution: basic issues and applications**. New york: Academic Press, 1985, p.169-202.

BARRON, K. E.; HARACKIEWICZ, J. M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.80, n.5, p.706-722, 2001.

BITTAR, W. S. M. História do curso de arquitetura. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Disponível em <<http://nova.fau.ufrj.br/index.asp?n1=1;n2=23>>. Acesso em: 29 ago. 2006.

BROPHY, J. E. Research on Motivation in Education: Past, Present, and Future. In: URDAN, T. (Ed.). Advances in Motivation and Achievement. **Achievement Contexts**, v.11, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: as crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap.6, p.116-131.

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

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004c. 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.

_____. **Estruturas de salas de aula e as percepções dos alunos**. Londrina, 2004d. Manuscrito não publicado.

_____. Uma abordagem socio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. **Psico-USF**, v.4, n.2, p.51-66, 1999.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.9, p.251-277.

CHIRKOV, N.; RYAN, R. M.; KIM, Y.; KAPLAN, A. Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A self-determination Theory perspective on Internalization of cultural orientations and Well-Being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.84, n.1, p.97-110, 2003.

CHURCH, M. A.; ELLIOT, A. J.; GABLE, S. Perceptions of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. **Journal of Educational Psychology**, v.93, p.43-54, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/comites/cepesh/Resolu%C3%A7ao%20196.htm>. Acesso em 20 novembro 2006.

COVINGTON, M. V. The motive for self-worth. In: AMES, R.; AMES, C. (Ed.) *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1984. p.78-113.

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

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. ***American Psychologist***, v.41, n.10, p.1040-48, 1986.

DWECK, C. D.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. ***Psychological Review***, v.95, n.2, p.256-273, 1988.

DUDA, J. L.; NICHOLLS, J. G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. ***Journal of Educational Psychology***, v.84, n.3, p.290-99, 1992.

ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A.; GABLE, S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. ***Journal of Educational Psychology***, v.91, n.3, p.549-63, 1999.

ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. ***Journal of Personality and Social Psychology***, v.72, n.1, p.218-32, 1997.

ELLIOT, A. J.; HARACKIEWICZ, J. M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. ***Journal of Personality and Social Psychology***, v.70, n.3, p.461-75, 1996.

EPSTEIN, J. L. Family structures and student motivation: A developmental perspective. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds). ***Research on motivation in education***. San Diego: Academic Press, 1989, v. 3, p.256-295.

GUAY, F.; BOGGIANO, A.K.; VALLERAND, R. J. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empirical linkages. ***Personality and Social Psychology Bulletin***, v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. (Org.). ***A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea***. Petrópolis: Vozes, 2004a. p.37-57.

_____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 78-95.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. O clima competitivo e a motivação em sala de aula. **Semina**, v.16, n.3, p.7-12, 1995.

HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; PINTRICH, P. R.; ELLIOT, A. J.; THRASH, T. M. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. **Journal of Educational**, v.94, n.3, p.638-645, 2002.

HOLTGRAVES, T. Social Desirability and Self-Reports: Testing Models of Socially Desirable Responding. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.30, n.2, p.161-172, 2004.

KAPLAN, A.; MIDDLETON, M. J.; URDAN, T.; MIDGLEY, C. Achievement Goals and Goal Structures. In: MIDGLEY, C. **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. Cap. 2, p.21-53

KARABENICK, S. A. Perceived achievement goal structure and college student help seeking. **Journal of Educational Psychology**, v.96, n.3, p.569-581, 2004.

KUMAR, R. Student's experiences of home-school dissonance: the role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. **Contemporary Educational Psychology**, n.31, p.253-279, 2006.

LINNENBRINK, E. A. The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal context to promote student's motivation and learning. **Journal of Educational Psychology**, v.97, n.2, p.197-213, 2005.

McCREA, S. M.; HIRT, E. R. The role of ability judgments in self-handicapping. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.27, n.10, p.1378-1389, 2001.

MAEHR, M. L. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: AMES, R.; AMES, C. (Ed.) **Research on Motivation in Education**. New York: Academic Press, v.1, p.115-44, 1984.

MAEHR, M. L.; NICHOLLS, J. G. Culture and achievement motivation: A second look. In: WARREN, N. (Ed.). **Studies on cross-cultural psychology**. New York: Academic Press, v.2, p.221-267, 1980.

