



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

ISABEL CRISTINA DE SOUZA

**A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Londrina
2008

ISABEL CRISTINA DE SOUZA

**A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

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 Rufini
Guimarães

Londrina
2008

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729p Souza, Isabel Cristina de.

A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia / Isabel Cristina de Souza. – Londrina, 2008.
146f. : il.

Orientador: Sueli Édi Rufini Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Pedagogia – Motivação escolar – Teses. 2. Teoria da Autodeterminação – Pedagogia – Teses. 3. Pedagogia – Estudo e ensino – Teses. I. Guimarães, Sueli Édi Rufini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.013

ISABEL CRISTINA DE SOUZA

**A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E A MOTIVAÇÃO DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

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. Sueli Édi Rufini Guimarães
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Elsa M. Mendes Pessoa Pullin
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco de Campinas

Londrina, 15 de maio de 2008.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Pela sua presença constante, iluminando minha mente e concedendo-me saúde e forças na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Sueli Édi Rufini Guimarães minha orientadora

Pela sua humildade, bom humor, disponibilidade, paciência, confiança, competência e compromisso profissional no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por ter acreditado em mim. Mais que uma orientadora uma amiga.

À Profa. Dra. Acácia A. Angeli dos Santos e à Profa. Dra Elsa M. M. Pessoa Pullin

Pela disponibilidade em fazer parte desta banca e pelas contribuições valiosas.

Ao professor Aloyseo

Pela amizade, por ter acompanhado o nosso trabalho desde o início, pelas contribuições preciosas e pelos exemplos de ensinamento e competência profissional.

Aos professores do Mestrado

Em especial à Profa. Dra. Neusi Berbel pela amizade, incentivo, presença mais que especial neste momento de minha história.

A todos os colegas de turma do mestrado

Pela amizade e pelos bons momentos vividos em sala de aula.

Ao Departamento de Educação

Pela receptividade e colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às Alunas do curso de Iniciação Científica

Pela ajuda preciosa na coleta de dados para esta pesquisa.

Aos alunos do Curso de Pedagogia

Pela colaboração e por terem aceitado participar da pesquisa

Às amigas Adriana Alcará, Maria de Lourdes Alves e Sueli Ulian

Pela amizade, carinho, apoio e incentivo no decorrer deste trabalho.

À minha família (Mãe e Irmãos)

Pelo apoio durante o processo e por acreditarem sempre em mim.

Ao meu Pai (In memória)

Por ter sempre incentivado, orientado e ensinado a amar o estudo

SOUZA, Isabel Cristina de. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia.** 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi avaliar se as metas colocadas no futuro pelos estudantes do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública do norte do Paraná, influenciaram a valorização e o envolvimento nas atividades exigidas no curso e no tipo de motivação adotado no presente. Participaram do estudo 347 alunos das quatro séries do curso em questão. Os dados foram coletados por meio de entrevista e questionário de auto-relato, contendo 62 questões, em escala do tipo Likert. O estudo teve embasamento teórico nas abordagens sócio-cognitivistãs da motivação humana, especificamente na Teoria da Autodeterminação e na Perspectiva de Tempo Futuro. Entre os principais resultados da pesquisa, podemos destacar a prevalência de motivação autônoma entre os alunos. Além disso, estes estabelecem metas a serem alcançadas no futuro e percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras, isto é, esses alunos têm uma Perspectiva de Tempo Futuro e percepção de instrumentalidade. Descobriu-se uma relação positiva da instrumentalidade e da Perspectiva de Tempo Futuro com a motivação, especificamente, com os tipos mais autônomos de regulação (regulação identificada e motivação intrínseca). A Perspectiva de Tempo Futuro foi um fator preditivo da instrumentalidade, da motivação extrínseca por regulação identificada e da motivação intrínseca. Os resultados apontaram também que a maioria dos alunos, em todas as séries, pretende permanecer no curso até a sua conclusão. A pesquisa trouxe importantes contribuições, já que os resultados apontados demonstram vários aspectos que podem estar envolvidos na motivação acadêmica, ampliando a compreensão acerca das orientações motivacionais de alunos de cursos superiores.

Palavras-Chave: Motivação escolar. Ensino superior. Teoria da autodeterminação. Perspectiva de tempo futuro. Percepção de instrumentalidade.

SOUZA, Isabel Cristina de. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia.** 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

The objective of this paper was to evaluate if the established goals developed for the future by the students of the Pedagogy Course, from a public university of the north of Paraná, influenced the valorization and the involvement in the activities demanded in the course and the kind of motivation adopted at the present time. 347 students from all the four grades of the mentioned course participated in the study. The data were collected through interview and self-report questionnaire, containing 62 questions, in a scale similar to Likert. The study had theoretical foundation in the social-cognitive approaches of the human motivation, specifically in the Theory of the Self-determination and in the Future Time Perspective. Among the main results of the research, we can highlight the autonomous motivation prevalence among the students. Besides, these students established goals to be reached in the future and they notice the current academic activities as tools in order to reach those future goals, that is, these students have a Future Time Perspective and a tool based perception. A positive relationship between the tool based perception and the Future Time Perspective with the motivation has been discovered, specifically, with the most autonomous regulation types (identified regulation and intrinsic motivation). The Future Time Perspective was a predictive factor of the tools, of the extrinsic motivation for identified regulation and of the intrinsic motivation. The results have also showed that most students, in all grades, intend to keep the course until it is over. The research has brought important contributions, once the pointed results demonstrate several aspects that can be involved in the academic motivation, enlarging the understanding related to the motivational orientations of university students.

Keywords: School Motivation. Self-determination theory. Future time perspective. Instrumentality perception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus <i>locus</i> de causalidade e processos correspondentes	44
Figura 2 – Os quatro tipos de instrumentalidade emergem quando se combinam as dimensões de utilidade e regulação.....	71
Figura 3 – Auto valores e componentes principais	88
Figura 4 – Perspectiva de Tempo Futuro: distribuição das respostas	96
Figura 5 – Demonstrativo da Percepção de instrumentalidade	97
Figura 6 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da desmotivação	98
Figura 7 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da regulação externa/freqüência	99
Figura 8 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da regulação externa/Interação social.....	99
Figura 9 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da regulação introjetada	100
Figura 10 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da regulação identificada.....	101
Figura 11 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da motivação intrínseca.....	101
Figura 12 – Demonstrativo da intenção de permanência no curso.....	103
Figura 13 –Percepção de Desempenho dos participantes quanto ao próprio Desempenho Acadêmico.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de motivação: Constructos e itens do questionário.....	84
Quadro 2 – Instrumento utilizado para avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e da Instrumentalidade: constructos e os itens	85
Quadro 3 – Escala final com os fatores e itens	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por série e faixa etária	82
Tabela 2 – Auto valores e componentes principais dos itens da escala EMA	88
Tabela 3 – Locação dos itens em relação aos sete fatores	89
Tabela 4 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do <i>continuum</i> (N=343)	92
Tabela 5 – Resultados da escala da Perspectiva de Tempo Futuro	95
Tabela 6 – Resultados da aplicação da escala que avalia a Percepção de instrumentalidade	97
Tabela 7 – Média e desvio padrão dos resultados da avaliação por tipo de Motivação	98
Tabela 8 – Intenção de permanência no curso e percepção do desempenho acadêmico	102
Tabela 9 – Intenção de Permanência por série	103
Tabela 10 – Autopercepção dos participantes por série quanto ao Desempenho Acadêmico	104
Tabela 11 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo	105

SUMÁRIO

OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA INTRODUÇÃO	11
1 A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	15
1.1 LINHAS DE PESQUISA SOBRE A MOTIVAÇÃO ESCOLAR	18
1.2 LIMITES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA	20
1.3 A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM CURSOS SUPERIORES	24
2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA: UMA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	29
2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	33
2.1.1 Necessidade de Competência	34
2.1.2 Necessidade de Autonomia	36
2.1.3 Necessidade de Pertencer	39
2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E A MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	43
2.3 O EFEITO DAS RECOMPENSAS SOBRE A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	47
3 A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	54
3.1 OS ASPECTOS DO VALOR E DA EXPECTATIVA NA MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES	58
3.2 A PERCEPÇÃO DE INSTRUMENTALIDADE E A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	61
3.3 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	68
4 OBJETIVOS DA PESQUISA	81
5 METODOLOGIA	82
5.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	82
5.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	83
5.2.1 Escala Para Avaliação da Motivação	83
5.2.2 Escala Para Avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e Instrumentalidade	85
5.2.3 Avaliação da Intenção de Permanência no Curso, Percepção de Desempenho e Motivos Para Escolha do Curso	87

5.3 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INSTRUMENTO	87
5.3.1 Escala de Motivação	87
5.3.2 Análise da Consistência Interna dos Itens da Escala da Perspectiva de Tempo Futuro e Instrumentalidade.....	93
5.4 PROCEDIMENTOS.....	93
6 RESULTADOS.....	95
6.1 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO	95
6.2 PERCEPÇÃO DE INSTRUMENTALIDADE.....	96
6.3 TIPO DE MOTIVAÇÃO	97
6.4 INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CURSO E PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO.....	102
6.5 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS (ANÁLISE DE CORRELAÇÃO).....	105
6.6 VALOR PREDITIVO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO.....	106
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	107
7.1 AVALIAÇÃO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E VALOR DE INSTRUMENTALIDADE	107
7.2 TIPOS DE MOTIVAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS SUBESCALAS DO <i>CONTINUUM</i> DA AUTODETERMINAÇÃO	108
7.3 ANÁLISE DE DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	110
7.4 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS INVESTIGADAS.....	113
7.5 VALOR PREDITIVO DA PTF E DA MOTIVAÇÃO PARA A PERCEPÇÃO DE INSTRUMENTALIDADE DAS ATIVIDADES	115
7.6 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	118
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	133
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista: metas futuras.....	134
APÊNDICE B – Questionário – Motivação e Metas Futuras	136
APÊNDICE C – Tabulação dos Dados Do Questionário Aberto	144

OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA INTRODUÇÃO

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939, como herança da Escola Normal e dos cursos de Aperfeiçoamento anexos aos Institutos de Educação (BRZEZINSKI, 1992). A autora lembra que a organização curricular dos cursos de Pedagogia foi normatizada, em 1939, a partir da experiência da USP, associada à da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Minas Gerais. Tendo iniciado como um bacharelado, apenas em 1943 é estabelecida a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício do magistério.

Na antiga Faculdade de Filosofia, hoje Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Curso de Pedagogia foi criado pelo Governo do Estado do Paraná em 28/05/1960, Decreto nº 29916. A oferta do curso teve início em 1961, autorizado pelo decreto 50628 de 19/05/61. (ABBUD, 2006).

Conforme dados coletados por Abbud (2006), a criação deste curso ocorreu por solicitação dos professores da escola normal aqui existente, no Colégio Mãe de Deus e na Escola Normal de Londrina, não se caracterizando como desdobramento de Cursos de Aperfeiçoamento na área, uma vez que estes cursos parecem ter sido instalados em Londrina apenas na década de 1980. O Curso Normal de Londrina oferecia os dois níveis de formação de professores decorrentes da Lei Orgânica de Ensino de 1946: Curso Normal Ginásial e Curso Normal Colegial. O Instituto de Educação, que poderia oferecer Cursos de Aperfeiçoamento, só foi criado em 1962, época da abertura do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina.

Atualmente o curso de Pedagogia, ofertado pela UEL, tem duração de quatro anos e as séries com os respectivos totais de alunos matriculados em 2007 é a que segue: 1ª série com 178 alunos, 2ª série com 160 alunos, 3ª série com 134 alunos, 4ª série com 143 alunos. Um contingente de 615 alunos compõe o total de matriculados nos três períodos de oferta do curso: matutino, vespertino e noturno.

Ao longo do tempo autores citaram de modo continuado o problema da identidade do curso de Pedagogia. Desse modo, procuraram estudar esta questão na tentativa de dar uma resposta à pergunta: quem é o pedagogo? (SILVA, 2003; BRZEZINSKI, 1992; COELHO, 1987). Não obstante o esforço dos estudiosos,

objetivando aclarar alguns elementos relativos à sua identidade, o problema permanece ainda hoje como uma missão espinhosa para ser cumprida.

Todavia, para os fins da nossa pesquisa, contentamos-nos com a apresentação do objetivo do curso de Pedagogia ofertado pela UEL que consta no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Segundo esse documento, o curso de Pedagogia objetiva formar o pedagogo com visão da totalidade do trabalho docente e não docente para atuar no: magistério das matérias pedagógicas do ensino médio; magistério para as séries iniciais do ensino fundamental; magistério para a educação infantil; na orientação educacional e supervisão escolar em instituições educacionais.