MIDGLEY, C.; ARUNKUMAR, R.; URDAN, T. C. "If I don't well tomorrow, there's reason": predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies. **Journal of Educational Psychology**, v.88, n.3, p.423-434, 1996.

MIDGLEY, C.; MAEHR, M. L.; HRUDA, L. Z.; ANDERMAN, E.; ANDERMAN, L.; FREEMAN, K. E.; GHEEN, M.; KAPLAN, A.; KUMAR, R.; MIDDLETON, J. M.; NELSON, J.; ROESER, R.; URDAN, T. **Manual for the patterns of adaptive learning scales**. Michigan: University of Michigan, 2000.

MIDGLEY, C.; URDAN, T. Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. **Contemporary Educational Psychology**, v.26, p.61-75, 2001.

MIDGLEY, C.; URDAN, T. Predictors of middle school student's use of self-handicapping strategies. **Journal of Early Adolescence**, v.15, p. 389-411, 1995.

MITCHELL, J. V. Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self-assessed motivation for learning. **Journal of Research and Development in Education**, 25(3), p. 149-155, 1992.

NICHOLLS, J. G.; PATASHNIK, M.; NOLEN, S. B. Adolescents' theories of education. **Journal of Educational Psychology**, v.77, n.6, p.683-92, 1985.

PINTRICH, P. R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology**, v.95, n.4, p.667-686, 2003.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the 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: Prentice Hall, Inc., 1996.

SCHUTZ, P. A. Goals as the transactive point between motivation and cognition. In: PINTRICH, P. H.; BROWN, D. R.; WEINSTEIN, C. E. (Ed.). **Student motivation, cognition, and learning: essays in honor of Wilbert j. Mckeachie**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., 1994. p.135-156.

SENKO, C.; HARACKIEWICZ, J. M. Achievement goals, task performance, and interest: Why Perceived goal difficulty matters. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.31, n.12, p.1739-1753, 2005.

STANDAGE, M.; DUDA, J. L.; PENSGAARD, M. The effect of competitive outcome and task-involving, ego-involving, and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task: A self-determination approach. **Motivation and Emotion**, v. 29, n.1, p. 41-67, 2005.

TAUER, J. M.; HARACKIEWICZ, J. M. The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.86, n.6, p.849-861, 2004.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, v.12, n.1, p.63-83, 2000.

TURNER, J. C.; MIDGLEY, C.; MEYER, D. K.; GHEEN, M.; ANDERMAN, E. M.; KANG, Y.; PATRICK, H. The class environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics; a multimethod study. **Journal of Educational Psychology**, v.94, n.1, p.88-106, 2002.

URDAN, T. Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. **Journal of Educational Psychology**, v.96, n.2, p.251-264, 2004a.

_____. Using multiple methods to assess student's perceptions of classroom goal structures. **European Psychologist**, v.9, n.4, p.222-231, 2004b.

URDAN, T.; MIDGLEY, C.; ANDERMAN, E. The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. **American Educational Research Journal**, v.35, p.101-122, 1998.

URDAN, T.; RYAN, A. M.; ANDERMAN, E. M.; GHEEN, M. H. Goals, Goals Structures, and Avoidance Behaviors. In: MIDGLEY, C. **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002. Cap. 3, p.55-83.

URDAN, T. C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: JAI Press, Inc., 1997. v.10, p.99-141.

URDAN, T. C.; MESTAS, M. The goals behind performance goals. **Journal of Educational Psychology**, v.98, n.2, p.354-365, 2006.

URDAN, T. C.; MIDGLEY C. Academic self-handicapping: what we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, v.13, n.2, p.115-136, 2001.

URDAN, T. C.; SCHOENFELDER, E. Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships, and competence beliefs. **Journal of School Psychology**, n.44, p.331-349, 2006.

VANSTEENKISTE, M.; DECI, E. L. Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: can losers remain motivated? **Motivation and Emotion**, v.27, n.4, p. 273-299, 2003.

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.4, n.1, p.19-31, 2006.

VELOSO, M., ELALI G. A. Qualificar é preciso... Uma reflexão sobre a formação do professor de projeto arquitetônico. **Arquitextos**, São Paulo, v.45, fevereiro 2004. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq045/arq045_01.asp> Acesso em: 29 ago. 2006.

WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v.96, n.2, p.236-250, 2004.

WOLTERS, C. A.; DAUGUERTY, S.G. Goal structures and teacher's sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. **Journal of Educational Psychology**, v.99, n.1, p.181-193, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO APLICADO NA DISCIPLINA DE PROJETO ARQUITETÔNICO 1

Apêndice 1 – Questionário aplicado na disciplina de Projeto Arquitetônico 1

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (Organizado por Zanatto e Guimarães, 2006)

Nº _____

Prezado(a) Aluno(a):

O Questionário abaixo é um instrumento utilizado para uma pesquisa de mestrado. As suas respostas sinceras colaborarão como subsídios para a reflexão e a proposição de mudanças na prática pedagógica. Elas serão mantidas em sigilo. É muito importante que você leia cada afirmativa com atenção e responda a todas.
Obrigado

1. Sua idade: _____ anos _____ meses

2. Gênero

() masculino () feminino

3. Curso: _____

4. Período que está cursando: _____ Semestre do _____ ano.

5. Instituição: _____

6. Cidade/Estado: _____

7. Disciplina: _____

8. Tem atividade remunerada?

() sim () não

9. Caso sua última resposta (nº 9) tenha sido “sim” responda:

() estágio () trabalho

10.1. Há quanto tempo?

10.2. Esta atividade é relacionada à arquitetura?

() sim () não

10.3. Se desejar especifique-a aqui: _____

10. Assinale qual das alternativas você acredita revelar o seu desempenho no curso até aqui.

() fraco () regular () bom () ótimo

11. Cite “um” dos principais motivos que o levou a fazer este curso:

12. Em que área gostaria de atuar após o término do curso?

() projeto arquitetônico () urbanismo () ensino

() outra – se desejar, especifique: _____

13. Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO SOBRE ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Nº _____

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil motivacional dos estudantes de arquitetura. Leia com atenção todas as questões e **circule** o número correspondente ao seu comportamento/sentimento habitual em relação à disciplina de Projeto Arquitetônico que você está cursando atualmente. A escala de respostas proposta é numerada de 1 a 5 sendo 1 nada verdadeiro e 5 totalmente verdadeiro em relação a você. As posições intermediárias (2,3,4) representam graus diferenciados entre os dois extremos. Nesta escala não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos saber como acontece com você. Ressaltamos que as respostas são totalmente confidenciais.

1. Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, gosto de desenvolver projetos difíceis, que me fazem realmente pensar.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

2. Eu me sentiria realmente bem se meus projetos fossem sempre os melhores da turma.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

3. É importante para mim que meu professor não pense que eu sei menos que os outros em sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

4. Mesmo que eu não tenha tirado uma boa nota em projeto, fico feliz se aprendi com meus erros durante o processo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

5. Não estou preocupado em ser visto como melhor projetista que meus colegas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

6. Uma de minhas metas é evitar que meus colegas pensem que eu sou incapaz na disciplina de Projeto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

7. Uma de minhas metas na disciplina de Projeto Arquitetônico I é aprender o mais que eu puder sobre o projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

8. Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou melhor projetista que os outros estudantes em minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

9. É importante para mim que eu não pareça incompetente na disciplina de projeto arquitetônico I.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

10. Uma razão importante pela qual faço minhas tarefas de projeto arquitetônico I é porque gosto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

11. É importante para mim que eu pareça bastante capacitado para projetar comparado aos outros estudantes de minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

12. Uma de minhas metas é evitar ser visto como alguém que tem dificuldades para desenvolver os projetos arquitetônicos propostos na disciplina.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

13. É importante, para mim, melhorar minhas habilidades em projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

14. Uma de minhas metas, na disciplina de Projeto Arquitetônico I, é mostrar aos outros alunos que projetar é fácil para mim.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

15. Não me importo se meu professor me vê como menos capaz que meus colegas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

16. Para mim não basta apenas o resultado final, é importante que eu entenda a fundo como desenvolvi meu projeto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

17. Um de meus objetivos em projeto arquitetônico é parecer competente em comparação com os outros estudantes de minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

18. Prefiro projetos fáceis que não exijam muito raciocínio de minha parte.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

19. É muito importante para mim, que meus colegas de sala pensem que eu sou bom em projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

20. Eu percebo que uma das principais metas em nossa sala é entender realmente o processo de desenvolvimento de um projeto e não apenas executá-lo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

21. Em nossa sala, fazer tudo certo no projeto arquitetônico é muito importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

22. Em nossa sala, mostrar aos outros que você não é um mau projetista é realmente importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

23. Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, empregar bastante esforço na realização dos projetos arquitetônicos é considerado muito importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

24. Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, uma das principais metas é evitar ser visto como incapaz de projetar bem.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

25. Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, é importante tirar altas notas nos projetos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

26. Na disciplina de Projeto Arquitetônico I, é muito valorizado não cometer erros na frente de todos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

27. Em Projeto Arquitetônico I, a principal meta é aprender a projetar e não somente a valorização do resultado final.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

28. Em Projeto Arquitetônico I, é essencial não ser pior que os outros alunos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

29. Em nossa sala, está tudo bem se cometermos erros ao projetar, contanto que estejamos aprendendo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

30. Na nossa sala é fundamental não ser visto como incompetente.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

Alguns alunos, sem se dar conta, empregam determinadas estratégias durante sua vida acadêmica que acabam funcionando como uma “desculpa” para seu mau desempenho nos trabalhos escolares.

Nas próximas questões assinale o quanto cada afirmativa é verdadeira para você em relação aos seus trabalhos na disciplina de Projeto Arquitetônico. Por favor, continue sendo o mais sincero possível.

31. Alguns alunos deixam seus projetos arquitetônicos para fazer na “última hora” de tal modo que, caso não façam bem o trabalho, podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

32. Alguns alunos se distraem com seus amigos durante a aula. Então, caso não realizem seu projeto arquitetônico tão bem quanto o esperado, podem dizer que os amigos os impediram de trabalhar. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

33. Alguns alunos propositalmente não se esforçam durante as aulas de Projeto Arquitetônico I de tal modo que, caso não se saiam bem, podem dizer que foi porque não tentaram. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

34. Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas outras atividades. Desse modo, se não fizerem seus trabalhos de Projeto Arquitetônico I tão bem quanto o esperado, podem dizer que estiveram envolvidos em outras coisas. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

35. Alguns alunos desperdiçam tempo nos dias anteriores à entrega do projeto arquitetônico desta disciplina para que, caso não se saiam bem, possam dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

36. Alguns estudantes procuram razões para impedi-los de desenvolver o trabalho de Projeto Arquitetônico I (não se sentem bem, têm muito sono, têm que ajudar os pais, têm que cuidar de irmão, visitar um amigo etc.). Assim, se não fizerem bem seu trabalho podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

37. Alguns alunos saem para passear, beber, participar de festas etc., mesmo quando têm de entregar um trabalho de Projeto Arquitetônico I. Com isso, caso seu projeto não esteja tão bom quanto o esperado, podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro para você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

38. Alguns alunos ficam várias noites acordados ou dormem pouco para realizar seus trabalhos de Projeto Arquitetônico I, Sendo assim, caso se saiam mal podem dizer que a falta de sono (cansaço) prejudicou seu desempenho. Quanto isso é verdadeiro para você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO APLICADO NA DISCIPLINA PROJETO ARQUITETÔNICO 4

Apêndice 2 – Questionário aplicado na disciplina Projeto Arquitetônico 4

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (Organizado por Zanatto e Guimarães, 2006)

Nº _____

Prezado(a) Aluno(a):

O Questionário abaixo é um instrumento utilizado para uma pesquisa de mestrado. As suas respostas sinceras colaborarão como subsídios para a reflexão e a proposição de mudanças na prática pedagógica. Elas serão mantidas em sigilo. É muito importante que você leia cada afirmativa com atenção e responda a todas.

Obrigado

1. Sua idade: _____ anos _____ meses

2. Gênero

() masculino () feminino

3. Curso: _____

4. Período que está cursando: _____ Semestre do _____ ano.

5. Instituição: _____

6. Cidade/Estado: _____

7. Disciplina: _____

8. Tem atividade remunerada?

() sim () não

9. Caso sua última resposta (nº 9) tenha sido “sim” responda:

() estágio () trabalho

10.1. Há quanto tempo?

10.2. Esta atividade é relacionada à arquitetura?

() sim () não

10.3. Se desejar especifique-a aqui: _____

10. Assinale qual das alternativas você acredita revelar o seu desempenho no curso até aqui.

() fraco () regular () bom () ótimo

11. Cite “um” dos principais motivos que o levou a fazer este curso:

12. Em que área gostaria de atuar após o término do curso?

() projeto arquitetônico () urbanismo () ensino

() outra – se desejar, especifique: _____

13. Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO SOBRE ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Nº _____