No projeto pedagógico, a finalidade do curso de Pedagogia é indicada como a da formação de um profissional capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais às diferentes abordagens metodológicas. A indissociabilidade entre teoria e prática na formação do pedagogo é princípio básico do curso, sendo esta privilegiada em toda a proposta do currículo e no projeto pedagógico para o curso.

Em síntese, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UEL está direta e estritamente relacionado ao ensino e à aprendizagem e, conseqüentemente, entre outros, ao problema motivacional do aluno e do professor. A área de atuação do profissional pedagogo é bastante ampla, possibilitando aos alunos diversas perspectivas e oportunidades profissionais, levando-nos a refletir se essa se constitui em uma das razões que leva os candidatos ao Ensino Superior a optar por este curso. Parece-nos também que a opção pelo Curso de Pedagogia é feita a partir do interesse pessoal pela profissão correspondente, pela possibilidade que ele oferece de poder contribuir para o benefício da sociedade ou, até mesmo, porque este Curso oferece maiores possibilidades no mercado de trabalho. É sabido, também, que em todo curso superior há estudantes que procuram o curso visando apenas o diploma, requisito muitas vezes necessário para sua inserção no mercado de trabalho. Assim, tais alunos podem selecionar o curso pela sua facilidade de ingresso, mesmo desconhecendo os conteúdos, as possibilidades e dificuldades que o mesmo oferece.

Diante deste quadro, nesta pesquisa procurar-se-á dar uma resposta à seguinte questão: o interesse pessoal pelo Curso de Pedagogia, a possibilidade

que ele oferece de beneficiar a sociedade e a expectativa de inserção no mercado de trabalho são fatores que influenciam a motivação dos alunos nele matriculados?

Durante o período do curso, os alunos estão se preparando para uma carreira profissional futura. Daí surgem-nos outras questões: os alunos do Curso de Pedagogia possuem metas futuras, ou seja, eles já possuem um projeto de vida relacionado à profissão? As atividades do Curso de Pedagogia são percebidas pelos alunos como instrumentos para atingir suas metas futuras?

Kauffman e Husman (2004) enfatizaram que, no contexto educacional, a motivação dos alunos é profundamente afetada por suas concepções de futuro. Assim, segundo estes autores, muitos pesquisadores têm se concentrado nas relações entre a concepção de futuro e a motivação humana. Por exemplo, Nuttin e Lens (1988, apud KAUFFMAN; HUSMAN, 2004) examinaram os parâmetros psicológicos da percepção do futuro como “as Perspectivas de Tempo Futuro” e propuseram uma relação teórica entre motivação para a realização e a Perspectiva de Tempo Futuro (PTF). Por outro lado, Wigfield e Eccles (2000) assinalaram para a importância de utilizar a PTF para a compreensão do impacto do valor de utilidade atribuído às atividades atuais para a motivação dos alunos em sala de aula. Uma suposição fundamental, compartilhada pelos teóricos da PTF, é a de que as concepções de futuro dos estudantes têm uma influência real e significativa sobre suas crenças e sobre a motivação para aprender o que, por sua vez, influencia seu desempenho.

Assim, nesta pesquisa, pretendemos ainda propor respostas para outros questionamentos: Qual o tipo de orientação motivacional dos alunos do Curso de Pedagogia? Qual o valor preditivo da PTF para a motivação desses alunos? Os alunos percebem valor de utilidade nas atividades realizadas no curso? Como este valor se relaciona com a sua motivação? Qual a relação entre o valor de utilidade percebido, a motivação e a percepção de desempenho acadêmico?

A partir dos dados que obtivermos por meio desta pesquisa supomos que seja possível verificar se a PTF tem sido um determinante motivacional para o envolvimento dos alunos desse curso nas atividades que devem cumprir. Este enfoque do tema é novo na literatura brasileira. Desse modo, são reduzidos os trabalhos de investigação no Brasil sob essa perspectiva, tendo como participantes alunos de outros países, pois ainda há pouco interesse pelo assunto entre os pesquisadores brasileiros. Interessa-nos, portanto, indagar se as metas de vida verificadas junto a alunos de cursos superiores estrangeiros coincidem ou não com

as dos estudantes universitários brasileiros, no caso do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, uma das metas do presente trabalho é a de contribuir para o aprofundamento teórico na temática da motivação escolar, dentro da PTF, e colaborar com os esforços dos que a investigam na realidade brasileira.

Por fim, uma contribuição importante a partir das descobertas que fizemos está relacionada às atividades do professor. Ou seja, caso a motivação do aluno esteja relacionada com as suas próprias metas futuras, o nosso trabalho pode ser um alerta para os professores, quanto à necessidade de verificar as semelhanças, entre o que ele faz/realiza no presente e as atividades profissionais futuras dos alunos.

Para tanto, no primeiro capítulo descreveremos inicialmente a motivação para a aprendizagem e algumas linhas de pesquisa sobre a motivação escolar que têm se consolidado nos últimos tempos. Em seguida, trataremos da motivação do aluno no Ensino Superior.

No segundo capítulo apresentaremos a motivação intrínseca (autônoma) e a motivação extrínseca (controlada), sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

No terceiro capítulo o destaque da revisão da literatura será dado a aspectos das metas futuras do estudante universitário e a seus efeitos na motivação acadêmica, ressaltando a valorização e a utilidade dos estudos, ou seja, à Perspectiva de Tempo Futuro e a sua relação com a motivação autônoma e controlada. Neste capítulo daremos também ênfase a um modelo que parece colher e interpretar a variedade dos aspectos com os quais se apresenta o constructo da motivação para aprender, que é o modelo da Expectativa x Valor.

Por fim, apresentaremos os resultados e a discussão dos dados obtidos com a pesquisa e algumas conclusões e reflexões que derivaram da investigação, assim como possíveis implicações educativas que resultaram a partir da mesma.

1 A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Brophy (2003, p.29) define a motivação “como um constructo teórico utilizado para explicar o início, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento, especialmente do comportamento orientado ao objetivo”. No contexto de sala de aula, o conceito de motivação do estudante é usado para explicar o quanto de atenção e esforço os estudantes investem nas várias atividades, que podem ou não ser desejadas pelos professores. A motivação tem a ver com as experiências subjetivas dos estudantes, especialmente com a sua disponibilidade para se empenhar nas aulas e nas atividades de aprendizagem e com as razões porque as realizam. Além disso, segundo Bzuneck (2004a), a motivação é um fator interno ao aluno, não observável diretamente.

A palavra motivação vem do latim “movere” que indica um movimento, um impulso que sugere uma orientação do sujeito em direção a um objeto. Esta definição pode ser válida para algumas teorias como, por exemplo, para aquelas comportamentalistas e psicodinâmicas, mas não para outras como para as sócio-cognitivistas que não enfatizam os impulsos, como as necessidades ou pulsões, mas as expectativas, objetivos, atitudes e elementos sociais. (DE BENI; MOÉ, 2000).

Na identificação dos problemas motivacionais, Brophy (2003) elucida que a motivação é um constructo que emerge da interação de vários fatores. Não é algo inato mas se constrói com e na experiência. Os sucessos, os valores, as gratificações, os significados, os interesses, a auto-estima, no curso do tempo, influenciam-se reciprocamente e, consolidando-se, dão lugar a um padrão motivacional particular. É certamente um erro tosco considerar a motivação como intrinsecamente conexa a dimensões como o caráter ou o temperamento, ou seja, ela é passível de mudanças mediante interações sócio contextuais.

Segundo Stipek (2001), a motivação determina o tipo de escolha feita e o nível de persistência e de atividade para se obter uma meta específica. A motivação está ligada à aprendizagem, porque a aprendizagem é um processo ativo que requer uma atividade consciente e determinada. Nem mesmo os estudantes mais capazes estarão aptos a aprender sem atenção e esforço. Na escola,

especifica a autora, a motivação pode ser entendida como o desejo de conhecer mais sobre certo assunto, sendo este motivo que leva a pessoa a aplicar esforços na obtenção deste conhecimento ou querer superar-se em alguma situação.

Também Bzuneck (2004a) sugere uma definição mais completa de motivação ao dizer que ela se constitui de uma série de fatores ou processos que levam as pessoas a uma escolha. Desse modo são estimuladas a iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer o dever de casa e asseguram a sua persistência. Segundo De Beni e Moé (2000), a motivação pode ser ainda definida como uma configuração organizada de experiências subjetivas que explica o início, a direção, a intensidade e a persistência de um comportamento orientado a um objetivo.

O conceito de motivação é, portanto para De Beni e Moé (2000), utilizado para compreender porque uma pessoa realiza uma tarefa e a faz de um determinado modo (início e direção), o quanto insiste nela (intensidade), e as razões pelas quais mantém interesse e empenho para realizá-la (persistência). Assim, motivação para a aprendizagem não é um processo unitário, mas pode ser considerada como um conjunto de experiências subjetivas que conduzem o indivíduo a aprender. Tais experiências podem ser de origem intrínseca ou extrínseca como os objetivos, as expectativas, os processos emotivos, os valores, os interesses pessoais, as atribuições formuladas nas situações de sucesso e insucesso. Uma característica importante do conceito de motivação é, de fato, a existência de um objetivo para ser alcançado.

A imagem mais realística da motivação é aquela de um fluido que escorre sobre um plano adaptando-se às fissuras e às saliências que encontra ao longo do seu percurso. Todavia é também verdadeiro que, ao proceder o fluxo, pode se tornar uma lava que se solidifica. Difícil é modificar convicções consolidadas na mente que geram a desmotivação, convencer da erroneidade de um modelo causal externo que condiciona e torna inevitáveis os próprios fracassos, provocar um fluxo de satisfação profunda quando se tornaram áridas as fontes que desenvolvem o prazer-contentamento gratuito interno. Difícil é dar vida ao prazer de ser autodeterminado (origem da própria ação), quando se acumulou uma longa experiência de passividade como “peão” (do jogo de xadrez), dar um significado intrínseco para alguma coisa que perdeu o significado no ambiente no qual se vive, fazer descobrir a alegria de uma conquista, quando esta nunca foi experimentada ou

fazê-la descobrir quando foi esquecida há muito tempo. Difícil é dar novamente confiança de poder conseguir algo, após uma longa história de fracassos, conforme Comoglio (2003), no prefácio da edição italiana da obra de Brophy (2003).

Um importante aspecto, destacado por Brophy (2003), é a distinção entre pesquisas sobre a motivação para aprender e sobre a motivação como conceito psicológico. Nem toda pesquisa sobre a motivação é útil ou diz algo sobre a motivação para aprender. Frequentemente são importadas para o contexto de aprendizagem informações acerca da motivação oriundas de situações particulares como, por exemplo, o jogo, o trabalho, o lazer, entre outras. A aprendizagem, todavia, é caracterizada por elementos fortemente cognitivos, por esforços mentais, por fatores relacionais que não estão presentes em outras situações e que, além disso, nessa situação, nem sempre a gratificação é imediata e nem mesmo é evidente a sua utilidade. É de se esperar que os estudantes, de qualquer série e nível, possam experimentar as atividades escolares como significativas e dignas de serem cumpridas; não podemos, porém, pretender que as considerem divertidas do mesmo modo que os jogos e os passatempos. Ainda que os conteúdos possam ser para os estudantes interessantes e as atividades prazerosas, sua aprendizagem requer concentração e empenhos prolongados.

É interessante notar como, mesmo na heterogeneidade de significados e de constructos, o termo motivação está sendo sempre mais frequentemente substituído pela expressão orientação motivacional. Essa substituição é importante, pois confirma a adesão geral a uma visão cognitiva da motivação, considerada não mais uma simples consequência de uma necessidade, mas produto de fatores cognitivos e afetivos que ativam e influenciam o comportamento de um indivíduo direcionado a um objetivo. (DE BENI; MOÉ, 2000).

Bzuneck (2004a) especifica que a motivação tornou-se um problema de destaque na área da educação, principalmente porque sua ausência representa falta de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. O fato é que alunos desmotivados comumente apresentam um rendimento abaixo do seu potencial, estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Para Stipek (2001), problemas relacionados à motivação, normalmente revelam-se no comportamento dos alunos e, em grande parte, refletem-se no seu desempenho acadêmico.

1.1 LINHAS DE PESQUISA SOBRE A MOTIVAÇÃO ESCOLAR

A pesquisa científica tem apresentado, nas últimas décadas, um panorama riquíssimo de interpretações teóricas do conceito de motivação para aprender que despertou interesse em diversas linhas de pesquisa. Bzuneck (2004a) ressalta que não se pode contar com uma teoria geral sobre motivação humana, muito menos sobre motivação acadêmica. O que se registra são várias abordagens, que se concentram em algum constructo ou aspecto da motivação, a partir de pressupostos filosóficos distintos e de pesquisas pessoais. Na realidade, nenhuma das teorias motivacionais pode ser considerada exaustiva para explicar as diversas situações. Alguns problemas podem ser mais bem compreendidos à luz de uma ou de outra teoria ou, melhor, na consideração de mais teorias ou visão da realidade.

Seguindo as tendências contemporâneas dos estudos sobre motivação, algumas linhas de pesquisa sobre motivação escolar têm-se consolidado. Conforme as classificações de Graham e Weiner (1996), Pintrich e De Groot (1990), Pintrich e Schunk (1996), Stipek (2001), as pesquisas têm enfatizado, entre outros, os seguintes constructos ou dinâmicas: atribuições causais, auto-valorização, crenças de auto-eficácia, metas nos diferentes sentidos, incluindo as de realização, motivação intrínseca e motivação extrínseca e a teoria sobre expectativa e valor. Por sua vez, Linnenbrink e Pintrich (2001) propuseram quatro componentes a serem considerados nos estudos que visam a compreender a motivação do aluno: crenças de auto-eficácia, atribuições causais, motivação intrínseca e metas de realização. Portanto, as abordagens que contemplam estes componentes devem ser privilegiadas nas pesquisas que pretendem relacionar motivação com sucesso acadêmico.

Segundo Boscolo (2006), estas abordagens podem ser substancialmente agrupadas, em três linhas referenciais. A primeira linha refere-se às contribuições da abordagem sócio-cognitiva. Esta abordagem estuda os modos pelos quais o aluno representa para si os objetivos e os resultados do próprio comportamento, o modo como percebe e avalia a própria capacidade de enfrentar as várias atividades de aprendizagem e cria, para si, expectativas sobre os resultados futuros. Este referencial, de evidente matriz cognitivista, enfatiza a motivação como representação, na qual o indivíduo não é motivado por impulsos

regidos por necessidades, nem por contingências favoráveis de reforço, como sustentava o behaviorismo. Nesta perspectiva, o indivíduo tende a alcançar um objetivo que se apresenta por uma razão atraente qualquer, ou a evitá-lo caso o perceba desagradável.

A segunda linha proposta por Boscolo (2006) é representada pelos estudos acerca dos aspectos energéticos da motivação, isto é, os fatores que ativam o comportamento do indivíduo em direção a objetos ou atividades que o atraem e aos quais atribui um valor. Estão contidas nesta linha as teorias das motivações intrínsecas e os estudos sobre o interesse. Em relação às primeiras, é importante enfatizar que, entre o fim dos anos 50 e os primeiros anos da década de 60, elas marcaram uma nítida separação do behaviorismo porque afirmavam, em claro contraste com esta abordagem, a existência de comportamentos não originados das necessidades primárias como a fome, mas de necessidades de outros tipos como, por exemplo, aquela de explorar o ambiente e adquirir sobre ele um certo domínio. Esta temática foi retomada pelos fins dos anos 70, com os estudos de Harter (1981) sobre a motivação à competência e a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Nos anos 80 foi retomado, em uma visão psicológica, o conceito de interesse já analisado anteriormente por filósofos e pedagogos. Nessa nova perspectiva o interesse é interpretado como um estado que implica atenção, aumento do funcionamento cognitivo e envolvimento afetivo. (HIDI; HARACKIEWICZ, 2000).

A terceira linha de abordagem, segundo Boscolo (2006), é mais recente e variada e diz respeito à auto-regulação da aprendizagem. Esta se refere aos modos ou estratégias com as quais o indivíduo verifica, controla e modifica os próprios comportamentos para alcançar objetivos de aprendizagem e de realização. A auto-regulação não coincide com a metacognição, como o termo “estratégia” poderia sugerir, mas a compreende, isto é, autoregular-se significa o uso de estratégias, sejam metacognitivas ou motivacionais. O aluno que estabeleceu para si um objetivo complexo como o de superar o seu desempenho em uma prova, usa, por exemplo, estratégias metacognitivas ao avaliar o relacionamento entre o tempo disponível e o empenho de estudo. Do mesmo modo, utiliza tais estratégias para escolher as modalidades de estudo mais adequadas ao tipo de empenho que o estudo requer. Por outro lado, usa estratégias motivacionais para controlar a ansiedade e para não se desligar do estudo.

Entretanto, os resultados do relevante patrimônio de pesquisa e teorização sobre a motivação escolar parecem ter incidido bem pouco sobre o cotidiano de sala de aula, pelo menos no contexto brasileiro, talvez também porque faltem, entre outras coisas, textos em Língua Portuguesa. Uma razão importante desta escassa influência parece referir-se às convicções dos professores acerca da motivação. Apesar de perceberem a importância do tema, eles tendem freqüentemente a considerar a motivação dos alunos essencialmente em termos de desmotivação e a atribuir suas manifestações à má vontade, à escassa atenção das famílias ou a si mesmos, pela incapacidade de estimular o interesse dos estudantes por sua matéria (BZUNECK, 2004a; BOSCOLO, 2006). Os problemas motivacionais são assim “isolados”, no sentido que são atribuídos a causas externas ou, de um certo modo, independentes do contexto de aprendizagem. Também quando o professor percebe-se como elemento importante do processo e procura estimular o interesse dos alunos pela disciplina, a idéia subjacente é de que o problema motivacional dos alunos possa ser resolvido por uma ajuda “externa” como, por exemplo, dar aulas de forma mais brilhante e com propostas didáticas mais atraentes.

1.2 LIMITES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA

Segundo Boscolo (2006), existem por parte de alguns professores algumas crenças comuns que impedem uma reflexão mais consciente sobre a motivação e a aplicação de estratégias eficazes de manejo de sala de aula. Estas convicções são: a) a idéia de motivação baseada no conceito de pulsão; b) a crença de que a desmotivação é responsabilidade do aluno; c) e a crença de que a motivação realmente válida é a motivação intrínseca.

O conceito de motivação como impulso ou estímulo, graças ao qual o aluno adota comportamentos positivos, é quase sempre utilizado quando se pede a alguém para dar uma definição de motivação. Isto se explica, pelo menos em parte, pelo peso que tiveram, na linguagem comum, as teorias psicológicas baseadas no conceito de pulsão, e não com o significado de movimento que caracteriza a etimologia do termo motivação, como especificado no início do capítulo. Segundo

esta crença, portanto, a motivação é um estado de ativação, em contraposição, a falta de estímulo ou sua diminuição desmotiva o aluno. (BOSCOLO, 2006).

Esta crença, segundo Boscolo (2006), traz uma importante consequência para a prática do ensino, pois com base nela o professor avalia o aluno a partir do polo desmotivado-motivado. É uma avaliação essencialmente quantitativa da motivação, que considera os comportamentos do aluno como as manifestações de um impulso mais ou menos forte e a desmotivação como um estado de falta ou ausência deste impulso. De fato, a metáfora do impulso se revela inadequada ao tomar consciência da complexidade das dinâmicas motivacionais.

A segunda convicção, aquela que atribui a desmotivação à responsabilidade do aluno, acentua a idéia de que esta depende, de certa forma, do aluno e/ou da família, portanto, uma causa externa ao contexto de aprendizagem no qual o professor e o aluno estão envolvidos. McCombs e Pope (2002) evocam a experiência desgastante e frustradora de muitos professores na tentativa de atingir alunos que perderam o interesse pelas aprendizagens ou a motivação para aprender. Por isso, como bem diz Bzuneck (2004a, p.25), “não é de estranhar, que muitos deles desistam de tentar, como defesa, resignados ou irritados, limitem-se a atribuir a culpa pela desmotivação dos alunos a fatores externos, como a família, ou o sistema educacional”. Tal atribuição externa isenta o professor de responsabilidade pela desmotivação dos alunos, levando a um distanciamento e pouca disposição para agir.

Tollefson (2000) afirma ser possível que as causas atribuídas para o fracasso façam surgir conflitos entre estudantes e seus professores, trazendo consequências tanto para a ação docente como para a motivação dos alunos. Alunos desmotivados ou com motivação distorcida preocupam e frustram os professores, os quais passam a cuidar tão somente dos conteúdos e avaliações e não colocam ações promotoras de motivação. Alguns professores do curso superior, segundo Bzuneck (2005), alegam que o problema da desmotivação, nesse nível de ensino, seria da total responsabilidade do próprio aluno e do sistema, não deles.

Uma terceira convicção, apontada por Boscolo (2006) é aquela em que se acredita que a motivação verdadeiramente válida é a motivação intrínseca. Nas conversas sobre aprendizagem, seja de nível acadêmico ou de senso comum, dizem-se freqüentemente expressões do tipo “o prazer de aprender”, “desenvolver os interesses do aluno”, “partir das necessidades e interesses do aluno”, e assim por

diante. Com estas e outras expressões enfatiza-se o caráter gratificante que o esforço escolar deveria ter para o aluno, mas também enfatiza, mesmo que implicitamente, o significado de compra ou barganha incluído nos prêmios e recompensas. A motivação intrínseca é, segundo esta crença, a única válida no setor educativo e aquela que aponta para uma recompensa externa é irreparavelmente menos válida ou até mesmo deve ser evitada. É uma concepção substancialmente otimista, seja do aluno, que seria naturalmente levado a aprender, seja da escola que deveria, pretensamente, criar as condições para uma aprendizagem que encontra em si mesma a sua razão de ser (“dar ao aluno o sabor de aprender”). Mas é uma concepção irrealista que, enquanto assume a existência de uma natural “vontade de aprender”, não se interroga acerca de como a vontade de aprender se integra com as demandas, os vínculos e as dificuldades inerentes aos contextos de aprendizagem.

A implicação mais importante desta convicção é que ela negligencia ou ignora o componente evolutivo da motivação, isto é, a motivação, enquanto comportamento do aluno, diante do empenho escolar, modifica-se com e no tempo e se desenvolve em relação às experiências positivas e negativas de aprendizagem. Este aspecto será considerado mais adiante, à luz da teoria da motivação intrínseca: a teoria da autodeterminação. (DECI; RYAN, 1985).

Boscolo (2006) adverte que, considerar o problema motivacional unicamente em termos de desmotivação, atribuindo a causa deste problema, de um lado, à má vontade dos alunos ou à negligência das famílias e, de outro, culpar os professores atribuindo a eles as causas desta má vontade, é igualmente improdutivo quando se pretende enfrentar o problema. A complexidade das dinâmicas e processos motivacionais deve ser analisada realisticamente e concretamente, isto é, nos seus aspectos educativos-didáticos, psicológicos e institucionais. Enfim é necessário estudar o problema a partir das variáveis de contexto.

Também Bzuneck (2005), como outros vários autores, enfatiza que pesquisas sobre a motivação dos estudantes têm descoberto a propensão a se considerar variáveis de contexto. Considera que se deva estudar a motivação como resultado de uma interação entre características intra-individuais e especificidades da situação, resultado este a que se tem referido como motivação situada ou dependente de cada contexto.

Entre os diversos significados e graus de variáveis contextuais da motivação, uma importante condição, segundo o mesmo autor, consiste no próprio nível ou fase da escolaridade. Bzuneck (2004a) enfatiza também que quanto mais avançadas as séries, mais os problemas motivacionais tendem a ser complexos e profundos, por terem raízes naqueles problemas que se originaram nas séries precedentes e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno. Stipek (2001) nota que problemas de motivação alteram-se consideravelmente em função das séries escolares e antecipa um possível agravamento à medida que o aluno nelas avança chegando até, em alguns casos de baixa auto-estima, a abandonar totalmente a escola.

A afirmativa anterior apoia-se em resultados de pesquisas como a de Harter (1981), Lepper e Handerlong (2000), Lepper, Handerlong e Iyengar (2005), sobretudo em áreas de conteúdos específicos como ciências e matemática. Ryan e Deci (2000b) afirmam que há uma evidente diminuição da motivação intrínseca dos alunos no decorrer dos oito primeiros anos escolares. Para Lepper, Handerlong e Iyengar (2005), em relação ao envolvimento extrínseco dos estudantes com a escola ocorre o inverso, ou seja, com o avanço nas séries ficam mais evidentes, no ambiente escolar, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas o que, por suposição, aumentaria a motivação extrínseca. Estudiosos como Jacobs e Newstead (2000) descobriram variações na motivação dos alunos durante um curso universitário em função da série e do tipo de disciplina, em relação à sua percepção acerca da importância de conhecimentos, ou habilidades ou experiências.