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil motivacional dos estudantes de arquitetura. Leia com atenção todas as questões e **circule** o número correspondente ao seu comportamento/sentimento habitual em relação à disciplina de Projeto Arquitetônico que você está cursando atualmente. A escala de respostas proposta é numerada de 1 a 5 sendo 1 nada verdadeiro e 5 totalmente verdadeiro em relação a você. As posições intermediárias (2,3,4) representam graus diferenciados entre os dois extremos. Nesta escala não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos saber como acontece com você. Ressaltamos que as respostas são totalmente confidenciais.

1. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, gosto de desenvolver projetos difíceis, que me fazem realmente pensar.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

2. Eu me sentiria realmente bem se meus projetos fossem sempre os melhores da turma.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

3. É importante para mim que meu professor não pense que eu sei menos que os outros em sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

4. Mesmo que eu não tenha tirado uma boa nota em projeto, fico feliz se aprendi com meus erros durante o processo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

5. Não estou preocupado em ser visto como melhor projetista que meus colegas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

6. Uma de minhas metas é evitar que meus colegas pensem que eu sou incapaz na disciplina de Projeto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

7. Uma de minhas metas na disciplina de Projeto Arquitetônico 4 é aprender o mais que eu puder sobre o projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

8. Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou melhor projetista que os outros estudantes em minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

9. É importante para mim que eu não pareça incompetente na disciplina de projeto arquitetônico 4.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

10. Uma razão importante pela qual faço minhas tarefas de projeto arquitetônico 4 é porque gosto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

11. É importante para mim que eu pareça bastante capacitado para projetar comparado aos outros estudantes de minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

12. Uma de minhas metas é evitar ser visto como alguém que tem dificuldades para desenvolver os projetos arquitetônicos propostos na disciplina.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

13. É importante, para mim, melhorar minhas habilidades em projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

14. Uma de minhas metas, na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, é mostrar aos outros alunos que projetar é fácil para mim.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

15. Não me importo se meu professor me vê como menos capaz que meus colegas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

16. Para mim não basta apenas o resultado final, é importante que eu entenda a fundo como desenvolvi meu projeto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

17. Um de meus objetivos em projeto arquitetônico é parecer competente em comparação com os outros estudantes de minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

18. Prefiro projetos fáceis que não exijam muito raciocínio de minha parte.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

19. É muito importante para mim, que meus colegas de sala pensem que eu sou bom em projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

20. Eu percebo que uma das principais metas em nossa sala é entender realmente o processo de desenvolvimento de um projeto e não apenas executá-lo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

21. Em nossa sala, fazer tudo certo no projeto arquitetônico é muito importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

22. Em nossa sala, mostrar aos outros que você não é um mau projetista é realmente importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

23. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, empregar bastante esforço na realização dos projetos arquitetônicos é considerado muito importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

24. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, uma das principais metas é evitar ser visto como incapaz de projetar bem.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

25. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, é importante tirar altas notas nos projetos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

26. Na disciplina de Projeto Arquitetônico 4, é muito valorizado não cometer erros na frente de todos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

27. Em Projeto Arquitetônico 4, a principal meta é aprender a projetar e não somente a valorização do resultado final.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

28. Em Projeto Arquitetônico 4, é essencial não ser pior que os outros alunos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

29. Em nossa sala, está tudo bem se cometermos erros ao projetar, contanto que estejamos aprendendo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

30. Na nossa sala é fundamental não ser visto como incompetente.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

Alguns alunos, sem se dar conta, empregam determinadas estratégias durante sua vida acadêmica que acabam funcionando como uma “desculpa” para seu mau desempenho nos trabalhos escolares.

Nas próximas questões assinale o quanto cada afirmativa é verdadeira para você em relação aos seus trabalhos na disciplina de Projeto Arquitetônico. Por favor, continue sendo o mais sincero possível.