Para identificar os problemas motivacionais, Bzuneck (2004a), apoiado em outros autores, apresenta dois aspectos em que a motivação deve ser considerada: o quantitativo e o qualitativo. Em termos quantitativos, a motivação pode ser maior ou menor, ou mesmo ser mais ou menos intensa. Podem ser considerados problemas de motivação em sala de aula, tanto um aluno apático e indiferente às atividades propostas, quanto um aluno com níveis excessivos de motivação, que se apresenta altamente ansioso diante das exigências escolares. De acordo com Brophy (2003), a motivação deve ser branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade. Em relação ao aspecto qualitativo, este se manifesta na variação de tipos de motivação dos alunos. Incluem-se nesta classe os alunos que são motivados para fazer rápido as tarefas e não para fazê-las

bem, não se preocupando com sua qualidade. Alguns se concentram nas notas e diplomas, ou com a ameaça de reprovação na disciplina. Outros, ainda, miram em não aparecerem como incompetentes ou a aparecerem como os melhores ou os primeiros da classe. Essa diversidade de razões move o aluno não somente para o aprender, mas para outros objetivos que desviam seu esforço e energia da direção indicada para seu aprendizado. No caso do ingresso no Curso de Pedagogia, foco do presente estudo, por exemplo, o aluno poderia ingressar no curso somente pelo diploma, necessário para inserção no mercado de trabalho.

Na próxima seção, será apresentado, de forma sucinta, um perfil comum do estudante universitário relacionado com a sua motivação para a aprendizagem.

1.3 A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM CURSOS SUPERIORES

A passagem da maioria dos estudantes do Ensino Médio para o Ensino Superior parece representar um momento de grande transformação e novidade. Trata-se de uma fase em que o estudante se vê, agora de modo autônomo frente a uma série de grandes mudanças que dele requer novas capacidades, não somente de estudo, mas também de organização. Pela primeira vez, depois de tantos anos, a maioria deles sente a sensação de ser completamente livre para organizar o próprio tempo, para escolher o que fazer e o que não fazer, para organizar a própria atividade de maneira autônoma e independente. Tudo isso é muito gratificante e faz parte do processo de crescimento que amadurece o jovem e o torna adulto. Todavia, por causa de fatores internos e externos que influenciam o seu agir, nem sempre o estudante se encontra em condições de fazer as escolhas certas, de programar de maneira adequada a própria atividade acadêmica (COVINGTON, 2004; BZUNECK, 2005).

A passividade dos alunos de cursos superiores perante o ensino, grande queixa dos professores, pode ser conseqüência de fatores motivacionais ou da tradição do ensino na realidade educacional brasileira. Covington (2004) ao examinar a situação dos alunos no contexto universitário evidencia que muitos professores ainda pensam que ensinar é uma via de mão única, na qual o processo

de ensino ocorre por meio da transmissão da informação sistematizada com a expectativa de que o aluno a assimile de forma inalterada. Os alunos, em sua maioria, visualizam o seu papel de aprendiz como sendo passivo, atribuindo para si apenas a responsabilidade de comparecer às aulas, fazer as leituras e seguir as orientações do professor. Este envolvimento é traduzido em estratégias de memorização sem qualquer tipo de compreensão, minando o espírito reflexivo e crítico do aluno.

Covington (2004) constata uma espécie de conflito entre professores e alunos universitários. Isto se dá pelo fato de que, por um lado, o aluno ao chegar à Universidade nutre a expectativa de que o professor seja o responsável, o agente ativo no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o estudante espera que o professor mostre as razões que justificam estudar aquele conteúdo, que torne o conteúdo interessante, fácil de ser assimilado e, de preferência, divertido. Do outro lado, o professor espera que o estudante universitário seja ativo, interessado, auto-regulado, questionador, que saiba usar as estratégias de aprendizagem adequadas, que valorize os conteúdos e que reconheça os objetivos das disciplinas, em particular, e do curso como um todo. No entanto, parece não se levar em conta que esse aluno não foi orientado, incentivado ou que tenha aprendido as habilidades necessárias para desempenhar esse papel.

Esse quadro apresentado por Covington (2004) reflete um ambiente que não promove a motivação para a aprendizagem, já que não estimula no aluno a curiosidade, a busca de desafios e a valorização dos estudos. Não é, portanto, indiferente a afirmação de Ruiz (2003) de que o estudo sobre a motivação dos alunos no contexto universitário consiste em uma tarefa bastante árdua e complexa, considerando que as contingências desse ambiente diferem do ensino fundamental ou médio, sobre o qual mais estudos já foram realizados.

Por sua vez, Bzuneck (2005) delinea um perfil comum do aluno do ensino superior. Para ele o jovem universitário escolhe geralmente um curso, entre outros motivos, pelo seu valor social, pelo status profissional, retorno material e concorrência. Este aluno, pensando em se tornar um profissional competente, assiste às aulas passivamente, quase sempre como mero ouvinte, pouco assíduo, registrando o mínimo essencial. Nas vésperas das avaliações, procura retomar os conteúdos acumulados, estudando perto das provas, com o único objetivo de tirar notas boas ou suficientes para aprovação. Pouco pratica a leitura, quando não se

limita a ler apenas os textos obrigatórios. O mesmo autor explica essas ocorrências a partir de alguns fatores intraindividuais, tais como: supervalorização da nota e do diploma; matrícula no curso mal escolhido ou não desejado, às vezes apenas por motivos circunstanciais como, a existência de vagas e período disponível.

Também o desconhecimento de estratégias eficazes para aprendizagem, ligado a uma ausência de conhecimentos prévios relevantes, duas falhas originadas na escolaridade anterior, integram a relação de fatores que comprometem significativamente as novas aprendizagens (SOUZA; GUIMARÃES, 2006). E mesmo que estes alunos já tenham se definido quanto a uma profissão e ao curso em que se encontram, muitos deles, diante da situação de desemprego e dadas as consideráveis limitações do atual mercado de trabalho, questionam-se se vale a pena o esforço presente nos estudos. Ruiz (2003) aponta para a relevância de se considerar que os estudantes mais maduros recorrem ao ensino superior, premidos pelos mais diversos tipos de motivações, dentre os quais aqueles relacionados ao mercado de trabalho, à educação permanente e/ou à chamada “doença do diploma”, ou seja, o aluno frequenta a Universidade somente para a obtenção de um título, um documento que comprove o término de um curso superior e que lhe possibilite inserir-se legalmente, munido de um certificado, no mercado trabalho em uma determinada área.

Bzuneck (2005) elucida ser importante o estudo acerca da motivação dos alunos no contexto de cursos superiores, sobretudo, caso se considere as peculiaridades da realidade brasileira: muitos cursos são noturnos, 88% das instituições são particulares, além do fato de terem sido detectadas falhas nos níveis de escolaridade fundamental e médio. Prova disto é o resultado do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) no ano de 2006. Uma notícia divulgada no portal de notícias da Rede Globo (g1.globo.com) considera que as médias nacionais obtidas pelos participantes no ENEM em 2006 foram mais baixas que as apresentadas no ano anterior. Em 2006, o desempenho médio foi de 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala de 0 a 100. Em 2005, as médias ficaram em 39,41 e 55,96, respectivamente. Visualizamos, assim, a necessidade de mais investigações no contexto universitário, com o objetivo de aprofundar a compreensão das orientações motivacionais dos alunos e buscar contribuições teóricas e práticas para a motivação escolar.

Portanto, com a finalidade de apresentar as abordagens teóricas e os aspectos da motivação que têm sido destacados para estudo com alunos universitários, Bzuneck (2005) apresenta um esboço de estudos realizados tanto no exterior como no Brasil. O autor aponta também elementos importantes para a prática pedagógica junto a esses alunos.

Segundo Bzuneck (2005), no âmbito internacional, nas últimas décadas, o número de pesquisas e estudos específicos sobre motivação dos alunos no contexto universitário cresceu muito. A análise de diversos estudos internacionais, apresentados pelo autor, evidencia as metas de realização, a motivação intrínseca e extrínseca como os constructos mais focalizados na literatura da área de motivação. Além disso, segundo Bzuneck (2005), é possível identificar nessa amostra de trabalhos se as razões para os alunos do curso superior envolverem-se na tarefa estariam ou na orientação à tarefa em si (ou seja, por motivação intrínseca, quando o incentivo está na própria execução da tarefa), ou em vantagens extrínsecas às tarefas (motivação extrínseca), ou nas metas de realização do aluno vinculadas às realizações acadêmicas. Em alguns estudos são descritas variáveis de contexto (tipo de disciplina, modalidades do ensino, diferenças de série) em relação às quais se compararam os escores nas diferentes orientações motivacionais, havendo preocupação em considerar as variáveis de contexto enquanto percebidas pelos alunos. Por fim alguns estudos têm investigado o reflexo da adoção das metas de realização no rendimento acadêmico e, com mais frequência, na utilização de estratégias adaptadoras de aprendizagem e na auto-regulação.

No Brasil, apesar de ser pequeno o conjunto de estudos sobre o assunto, algumas pesquisas apresentam resultados interessantes. Bzuneck (2005) identificou nove estudos brasileiros realizados com alunos do Ensino Superior. Vale ressaltar que a maioria desses estudos é resultado de trabalhos individuais ou decorrentes de orientações do próprio autor mencionado. Nesses estudos, há uma prevalência dos modelos teóricos da teoria de metas de realização e da motivação intrínseca e extrínseca, sendo similares aos constructos teóricos utilizados em pesquisas estrangeiras.

Analisando os resultados dessas pesquisas nacionais sobre a motivação dos alunos em cursos superiores, Bzuneck (2005) aponta que, apesar de ainda em número reduzido, os dados já revelam algumas pistas que podem

colaborar como sugestões de atuação pedagógica junto aos alunos. Por exemplo, foram identificados o nível e o tipo de motivação intrínseca ou extrínseca dos alunos universitários. A esse respeito, o uso da estatística inferencial utilizada na análise de algumas pesquisas mostra que a motivação tem relação com a percepção que os alunos têm das ações do professor em sala de aula. Além disso, é significativa a preocupação demonstrada por vários autores brasileiros de relacionar em suas pesquisas constructos motivacionais com o emprego de estratégias de aprendizagem. Nesse aspecto, como resultado geral, verifica-se a tendência de que o emprego de estratégias de profundidade associa-se à orientação à meta aprender.

A partir do exposto, fica evidente que os resultados dos estudos sobre a motivação dos alunos no Ensino Superior têm muito a contribuir para o contexto educacional. Uma grande contribuição refere-se à ajuda oferecida ao professor para uma melhor compreensão das atitudes e dos comportamentos motivacionais dos alunos frente ao processo de aprendizagem. É também relevante o auxílio desses estudos para o trabalho pedagógico do professor enquanto indicam novas direções para suas ações.

Com o propósito de seguir em sintonia com os estudiosos da área, no capítulo que segue será colocado em relevo o modelo teórico da motivação intrínseca-extrínseca (autônoma – controlada) sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, o qual norteará teoricamente a presente pesquisa.

2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA: UMA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Enquanto as teorias comportamentalistas explicam a motivação como resultado de uma história de reforços extrínsecos, que fixariam a aprendizagem e determinariam o esforço, outros estudiosos que focalizam os processos cognitivos afirmam que o homem é um ser naturalmente disposto a empenhar-se na aprendizagem. Isto é, há componentes intrínsecos da motivação, desvinculados das pulsões externas como o desejo de obter um prêmio ou de evitar uma punição. Há, nessa linha teórica, diversas perspectivas que, mesmo diferenciando-se entre si resultam compatíveis, visto que todas estão baseadas no ponto comum de que existem no homem tendências naturais, as quais tornam algumas atividades intrinsecamente motivadoras. (WHITE, 1975; DECI; RYAN, 1985; HARTER, 1981; DE BENI; MOÉ, 2000; GUIMARÃES, 2004a).

Motivação intrínseca refere-se ao envolvimento em determinada atividade porque é interessante, agradável, e prazerosa em si mesma. A realização da atividade não consiste na satisfação das pulsões, mas é espontânea e não orientada às conseqüências. O indivíduo intrinsecamente motivado possui um profundo envolvimento, concentração natural e espontânea na tarefa, não se sente separado da atividade que está realizando, é completamente absorvido por ela e esquece o tempo. No contexto escolar, o aluno intrinsecamente motivado se sente otimamente ocupado e, apesar das dificuldades da tarefa, é seguro de ter a atividade sob seu controle, sente que a ação se desenvolve de modo fluído e sem obstáculos. Além disso, busca sempre novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio, experimentando prazer em suas descobertas e conquistas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; GUIMARÃES, 2004a; RYAN; DECI, 2000a; DECI; RYAN, 1985).