31. Alguns alunos deixam seus projetos arquitetônicos para fazer na “última hora” de tal modo que, caso não façam bem o trabalho, podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

32. Alguns alunos se distraem com seus amigos durante a aula. Então, caso não realizem seu projeto arquitetônico tão bem quanto o esperado, podem dizer que os amigos os impediram de trabalhar. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

33. Alguns alunos propositalmente não se esforçam durante as aulas de Projeto Arquitetônico 4 de tal modo que, caso não se saiam bem, podem dizer que foi porque não tentaram. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

34. Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas outras atividades. Desse modo, se não fizerem seus trabalhos de Projeto Arquitetônico 4 tão bem quanto o esperado, podem dizer que estiveram envolvidos em outras coisas. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

35. Alguns alunos desperdiçam tempo nos dias anteriores à entrega do projeto arquitetônico desta disciplina para que, caso não se saiam bem, possam dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

36. Alguns estudantes procuram razões para impedi-los de desenvolver o trabalho de Projeto Arquitetônico 4 (não se sentem bem, têm muito sono, têm que ajudar os pais, têm que cuidar de irmão, visitar um amigo etc.). Assim, se não fizerem bem seu trabalho podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

37. Alguns alunos saem para passear, beber, participar de festas etc., mesmo quando têm de entregar um trabalho de Projeto Arquitetônico 4. Com isso, caso seu projeto não esteja tão bom quanto o esperado, podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro para você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

38. Alguns alunos ficam várias noites acordados ou dormem pouco para realizar seus trabalhos de Projeto Arquitetônico 4, Sendo assim, caso se saiam mal podem dizer que a falta de sono (cansaço) prejudicou seu desempenho. Quanto isso é verdadeiro para você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO PILOTO APLICADO

Apêndice 3 – Questionário piloto aplicado

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (Organizado por Zanatto e Guimarães, 2006)

Nº _____

Prezado(a) Aluno(a):

O Questionário abaixo é um instrumento utilizado para uma pesquisa de mestrado. As suas respostas sinceras colaborarão como subsídios para a reflexão e a proposição de mudanças na prática pedagógica. Elas serão mantidas em sigilo. É muito importante que você leia cada afirmativa com atenção e responda a todas.
Obrigado

2. Sua idade: _____ anos _____ meses

3. Gênero

() masculino () feminino

4. Curso: _____

5. Período que está cursando: _____ Semestre do _____ ano.

6. Instituição: _____

7. Cidade/Estado: _____

8. Disciplina: _____

9. Tem atividade remunerada?

() sim () não

10. Caso sua última resposta (nº 9) tenha sido “sim” responda:

() estágio () trabalho

10.1. Há quanto tempo?

10.2. Esta atividade é relacionada à arquitetura?

() sim () não

10.3. Se desejar especifique-a aqui: _____

11. Assinale qual das alternativas você acredita revelar o seu desempenho no curso até aqui.

() fraco () regular () bom () ótimo

12. Cite “um” dos principais motivos que o levou a fazer este curso:

13. Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO SOBRE ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Nº _____

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil motivacional dos estudantes de arquitetura. Leia com atenção todas as questões e **circule** o número correspondente ao seu comportamento/sentimento habitual em relação à disciplina de Projeto Arquitetônico que você está cursando atualmente. A escala de respostas proposta é numerada de 1 a 5 sendo 1 nada verdadeiro e 5 totalmente verdadeiro em relação a você. As posições intermediárias (2,3,4) representam graus diferenciados entre os dois extremos. Nesta escala não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos saber como acontece com você. Ressaltamos que as respostas são totalmente confidenciais.

OBS. IMPORTANTE: Por tratar-se de um estudo piloto é de extrema importância que você dê sua opinião sobre a clareza de cada questão, se teve dificuldade de entendê-la. Se essa dificuldade se deve ao vocabulário, à formulação da afirmativa etc. No verso de cada página você encontrará espaço para colocar essas dúvidas, registre-as no espaço correspondente, no momento em que percebê-las.

1. Na disciplina de Projeto Arquitetônico III, gosto de desenvolver projetos difíceis, que me fazem realmente pensar.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

2. Eu me sentiria realmente bem se meus projetos fossem sempre os melhores da turma.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

3. É importante para mim que meu professor não pense que eu sei menos que os outros em sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

4. Mesmo que eu não tenha tirado uma boa nota em projeto, fico feliz se aprendi com meus erros durante o processo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

5. Não estou preocupado em ser visto como melhor projetista que meus colegas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

6. Uma de minhas metas é fazer com que os outros não pensem que eu sou incapaz na disciplina de Projeto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

7. Uma de minhas metas na disciplina de projeto é aprender o mais que eu puder sobre o projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

8. Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou melhor projetista que os outros estudantes em minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

9. É importante para mim que eu não pareça incompetente na disciplina de projeto arquitetônico III.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

10. Uma razão importante pela qual faço minhas tarefas de projeto arquitetônico III é porque gosto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

11. É importante para mim que eu pareça bastante capacitado para projetar comparado aos outros estudantes de minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

12. Uma de minhas metas é evitar ser visto como alguém que tem dificuldades para desenvolver os projetos arquitetônicos propostos na disciplina.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

13. É importante, para mim, melhorar minhas habilidades em projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

14. Uma de minhas metas, na disciplina de Projeto Arquitetônico III, é mostrar aos outros alunos que projetar é fácil para mim.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

15. Não me importo se meu professor me vê como menos capaz que meus colegas.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

16. Para mim não basta apenas o resultado final, é importante que eu entenda a fundo como desenvolvi meu projeto.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

17. Um de meus objetivos em projeto arquitetônico é parecer competente em comparação com os outros estudantes de minha sala.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

18. Prefiro projetos fáceis que não exijam muito raciocínio de minha parte.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

19. É muito importante para mim, que meus colegas de sala pensem que eu sou bom em projeto arquitetônico.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

20. Uma das principais metas em nossa sala é entender realmente o processo de desenvolvimento de um projeto e não apenas executá-lo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

21. Em nossa sala, fazer tudo certo no projeto arquitetônico é muito importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

22. Em nossa sala, mostrar aos outros que você não é um mau projetista é realmente importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

23. Na disciplina de Projeto Arquitetônico III, empregar bastante esforço na realização dos projetos arquitetônicos é considerado muito importante.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

24. Na disciplina de Projeto Arquitetônico III, uma das principais metas é evitar ser visto como incapaz de projetar bem.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

25. Na disciplina de Projeto Arquitetônico III, é importante tirar altas notas nos projetos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

26. Na disciplina de Projeto Arquitetônico III, é muito valorizado não cometer erros na frente de todos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

27. Em Projeto Arquitetônico III, a principal meta é aprender a projetar e não somente a valorização do resultado final.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

28. Em Projeto Arquitetônico III, é essencial não ser pior que os outros alunos.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

29. Em nossa sala, está tudo bem se cometermos erros ao projetar, contanto que estejamos aprendendo.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

30. Na nossa sala é fundamental não ser visto como incompetente.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

Nas próximas questões assinale o quanto cada afirmativa é verdadeira para você em relação aos seus trabalhos na disciplina de Projeto Arquitetônico.

31. Alguns alunos deixam seus projetos arquitetônicos para fazer na “última hora” de tal modo que, caso não façam bem o trabalho, podem dizer que essa foi a razão. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

32. Alguns alunos se distraem com seus amigos durante a aula. Então, caso não realizem seu projeto arquitetônico tão bem quanto o esperado, podem dizer que os amigos os impediram de trabalhar. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

33. Alguns alunos propositalmente não se esforçam durante as aulas de Projeto Arquitetônico III de tal modo que, caso não se saiam bem, podem dizer que foi porque não tentaram. Quanto isso é verdadeiro em relação a você?

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	só um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

APÊNDICE 4

**FICHA CONSTANTE NO VERSO DE CADA FOLHA DE QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO
PILOTO**

Apêndice 4 – Ficha constante no verso de cada folha de questões do questionário piloto (Organizado por Zanatto e Guimarães, 2006)

QUESTIONÁRIO Nº _____

Questão nº _____

() Dífícil compreensão – Especifique _____

() Falta de clareza – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique _____

Questão nº _____

() Dífícil compreensão – Especifique _____

() Falta de clareza – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique _____

Questão nº _____

() Dífícil compreensão – Especifique _____

() Falta de clareza – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique _____

Questão nº _____

() Dífícil compreensão – Especifique _____

() Falta de clareza – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique _____

Questão nº _____

() Dífícil compreensão – Especifique _____

() Falta de clareza – Qual? _____

() Vocabulário – Qual palavra? _____

() Dúvidas – Quais? _____

() Outras – Especifique _____