Rya, Deci (1985) e Guimarães (2004a) enfatizam que a definição de motivação extrínseca apresenta-se menos elaborada e tem sido investigada como ponto de contraste com as avaliações de motivação intrínseca. Segundo os autores, a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade como, por exemplo, receber recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, cujo objetivo é atender aos

comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. No contexto escolar, a motivação é extrínseca quando o aluno considera as atividades que realiza como um meio dirigido a algum fim extrínseco às mesmas. O aluno as realiza porque acredita que ao se envolver com elas obterá os resultados desejados como, por exemplo, elogios, notas, prêmios, como o diploma, ou o ajudarão a evitar punições ou a conformar-se a modelos de comportamento impostos pelo ambiente social. A motivação extrínseca contrasta com a motivação intrínseca que, como foi descrita acima, refere-se a fazer uma atividade simplesmente pelo prazer da própria atividade e não por seu valor instrumental.

A motivação intrínseca é considerada por Ryan e Deci (2000a), como o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social. Os autores consideram a motivação intrínseca como uma tendência natural para buscar novidades e desafios, bem como, para obter e exercitar as capacidades da pessoa. Nessa perspectiva, os indivíduos aprendem melhor quando se vêem empenhados em um comportamento orientado à aprendizagem por razões intrínsecas, porque querem e não porque devem. Empenhar-se nas atividades por razões intrínsecas é mais prazeroso e resulta em uma maior aprendizagem se comparado com o empenho nas tarefas realizadas por razões extrínsecas, como para obter um prêmio ou evitar uma punição.

Segundo Brophy (2003), algumas concepções da motivação intrínseca enfatizam a qualidade afetiva do empenho dos estudantes em uma atividade, ou seja, o quanto encontram prazer nela ou extraem prazer da experiência. Este tipo de motivação intrínseca é mais característico no jogo ou nas atividades recreativas do que nas de aprendizagem. Tais situações de profundo envolvimento e de intensa concentração foram estudadas sistematicamente por Csikszentmihalyi (1992, CSIKSZENTMIHALYI; NAKAMYRA, 1989), que as definiram como experiência do *fluir*. A atenção aparece, na experiência do *fluir*, particularmente focalizada no desenvolvimento da tarefa e não sobre possíveis resultados. Neste caso, a motivação se mantém por efeito do prazer, da gratificação provada no controle e na realização da tarefa. Esta situação favorece o emergir de refinadas estratégias e o desenvolvimento das próprias capacidades. Segundo Guimarães (2004a) e De Beni e Moé (2000) algumas, entre as mais importantes

características que acompanham a experiência do *fluir*, são o feedback imediato acerca da eficácia das próprias ações, a elevada concentração, o senso de controle pessoal e uma alterada percepção do tempo. Este tipo de experiência se verifica mais freqüentemente no âmbito de passatempos e atividades recreativas, mas pode manifestar-se também em experiências de trabalho, de sala de aula, ou em qualquer outra atividade.

Para Guimarães (2004a), os indivíduos podem viver experiências do *fluir*, sobretudo, naquelas situações nas quais percebem ter um alto grau de habilidade quando enfrentam tarefas adequadamente desafiadoras. A possibilidade de viver experiências do *fluir* deriva, portanto, de um cruzamento ideal entre a percepção do próprio nível de habilidade e a percepção do grau de facilidade/dificuldade da tarefa.

Desse modo, De Beni e Moé (2000) evidenciam que, quando o nível de habilidade percebida é alto mas a tarefa oferece poucos estímulos, a tendência é experimentar chateação; quando o nível de habilidade percebida e aquele relativo à dificuldade da tarefa são baixos pode-se experimentar apatia; e, enfim, quando se está convencido de não ser capaz e a tarefa é percebida como difícil, é provável sentir-se ansioso, por causa do temor de ser impelido a realizar tarefas difíceis ante a ausência de adequadas habilidades. Somente quando a tarefa é percebida como adequadamente difícil e a habilidade como boa pode-se manifestar uma experiência do *fluir*. Assim, as experiências do *fluir* realizam-se quando o indivíduo afronta tarefas desafiadoras nas quais as próprias habilidades são colocadas à prova, não necessariamente quando realiza atividades divertidas.

A percepção de capacidade para a realização da tarefa e do nível de dificuldade da mesma são elementos subjetivos que podem não encontrar apoio na realidade. Por exemplo, a percepção da própria capacidade depende também do apoio social e das experiências precedentes. Aquele que quase sempre fracassou tenderá a pensar que não possui habilidades adequadas, quando, na realidade, o fracasso pode ter sido causado por uma aproximação inadequada à tarefa ou mesmo pelo fato de não ter empregado as estratégias mais eficazes. A percepção de dificuldade da tarefa, além de depender da percepção da própria capacidade é estreitamente ligada ao confronto com os outros. Desse modo, se quase todos fracassam, a tarefa é, com muita probabilidade, percebida como difícil. Isto é o que acontece, por exemplo, quando em uma prova na universidade ocorre um percentual

alto de reprovação. A tendência é pensar que o difícil é o exame e por isso os alunos passam a não considerar as outras possíveis razões, por exemplo, as dificuldades que muitos encontram em alguma matéria específica (DE BENI; MOÉ, 2000).

Segundo as autoras, o papel das percepções pessoais, mais que o dos dados objetivos, explica porque o potencial de fluir diferencia-se não somente pelas situações, mas também entre as pessoas. De fato, existem pessoas que, de modo particular, desenvolvem uma personalidade de fluir, pois, mesmo quando realizam atividades de rotina procuram tornar as mesmas mais interessantes e desafiadoras. Outras pessoas, ao invés, vivem mais raramente experiências deste gênero. Isto pode se dar também pelo fato de que, nestas últimas, a possibilidade de fracassar é um motivo para evitar situações desafiadoras, as quais são essenciais para a experiência do fluir.

Outras concepções da motivação intrínseca, segundo Brophy (2003), dão maior ênfase aos aspectos cognitivos, ou seja, o quanto os estudantes consideram a participação na atividade uma ocasião de autorealização, de crescimento da sua competência ou, então, significativa e digna de valor. Na medida em que predominam os aspectos cognitivos, a motivação intrínseca assemelha-se à motivação para aprender. A motivação para aprender é definida por este autor como a tendência do estudante a perceber as atividades escolares como significativas e dignas de valor e a tentar obter dessas as vantagens da aprendizagem desejada. Este tema será abordado com mais detalhes, no capítulo terceiro, quando se tratará da Teoria Expectativa x Valor.

Guimarães (2004a), com base na literatura, refere que em situações escolares há indicações de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho. O aluno intrinsecamente motivado procura envolver-se naquelas atividades que apontem para a oportunidade e o aprimoramento de suas habilidades. Além disso, persegue sempre objetivos realísticos, nem muito fáceis nem muito difíceis, focaliza a atenção nas instruções oferecidas, busca novas informações, procura organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de buscar aplicá-los a outros contextos. E, ainda, frente a novas situações de aprendizagem, demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, sente-se confiante, completa com freqüência as tarefas escolhidas e mostra-se satisfeito em realizá-las.

Para compreender os determinantes da motivação intrínseca e identificar contextos promotores desta orientação motivacional e formas autodeterminadas da motivação extrínseca, Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação. Suas descobertas representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação (DECI; VALLERAND; PELLTIE; RYAN, 1991). A Teoria da autodeterminação será apresentada a seguir.

2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Edward Deci e Richard Ryan na década de 70, é uma abordagem da personalidade e motivação humana, que tem por objetivo compreender a energia e a direção do comportamento motivado. Ou seja, a TAD tem como foco de atenção descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas inatas interagem com as condições sócio-culturais. A autodeterminação, nessa perspectiva teórica, consiste na livre escolha, desvinculada das necessidades ou forças externas, de conduzir uma ação. O protótipo de um comportamento autodeterminado é a ação intrinsecamente motivada que implica em curiosidade, espontaneidade e interesse. O empenho dedicado para a realização da tarefa é, portanto, desvinculado dos incentivos externos, dos possíveis resultados, dos objetivos e depende do desejo de realizar aquela atividade específica pelas características a ela inerentes. (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

O ambiente social pode promover a autodeterminação quando satisfaz as seguintes necessidades psicológicas inatas: competência, autonomia e pertencer ou estabelecer vínculos. Ou seja, as pessoas são intrinsecamente motivadas a se sentirem ligadas aos outros, a agirem de maneira eficaz e a perceber um senso de iniciativa pessoal em todas as atividades que desenvolvem em seu contexto. No ambiente escolar, quando os professores e o clima de sala de aula apóiam a satisfação destas necessidades, os estudantes se sentirão autodeterminados e intrinsecamente motivados; caso contrário, quando há frustração daquelas necessidades, os estudantes se sentem controlados e extrinsecamente motivados.

Em outras palavras, a motivação é autodeterminada na medida em que o contexto social oferece oportunidades de satisfação dessas necessidades fundamentais. Estas, por sua vez, são definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável dos seres humanos com seu ambiente. (DECI; RYAN, 1985; 1996; RYAN; DECI, 2000).

A seguir serão descritas as três necessidades psicológicas inatas, conforme a proposição da teoria.

2.1.1 Necessidade de Competência

Segundo Reeve, Deci e Ryan, (2004), a competência é a necessidade de se perceber eficaz nas interações com o ambiente e reflete o desejo natural para exercitar as próprias capacidades e, ao fazê-lo, buscar e vencer desafios ótimos. A competência consiste no sentir-se capaz de agir sobre o ambiente experimentando sensações de controle pessoal. A motivação para a competência é um motivo de base biológica, por ser inata, mas, em muitas situações, os sentimentos de competência necessitam interação social, que se demonstram nos elogios e encorajamentos para determinados padrões de desempenho (DECI; RYAN, 1985, 2000; GUIMARÃES, 2004a).

No ano de 1959, White publicou um artigo, que se tornou clássico, no qual demonstrava que os seres humanos têm uma necessidade intrínseca de sentirem-se competentes e que comportamentos como as tentativas de exploração e de domínio são melhor explicados por esta força inata motivacional. White (1975), afirma que a necessidade de se sentir competente explica comportamentos como, por exemplo, aquele de um recém-nascido ao observar um objeto, o de uma criança de nove anos que joga no computador e o de um adolescente no jogo de cartas. Ou seja, comportamentos de curiosidade, exploração, manipulação e jogo, freqüentemente observados nos animais e em particular nas crianças pequenas, não aparecem determinados por pulsões ou necessidades primárias, como a fome, mas parecem responder, mesmo na diversidade de suas manifestações, à necessidade de dominar o ambiente.

White (1975) hipotetizava assim uma motivação de competência, que dá lugar a comportamentos mediante os quais o indivíduo adquire domínio ou controle sobre o ambiente. Segundo o autor, a crescente competência que deriva do praticar, de modo novo, habilidades em desenvolvimento e do dominar tarefas desafiadoras gera uma experiência emotiva positiva à qual ele refere como a uma sensação de eficácia. Esta sensação de eficácia, ou competência, é evidente no sorriso das crianças e dos jovens quando alcançam um objetivo, completam um desenho ou mesmo um problema difícil de matemática. É esta experiência emotiva positiva que torna auto-reforçador o comportamento e o domínio.

Para a TAD, a percepção de competência não é o motivo humano fundamental, como propunha White (1975), mas é uma das três necessidades psicológicas fundamentais inatas. Nessa mesma perspectiva teórica é realçado que as pessoas tendem a gostar e a serem envolvidas por atividades que se adaptam bem aos seus níveis atuais de conhecimento e habilidades e, que por isso oferecem desafios ótimos que permitem desenvolver sua competência. O desafio ótimo está presente na situação em que a dificuldade da tarefa é tal que o sujeito a vive como um desafio passível de ser superado, uma possibilidade para mostrar-se competente. A dificuldade da tarefa é ótima caso seja média ou um pouco superior à média, relativa à competência percebida para a realização daquela específica tarefa. A percepção percebida distingue-se do instinto inato de competência, enquanto se desenvolve por efeito dos sucessos e dos insucessos encontrados, das interpretações dadas a esses e do apoio ambiental e, portanto, de acordo com os êxitos e a qualidade das tentativas de domínio. (DECI; RYAN, 1985, 2002; STIPEK, 2001; GUIMARÃES, 2004a; DE BENI; MOÉ, 2000).

Em outras palavras, a necessidade de competência explica os esforços das pessoas somente nas tarefas desafiadoras, tarefas moderadamente difíceis e nas quais os seus esforços acrescentam às suas competências. As pessoas não são intrinsecamente motivadas a empenharem-se em atividades fáceis que não levarão a uma crescente habilidade e conhecimento. Uma vez que adquirem o domínio de uma habilidade, os indivíduos não a exercitarão mais, exceto que como meio para um outro fim. Por exemplo, as crianças quando dão os primeiros passos e possuem o domínio da habilidade de abrir as portas, não giram mais a maçaneta ao menos que queiram abrir uma porta.

Segundo Stipek (2001), vale ressaltar a importância de reconhecer o papel do ambiente social. Quando as pessoas crescem requerem sempre mais o *feedback* dos adultos para determinar se realmente dominaram a tarefa. Em alguns casos, a competência é definida pela tarefa, como a da criança que consegue tirar os sapatos ou a adolescente que corre pela primeira vez em uma pista de patinação sobre o gelo sem cair. Ambas se sentirão capazes, independentemente do fato de que um adulto se congratule com elas. Mas com muita frequência é necessário, por exemplo em sala de aula, que o professor faça saber a um aluno que o seu trabalho é bem organizado ou que as suas soluções a uma série de problemas de Matemática estão corretas.

Em síntese, supõe-se que os indivíduos se empenhem em parte, nas tarefas, com o objetivo de desenvolver as competências e experimentar as sensações positivas de eficiência ou de competência, associadas a tentativas positivas de domínio. Em alguns casos, a competência é definida pela tarefa ou atividade. Em outros, é definida pelos pais, pelos professores ou pelos companheiros.

No entanto, somente o sentimento de competência não é suficiente para promover a motivação intrínseca. É necessário que venha acompanhado da percepção de autonomia. A pessoa precisa sentir que tem um desempenho competente sem perceber-se pressionada na sua liberdade.

2.1.2 Necessidade de Autonomia

A autonomia refere-se à possibilidade de decidir pessoalmente o que fazer e como fazer. De Charms (1984), Deci e Ryan (2000) e outros teóricos afirmam que, além da necessidade de sentir-se competente, os seres humanos naturalmente necessitam de se perceberem autodeterminados; eles querem acreditar que estão envolvidos nas atividades por escolha própria e não para alcançar qualquer prêmio externo ou para evitar as punições. A autonomia é a necessidade psicológica para experimentar o próprio comportamento como sendo originado ou endossado pelo *self*, não iniciado por forças ou eventos para os quais o indivíduo sente-se alienado ou não identificado. Desse modo, o comportamento é autônomo ou autodeterminado

quando este é guiado e permanece alinhado com as fontes naturais dos estudantes (interesses, valores). (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Reeve, Deci e Ryan, (2004), demonstram que os indivíduos são intrinsecamente motivados quando se percebem como causa do próprio comportamento ou, em outras palavras, quando percebem o *locus* de causalidade interno para a regulação de suas ações. Nesta situação, o indivíduo é denominado “origem” pois atribui as mudanças produzidas em seu contexto a si próprio, ou seja, possui fortes sentimentos de ser causa de suas ações. Como resultado, pode apresentar comportamento intrinsecamente motivado, fixar metas pessoais, demonstrar acertos e não se preocupa em demonstrar seus erros, sendo capaz de planejar as ações que poderão viabilizar seus objetivos e avaliar seu progresso. O objetivo é sempre produzir alguma mudança. (DECI; RYAN, 2000; 1996; GUIMARÃES, 2004a).

Os indivíduos são extrinsecamente motivados quando acreditam que são envolvidos em comportamentos por causa dos prêmios, de pressões ou pelo desejo de agradar uma outra pessoa, isto é, quando o *locus* de causalidade é externo. O indivíduo que age assim é considerado uma espécie de “marionete”. Ele atribui as causas de seus comportamentos a fatores externos, como as cobranças decorrentes do comportamento de outras pessoas. Daí, pode desenvolver sentimentos de fraqueza e ineficácia, afastando-se frequentemente de situações que promoveriam desempenho, e com isso não desenvolve as habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente. Por sentir-se obrigado a realizar algo, o indivíduo acaba desviando sua atenção da tarefa a ser realizada, o que acarreta prejuízo à sua motivação intrínseca. (DeCHARMS, 1984; DECI; RYAN, 1985, 2000).

Deste modo, supõe-se que a mesma atividade seja mais motivadora e agradável quando alguém escolhe empenhar-se nela ao contrário de quando é realizada por um objetivo externo. Segundo esses autores, muitos elementos influenciam o *locus* de causalidade percebido, inclusive o nível de controle exercido por outros e a disponibilidade dos prêmios. Assim, o indivíduo que escolhe empenhar-se em uma atividade e não é premiado para fazê-la é mais provável que tenha um *locus* de causalidade interno, comparado a alguém a quem foi pedido, prometeu-se um prêmio ou que foi obrigado a se envolver na atividade. Apesar dos importantes efeitos destas e de outras variáveis, os teóricos colocam em evidencia

que a percepção de causalidade de uma pessoa é mais importante que qualquer índice objetivo de causalidade. Assim, duas pessoas na mesma situação podem ter idéias diferentes sobre quanta possibilidade de escolha tinham para envolver-se em um determinado comportamento ou numa atividade.

Em síntese, os alunos são autônomos quando percebem um *locus* de causalidade interno (origem interna da ação), sentem um alto nível de liberdade e baixa pressão e visualizam a possibilidade de escolha no decorrer de suas atividades (REEVE; DECI; Ryan, 2004). Guimarães (2004a), evidencia que o *locus* de causalidade não é uma característica fixa nos indivíduos, mas varia de acordo com os tipos de situações experienciadas. Ou seja, pesquisas indicam que mudanças no ambiente podem alterar a percepção do *locus* e assim facilitar ou prejudicar a motivação intrínseca.

Estudos têm salientado os efeitos da promoção de autonomia na motivação. Ryan e Stiller (1991) descobriram que quando os professores promovem a autonomia dos alunos oferecendo escolhas, estes mostram maior motivação para aprender, maior curiosidade e mais desejos para enfrentar desafios. Ao contrário, quando os professores são mais controladores, ou seja, utilizam punições, comparações sociais, pressões externas, os alunos são menos motivados para aprender, apresentam menor confiança em suas capacidades e se valorizam pouco.

Grolnick e Ryan (1987) sugeriram que os professores que sustentam a autonomia estão convencidos da importância dos estudantes aprenderem a resolver os seus problemas. Esses professores se vêem no papel de facilitadores de pensamento autônomo e de tomada de decisão. Procuram envolver os estudantes no processo de aprendizagem oferecendo a eles possibilidade de escolha. Apóiam as tentativas de solução dos problemas, servindo-se da discussão e de outras técnicas de promoção da autonomia, ao invés de impor as suas soluções. Ao contrário, os professores orientados ao controle mantêm a gestão dos estudantes, dando instruções detalhadas acompanhadas de recompensas, notas ou de ameaças. Estas técnicas induzem, frequentemente, os alunos a experimentarem a sua aprendizagem na escola como instrumental, isto é, como meio para obter boas notas e não como uma experiência autodeterminada.

Brophy (2003), referindo-se a esses autores e de acordo com eles, salienta que os professores que promovem autonomia oferecem aos seus estudantes escolhas, reduzem ao mínimo as pressões de motivadores extrínsecos

como, por exemplo, notas, competições etc. Encorajam a resolução autônoma dos problemas ao invés de insistir sobre um método particular e convidam a questionar e a sugerir idéias para a proposição e execução de projetos de aprendizagem individuais.

Contextos de sala de aula que alimentam a autonomia tendem a promover a motivação intrínseca e a percepção de competência, enquanto que aquelas situações que promovem a realização por meio de regulações externas conseguem minar a motivação intrínseca dos alunos e, ainda, diminuir sua confiança pessoal para aprender. (LA GUARDIA; RYAN, 2002).

A necessidade de autonomia refere-se à preferência por atividades que permitem ações auto-reguladas mais que atividades controladas externamente (DECI; RYAN, 1985, 2000). Esses autores defendem, com base em suas pesquisas, que a autonomia se desenvolve efetivamente em situações nas quais as crianças e adolescentes se sentem pertencendo ou ligados a adultos significativos. A autonomia não significa se desvincular de adultos, mas refere-se ao senso individual de autodeterminação na condução das próprias ações no contexto social. Estudantes que experimentam autonomia percebem a si mesmos como tendo escolha e, conseqüentemente, identificam uma ligação entre suas ações e suas metas pessoais. As necessidades de competência e de autonomia são essenciais para obter a motivação intrínseca, no entanto, elas não bastam caso não se tenha a sensação de vínculo, de pertencer a um grupo.

2.1.3 Necessidade de Pertencer

Pertencer é a necessidade de estabelecer vínculos estreitos, seguros e duradouros com os outros e se reflete no desejo de ser emocional e interpessoalmente vinculado e envolvido em relacionamentos calorosos e atenciosos. A necessidade de estabelecer vínculo ou de relação refere-se à necessidade de manter e constituir ligações afetivas no âmbito social, de sentir-se integrado com os outros, parte de um grupo ou de uma comunidade, sentir-se bem com os outros.

A necessidade humana de pertencer ou estabelecer vínculos é analisada por Deci e Ryan (1985, 2000), como uma propensão natural dos seres humanos e, como tal, constitui-se em um dos determinantes do envolvimento intrínseco na atividade, juntamente com a percepção de competência e de autonomia. A percepção de pertencer, de fazer parte, é também considerada como essencial para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos. Guimarães (2004a, p.42) lembra que já nos anos 50, Harlow apontava que “para um desenvolvimento adequado as pessoas necessitariam se sentir amadas e de manter um contato interpessoal”. Esta percepção certamente é a que gera os grupos, as turmas, as castas, as nacionalidades, uma infinidade de formas de pertencer e de se sentir seguro.

Para Baumeister e Dori (1998), Baumeister e Leary (1995), os seres humanos organizaram sua vida social e material com base nessa necessidade ou, como denominam, nesse motivo fundamental de estar vinculado a outras pessoas. Nessa linha, Guimarães (2004a) afirma que a necessidade de se sentir seguro se aplica a todas as fases da vida de um indivíduo e, ainda, que um ambiente seguro se mostra bastante efetivo, inclusive o das salas de aula, por produzirem alunos mais autônomos e menos vulneráveis aos fracassos acadêmicos. É esta necessidade que permite aos estudantes ter motivação para um relacionamento autêntico com outras pessoas. Ao fazê-lo, os estudantes aproximam-se daqueles que parecem atenciosos e respeitosos com eles. O pertencer também contribui positivamente para a vontade dos estudantes de internalizar os valores e as regulações assumidas por outras pessoas. (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

La Guardia e Ryan, (2002), evidenciam que a maioria dos jovens passa por uma transição evolutiva tranqüila, isto é, adquire autonomia sem romper vínculos afetivos com os pais, constrói identidade razoavelmente saudável, estabelece novos relacionamentos fora do círculo familiar, fixa metas futuras, internaliza e integra ao *self* valores sociais importantes. No entanto, este relativo sucesso não acontece para um número expressivo de jovens que não descobre em si mesmo e no ambiente os recursos necessários para enfrentar os desafios. Em decorrência, esses jovens são propensos a se envolverem em situações de conflito, a se sentirem inseguros e alienados.

Grande parte das investigações sobre o vínculo focalizou os relacionamentos entre pais e filhos, porém, trabalhos relativos à interação professor-

aluno confirmam a relevância de se promover em sala de aula um ambiente favorável ao estabelecimento de vínculos seguros. Isto se concretiza mediante o interesse e a disponibilidade do professor no que se refere à satisfação das necessidades e perspectivas dos estudantes. (GUIMARÃES, 2004b).

Mesmo sendo recente a idéia de considerar a necessidade de pertencer como subjacente ao grau de envolvimento dos estudantes com a escola e apesar de ter sido realizado um número reduzido de investigações, os resultados mostraram efeitos positivos de sua promoção. Os alunos que relataram sentimentos de vinculação sentiram maior confiança, trabalharam com mais afinco, enfrentaram os conflitos na escola de modo mais saudável, demonstraram mais emoções positivas e, de modo geral, tiveram maior sucesso na escola. Por outro lado, estudantes com menor satisfação da necessidade de vínculo demonstraram ser menos entusiasmados para a realização das atividades e apresentaram diminuição ou perda da motivação no decorrer do ano letivo. (BAUMEISTER; DOR, 1998).

Osterman (2000) realizou uma revisão das pesquisas que procuraram examinar o significado do senso de pertencer como uma necessidade psicológica individual e a importância da satisfação dessa necessidade na situação escolar. A autora verificou que a maioria das pesquisas trata esse conceito explorando sua relação e contribuição com resultados motivacionais e de desempenho. A experiência de pertencer é associada com importantes processos psicológicos. Crianças ou adolescentes que experimentam um senso de pertencer têm um maior suprimento de recursos internos. Percebem a si mesmas como mais competentes e autônomas e têm níveis mais altos de motivação intrínseca. Além de apresentarem um senso de identidade mais forte, são mais conformados com as normas e valores estabelecidos.

Os dados das pesquisas relatadas por Osterman (2000) convergem quanto a que os alunos que experimentam esse senso de pertencer ou de ser vinculado comportam-se de modo diferente em comparação aos que não o têm; são mais positivos em suas atitudes para com a escola, trabalhos escolares, professores e colegas. Por gostarem da escola, envolvem-se mais nas atividades e investem mais em seu próprio processo de aprendizagem. Ao contrário, os sentimentos de rejeição ou de exclusão do grupo aparecem consistentemente associados com problemas comportamentais em sala de aula, menor interesse na escola, além de baixo desempenho e evasão escolar.

Além disso, as pesquisas destacadas por Osterman (2000) sugerem que é particularmente importante considerar o apoio por parte dos professores em sala de aula. Enquanto o apoio da família e dos colegas tem uma influência importante sobre as percepções e comportamentos dos estudantes, o apoio dos professores tem um impacto mais direto sobre o envolvimento dos alunos com as atividades acadêmicas. O cuidado do professor contribui para as mudanças positivas na motivação dos alunos. Estas descobertas alertam para a importância da escola no envolvimento dos alunos com os estudos, mais do que a família e os colegas. A ligação entre o pertencer e o envolvimento também é particularmente significativa por prever as relações entre envolvimento na tarefa e desempenho escolar.

Segundo Brophy (2003), na escola, é importante que os professores apoiem e cuidem dos alunos como pessoas e os ajudem a ter sucesso no trabalho de aprendizagem. Além disso, ressalta o autor, é indispensável que os professores ensinem aos estudantes a agir como membros de uma comunidade que aprende escutando com atenção, respondendo de modo reflexivo durante as lições e as discussões, e apoiando a aprendizagem recíproca quando trabalham em grupo ou em duplas. Moreira et al. (2003) não hesitam em afirmar que o sentimento de pertencer e a identificação com a escola são suficientes para prevenir o distanciamento gradual e o abandono da escola para muitos alunos de risco.

Em síntese, do mesmo modo como o desenvolvimento orgânico de uma planta depende de nutrientes do solo, da luz do sol e da água, o desenvolvimento psicológico saudável da pessoa requer alguns nutrientes básicos em forma de apoio social para o crescimento psicológico. Para a Teoria da Autodeterminação, a satisfação das necessidades de autonomia, competência e vínculo promove o bem estar e o funcionamento positivo, enquanto que a frustração dessas necessidades, provoca o mal estar e um funcionamento limitado do organismo. Vale salientar que as três necessidades são integradas e interdependentes, sendo assim, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (DECI; RYAN, 2000), e conseqüentemente contribui para a promoção da motivação intrínseca. Um outro aspecto central da Teoria da Autodeterminação é a distinção entre regulação intencional autodeterminada e controlada. É o que passaremos a considerar no próximo item tratando a compreensão da motivação extrínseca na perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E A MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação do indivíduo pode ser entendida considerando-se a dimensão autodeterminação-controle. Ser autodeterminado significa agir com um senso de vontade e de operatividade (*agency*), de autonomia e envolvimento. Ser controlado, ao contrário, significa agir sob a pressão de uma vontade externa, ou mesmo de uma vontade interna, como no caso de quem obedece a um imperativo moral contra a própria vontade íntima. A motivação intrínseca é autodeterminada: os comportamentos intrinsecamente motivados são gratificantes em si mesmos e a pessoa que os empreende não apresenta conflito ou tensão entre aquilo que quer e aquilo que sente dever fazer. Na motivação extrínseca, ao contrário, uma atividade não é realizada por si mesma, mas é instrumental a uma recompensa, que pode ser um prêmio, um elogio, um reconhecimento, ou também uma aprovação de si mesmo.

Segundo vários autores (DECI; RYAN, 1985; RYAN; STILLER, 1991; RYAN; DECI, 2000b; GUIMARÃES, 2002a), a polaridade motivação intrínseca-extrínseca não deve ser considerada como uma dicotomia: enquanto o comportamento intrinsecamente motivado é por definição autônomo, a motivação extrínseca pode variar em termos de autodeterminação-controle. Isto é, existe a possibilidade que um indivíduo motivado extrinsecamente, por exemplo, para conseguir um trabalho futuro, possa ser também autodeterminado. Assim, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a motivação extrínseca se situa ao longo do *continuum* de autodeterminação (ver Figura 1), o qual demonstra que qualquer comportamento extrinsecamente motivado também pode se tornar autodeterminado (DECI; RYAN, 1985; RYAN; STILLER, 1991; RIGBY et al., 1992; RYAN; DECI, 2000b; GUIMARÃES, 2004a).

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

Fonte: Deci e Ryan (2000)

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

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

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

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

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

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

A regulação integrada já é o nível mais alto de desenvolvimento da autonomia, aproximando-se da motivação intrínseca. O aluno demonstra atribuir valor para a aprendizagem e assume a responsabilidade de aprender. Nesse nível, quanto mais a pessoa interioriza as razões para uma ação e as integra ao *self*, mais as suas ações motivadas extrinsecamente serão autodeterminadas.

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

A proposta inicial de Ryan e Deci (1985) apresentava este *continuum* com os quatro níveis de internalização da regulação externa como apresentados anteriormente. Entretanto, é curioso e pode ser uma importante contribuição para pesquisas futuras constatar que em trabalhos recentes não são dissociados os dois últimos níveis de internalização: a regulação identificada e a regulação integrada (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006; STIPECK, 2001; DE BENI; MOÉ, 2000; BOSCOLO, 2006). Os autores têm optado por apresentar a regulação identificada como o nível mais elevado do *continuum* do desenvolvimento da motivação extrínseca, concedendo a este nível todas as características do nível “regulação integrada” como anteriormente especificado.

Ryan e Deci (2000a) para tratarem da possibilidade de variação no grau de autonomia na motivação extrínseca, citam dois exemplos de comportamentos durante a execução de tarefas escolares, pelos quais pode ser

diferenciado o nível de autonomia. O primeiro caso é de um aluno que só desenvolve suas atividades escolares porque teme a reprovação dos pais. Essa situação demonstra um comportamento extrinsecamente motivado, visto que ele só faz as tarefas para evitar punição. No outro exemplo, um aluno faz suas tarefas escolares por acreditar que contribuirão para a sua carreira futura. Também nesse caso, o aluno apresenta um comportamento extrinsecamente motivado, pois só cumpre as tarefas pelo seu valor instrumental e não por achá-las interessantes. De acordo com os autores, ambos os exemplos estão relacionados com a instrumentalidade (instrumentos e meios utilizados no presente para alcançar metas e objetivos futuros). A instrumentalidade será abordada de forma mais abrangente no capítulo 3 desse estudo, todavia, no segundo caso, há um endosso pessoal e um sentimento de escolha, enquanto que no primeiro, o envolvimento com a atividade deveu-se apenas ao controle externo. Nos dois casos figura um comportamento intencional, no entanto, o que variou foi o grau de autonomia.

No curso da sua existência o indivíduo adquire formas de comportamento por regulação externa, sob a orientação dos pais e dos professores. Guimarães (2004a) enfatiza o papel do professor como uma das principais fontes de influência sobre a motivação de seus alunos. Segundo Ryan e Stiller (1991), também a motivação intrínseca pode ser melhorada ou prejudicada por práticas de pais e professores.

Portanto, para a aprendizagem e para o desempenho escolar adequado é necessária a promoção de condições facilitadoras da motivação intrínseca bem como de formas autodeterminadas da motivação extrínseca. Muitos tipos de regulação externa do comportamento tornam-se progressivamente internos, porque o indivíduo os assimilam e os fazem próprios: o processo pelo qual um comportamento regulado externamente se torna mais autônomo e autodeterminado é denominado por Deci e Ryan de “internalização”. Por internalização se entende o processo mediante o qual um indivíduo adquire crenças e comportamentos externos e progressivamente transforma esta regulação externa em valores ou estilos de regulação pessoais ou internos. (DECI; RYAN, 1985; STIPEK, 2001).

O processo de internalização não é do tipo tudo-ou-nada, isto é, nem todas as formas de regulação se tornam internas, e nem todas na mesma medida (RYAN; CONNELL; GROLNICK, 1992, apud BOSCOLO, 2006). Stipek (2001) realça que a autoregulação do desempenho escolar deriva de um processo de

internalização do mesmo modo que os outros comportamentos avaliados positivamente no contexto social de uma pessoa que dependem da autoregulação, inclusive os comportamentos morais (por exemplo, não roubar) e os comportamentos sociais (por exemplo, partilhar). Antes de tudo, afirma a autora, as pessoas necessitam ser reforçadas para certos comportamentos que intrinsecamente não são interessantes.

Segundo Boscolo (2006), o processo de internalização tem as suas raízes nas três necessidades fundamentais, vistas anteriormente: a necessidade de autonomia, de competência e de vínculo. Ele implica na necessidade de autonomia, enquanto é a progressiva superação do controle das forças externas. Diz respeito à necessidade de competência enquanto as formas mais interiorizadas de regulação do comportamento são mais flexíveis e eficazes do que aquelas de regulação externa. Enfim, a internalização implica também na necessidade de sentir-se ligado aos outros, porque facilita a integração do indivíduo no seu grupo social.

Deci et al. (1991) sugerem que três fatores promovem a autodeterminação em sala de aula: (1) apresentar aos estudantes razões significativas que lhes permitam compreender o objetivo e a importância pessoal de cada atividade de aprendizagem; (2) reconhecer os sentimentos dos estudantes quando for necessário pedir a eles para fazer algo que não queiram realizar, isto é, o professor pode comunicar que é consciente dos seus sentimentos e utilizar um tempo para explicar porquê o pedido é necessário; (3) coordenar a classe e instruir os estudantes utilizando um estilo que valoriza mais a escolha do que o controle.

Ryan e Deci (2000a; 2000b) alertam ainda acerca da relevância da satisfação das três necessidades psicológicas básicas e evidenciam que a autonomia, a competência e o vínculo facilitam a internalização e promovem o comportamento autodeterminado. A próxima seção refere-se ao efeito das recompensas sobre a motivação intrínseca.

2.3 O EFEITO DAS RECOMPENSAS SOBRE A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

No laboratório, os ratos recebem alimento. Nas salas de aula os estudantes melhores recebem nota máxima e nas fábricas ou empresas os melhores

funcionários obtêm aumento salarial. É uma crença difusa que as recompensas estimulam os indivíduos para obterem melhores resultados. Mas um número crescente de pesquisas sugere que esta lei não é assim tão irrevocável como se pensava. De fato, ao longo dos anos, o uso de recompensas externas e seus efeitos prejudiciais ou não sobre a motivação intrínseca tem sido foco de discussões e reflexões de estudiosos na área.

Uma importante e controversa descoberta, no início dos anos 70, chamou a atenção e suscitou pesquisas, debates e polêmicas que se estenderam até o século XXI. Três investigações diferentes (em termos de idade e nível de escolaridade dos participantes, procedimentos, tipos de recompensas, de contingências e de atividades solicitadas), realizadas em laboratórios localizados em diferentes partes do mundo, resultaram na diminuição da motivação intrínseca em relação a uma atividade após ter sido oferecida uma recompensa. (LEPPER; HENDERLONG, 2000).

Evidenciou-se, a partir daí, uma questão básica extraída desses e de centenas de outros estudos que os seguiram: oferecer uma recompensa a uma pessoa por algo que ela faria de qualquer modo influenciaria, negativamente, a qualidade e a criatividade da realização, além de uma diminuição do interesse pessoal em relação àquela atividade.

O interesse, nessa perspectiva teórica, é considerado como o fator interpessoal que influencia de modo significativo a aquisição de informação e aprendizagem no ambiente naturalístico. Os autores (DECI; RYAN, 2000b) adotaram a terminologia “aprendizagem espontânea” para denominar a aprendizagem resultante de processos internos, de prontidão e tendência, sem pressões externas, obrigações ou orientações. Esse tipo de aprendizagem é associada ao interesse ou ao envolvimento na tarefa e a outros processos afetivos, componentes da motivação intrínseca.

John Dewey (1980) já demonstrava convicção de que o interesse, se construído de modo apropriado, tinha uma importância fundamental para o currículo e para a instrução de qualidade. Ele não via nenhum valor no tentar mascarar ou tornar mais prazeroso algo que não fosse considerado importante para os estudantes, porque isto teria criado somente um interesse momentâneo ou fugaz. Todavia, entendeu algo de precioso no criar um interesse genuíno, ajudando os estudantes a colher conexões entre o currículo escolar e os seus interesses, os seus

objetivos e as suas habilidades desenvolvidas espontaneamente. Considerava que o conteúdo do currículo e as atividades de aprendizagem deveriam ser escolhidos considerando a experiência, as habilidades e as necessidades atuais dos estudantes. Além disso, advertiu quanto à necessidade de propor tais atividades de modo que permitissem aos estudantes apreciar a sua importância e o seu valor em relação àquilo que já tivesse significado para eles.

Progressivamente, diversos resultados de pesquisa foram revelando que, em certas condições, as recompensas externas ou outros tipos de incentivos prejudicam o interesse inicial e a motivação intrínseca. Stipek (2001) apresentou vários estudos mostrando que pessoas às quais foram oferecidas recompensas para executar uma atividade apresentaram diminuição no interesse e envolvimento quando estas não eram apresentadas. Daí resulta que quando se usam estratégias de controle externo um prejuízo potencial para o interesse intrínseco pode ocorrer. Assim, com o crescente número de estudos sugerindo prejuízos relativos ao uso das recompensas externas, foram surgindo diferentes interpretações originando um desacordo entre os estudiosos sobre a oportunidade do uso de tais estratégias.

Ryan, Connell e Deci (1985), formularam a Teoria da Avaliação Cognitiva, parte integrante da Teoria da Autodeterminação, para compreender o modo como acontecimentos externos como recompensas, elogios e vigilância, afetariam a motivação intrínseca em sala de aula. Esta teoria considera como elementos centrais da motivação intrínseca a autodeterminação e a competência e investiga, sobretudo, os fatores contextuais que potencialmente conduziriam a essa orientação motivacional. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) a Teoria da Avaliação Cognitiva complementa a Teoria das Necessidades Básicas. Enquanto a Teoria das Necessidades Básicas tem a tarefa de explicar a origem natural do envolvimento em uma atividade, a Teoria da Avaliação Cognitiva estuda como as condições socioculturais tendem a aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos alunos. Nesse contexto, especificam os autores, quando as condições ambientais em sala de aula são contrárias à autonomia ou à competência, elas não promovem o crescimento e prejudicam a motivação intrínseca.

A Teoria da Avaliação Cognitiva propõe que os eventos externos possuem dois aspectos funcionais: o aspecto controlador e o aspecto informacional. O aspecto controlador pode ser exemplificado por situações de sala de aula quando o estudante se percebe sendo pressionado a agir ou a obter um determinado

resultado prescrito. Como consequência dessa percepção de controle externo, o estudante estaria, segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), com um *locus* de causalidade externo, ou seja, percebendo-se externamente comandado teria diminuída sua autodeterminação o que, por sua vez, prejudicaria a motivação intrínseca para aquela atividade.

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

Portanto, existem casos em que as recompensas externas podem frustrar a necessidade de autonomia e competência dos alunos, ou seja, quando os impedem de desenvolverem aprendizagem sem pressões. Deste modo, quando a necessidade de autonomia é frustrada, pode minar a motivação intrínseca. No entanto, os aspectos informativos e controladores das recompensas são ressaltados ou atenuados de acordo com o contexto interpessoal no qual elas são administradas, ou seja, dependem das situações sociais que influenciam positiva ou negativamente as experiências pessoais de autonomia, competência e pertencer (RYAN; CONNELL; DECI, 1985). Poderíamos incluir aqui o processo de escolha profissional futura ao qual é submetido o estudante universitário. Muitas vezes ele se vê pressionado externamente a realizar escolhas e não as faz por desejo próprio, mas pela necessidade de fazer um curso que ofereça mais vagas e assim ter mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Isto pode resultar em experiências negativas de controle e a conseqüente diminuição da motivação intrínseca.

O fato do ambiente ser controlador, pressionando a pessoa a comportar-se ou sentir-se de um modo específico, ou informativo, acentuando as características do desempenho naquela atividade, é o que determina se a motivação intrínseca será ou não prejudicada. A percepção do caráter controlador ou informativo do contexto interpessoal é, na maioria das vezes, determinada pelo estilo motivacional de outros, como professores, pais ou líderes.

Brophy (2003) assinala que o uso de incentivos ou recompensas vinculadas ao desempenho satisfatório em tarefas de aprendizagem pode motivar os alunos a executarem o solicitado somente para garantir a obtenção de tais recompensas, não chegando os mesmos a desenvolver a motivação para aprender. O autor observa que os efeitos das recompensas dependem de quais recompensas são usadas e especialmente de como são propiciadas. Segundo o autor é mais fácil encontrar uma diminuição na qualidade do desempenho e na motivação intrínseca quando as recompensas têm as seguintes características: (a) importância elevada: as recompensas são muito atraentes ou são apresentadas de modo que, quem se comporta, focalize a atenção sobre elas; (2) ausência de um motivo específico: as recompensas são oferecidas somente pela participação na atividade e não por ser ligada ao alcance de objetivos específicos; (3) não naturais/extrordinárias: as recompensas são artificialmente ligadas ao comportamento como instrumentos de controle, e não como resultados naturais dos comportamentos.

Um modo para que as recompensas extrínsecas não corrompam necessariamente a motivação intrínseca é o de fornecer recompensas inesperadas que seguem o término da tarefa, de modo que as recompensas sejam percebidas como expressões de apreço, ao invés da entrega dos incentivos prometidos. Mesmo quando as recompensas são anunciadas antecipadamente, como incentivos para o desempenho, elas podem ter efeitos desejáveis caso sejam oferecidas não simplesmente pela participação na atividade, mas pelo alcance de objetivos determinados. (CHANCE, 1993, apud BROPHY, 2003; CAMERON; PIERCE, 1994, 1996).

Diversos autores (SCHLOSS, P.; SMITH, M., 1994, apud DE BENI; MOÉ, A, 2000; BROPHY, 2003; DWECK, 2002) propuseram algumas sugestões acerca de como recompensar de modo eficaz e não danoso. Delinearam as características de uma boa recompensa e, em contrapartida, ressaltaram aquelas que poderiam resultar em desmotivação. Uma boa recompensa, segundo esses autores, deveria ser contingente ao desempenho, isto é, temporalmente próxima ao comportamento a ser reforçado e específica, isto é, relativa a um determinado comportamento ou aspecto do comportamento. Exemplos de elogios específicos, considerados recompensas sociais, são “Muito bem! Você concluiu o exercício”, “Bom! Você respondeu a todas as perguntas”. Elogios gerais como, por exemplo, “Ótimo!”, “Muito bem!”, não permitem que a pessoa entenda porque foi elogiada e

pode somente deduzir que algo, não muito preciso, do próprio comportamento satisfaz o professor. Além disso, o reforço deveria ser credível, isto é, não contraditório por níveis de desempenho muito baixos e inadequados para ser premiado ou por outros comportamentos não verbais. Exemplos de reforços ineficazes é dizer “Ok! Está bom!” a todos, com ar de suficiência, mas às vezes até olhando para um outro lado ou mesmo dizer “Muito bem!” também ao estudante que, ao ser indagado, não soube responder senão superficialmente. Os reforços contingentes, específicos e credíveis são mais eficazes por serem compreensíveis, lembrados com maior frequência e de maior impacto afetivo.

Pintrich e Schunk (1996) evidenciam os aspectos positivos dos motivadores externos quando apontam os progressos efetivos em uma atividade de aprendizagem. Nesses casos, elogiar um aluno por ter aprendido uma nova habilidade ou por ter adquirido um novo conhecimento fortalece seus sentimentos de eficácia e promove a autodeterminação.

Vale recordar aqui o apelo de Stipek (2001) para que os professores considerem que uma sensação de segurança e os relacionamentos pessoais satisfatórios com os outros são necessidades humanas inatas e os contextos sociais que sustentam estas sensações contribuem para a motivação. Portanto, os professores não podem ignorar estas necessidades fundamentais e, independente disso, esperar que os jovens tenham um bom rendimento escolar. A ninguém agrada aprender ou assumir riscos em um contexto no qual se é freqüentemente criticado pelo seu erro, humilhado ou colocado em embaraço. Um professor paciente, que encoraja e ajuda os estudantes a se sentirem bem e seguros aumenta a probabilidade de que ocorra a motivação intrínseca e o prazer pelo estudo. A autora lembra ainda que o ambiente social criado em sala de aula é fruto de diversas ações do professor, como por exemplo, as propostas de atividades, as formas de avaliação, as informações sobre desempenho, entre outras, que podem influenciar a orientação motivacional dos alunos. O oferecimento de recompensa nestas situações é apenas um dos elementos desse conjunto de ações que depende do professor. Nessa perspectiva, não oferecer recompensas pela simples participação nas atividades ou mesmo como suborno, mas manter outras ações controladoras ou contrárias à percepção de competência, não altera os prejuízos para a motivação intrínseca.

Em suma, o uso de recompensas externas em situações escolares é inevitável e não precisa ser abolido. Precisa, sim, ocorrer de forma criteriosa, considerando os benefícios do uso adequado dessas estratégias. Devem-se considerar sempre as necessidades básicas dos alunos, ressaltando a necessidade de autonomia para a manutenção de sua motivação para aprender. Conceder a todos os estudantes, mas em particular ao estudante universitário, certa escolha é essencial para o interesse intrínseco nos empenhos escolares e acrescenta a vantagem de ensinar habilidades de se auto-governar, necessárias para o sucesso nos cursos superiores e no futuro ambiente de trabalho. Indispensável, também, é a função do professor em ajudar os estudantes a apreciar o conhecimento ou as habilidades desenvolvidas por meio de uma atividade como úteis para torná-los capazes de responder às suas necessidades atuais, como um instrumento para o seu crescimento social ou para preparar-se visando a futura profissão ou a outros sucessos na vida.

A seguir, serão tratados os aspectos das metas futuras do estudante universitário e seus efeitos na motivação acadêmica, destacando a valorização e a utilidade dos estudos, ou seja, a Perspectiva de Tempo Futuro e a relação com a motivação intrínseca e extrínseca.

3 A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

O que uma pessoa é no presente é, em grande parte, o produto da sua experiência passada e daquilo a que se quer chegar no futuro. A imagem que se tem de si mesmo no futuro atua como um modelo que guia a conduta da pessoa e que dirige seus esforços até um determinado fim. A noção de Perspectiva de Tempo Futuro se insere neste contexto e pode definir-se como a representação mental de objetos localizados no futuro, ou como a manifestação da nossa visão do futuro no presente (HUSMAN, 1999). Por conseguinte, a representação que se tem do futuro e as metas ou projetos que alguém constrói para si, desempenham um papel central para a compreensão da motivação humana e, mais especificamente, da motivação no contexto escolar.

A diversidade de elementos que o estudo da motivação no contexto escolar comporta é, por sua vez, também relacionada à multiplicidade de metas ou objetivos que um estudante pode ter na vida acadêmica. Um objetivo pode ser definido como “a representação cognitiva de um resultado que se deseja ou que se quer evitar: a sua função é, portanto, dirigir o comportamento ao alcance daquele resultado” (WENTZEL, 1991, p.187, apud BOSCOLO, 2006). Os objetivos de aprendizagem referem-se, conseqüentemente, às metas estabelecidas pelo indivíduo. Estas metas podem ser entendidas como disposições afetivas e cognitivas que motivam rumo a uma ou outra atividade de modo mais ou menos eficaz e duradouro. (DE BENI; MOÉ, 2000).

Os estudos de metas relacionadas com motivação têm sido muito freqüentes, como acenado no primeiro capítulo deste trabalho, inclusive com alguma participação de pesquisadores brasileiros. Entretanto, há significados diferentes de metas e se faz necessário levar em conta a distinção proposta por Pintrich (2003) a respeito de metas em termos de seu conteúdo e das metas de realização.

Em termos de conteúdo, as metas são consideradas como aquilo que o aluno pretende atingir, ou seja, aquilo a que quer chegar. Vários autores têm trabalhado com motivação e metas nesse sentido. Como representantes mais influentes dessa linha destacam-se Wentzel (1998; 2000) e Bandura (1981). A primeira autora focalizou as metas de natureza social, ou seja, como as de receber aprovação dos outros, estabelecer relacionamentos com outras pessoas etc. Num

segundo momento, a autora buscou relacioná-las com o empenho na escola. Bandura (2003) em seus estudos sobre auto-eficácia focalizou metas como objetivos de curto prazo, específicos e de bom nível de desafio, isto é, com padrões a atingir.

Por sua vez, Husman e Lens (1999), Kauffman e Husman (2004) chegaram à conclusão de que muitos alunos não são orientados tão somente para metas intrínsecas imediatas, ou seja, por motivação intrínseca ou por recompensas externas mais ou menos próximas, mas também para metas futuras. Os autores não hesitam em afirmar que as concepções de futuro dos alunos têm uma influência real e significativa sobre as suas crenças e sobre a sua motivação para aprender, o que, por conseguinte, influencia o seu desempenho. Para explicar o significado de metas futuras para a motivação, em uma situação no presente, é que se insere o conceito de Perspectiva de Tempo Futuro (PTF). Esta abordagem introduz, no campo da motivação à aprendizagem, a dimensão do futuro há muito tempo deixada de lado.

A PTF pode ser definida como a antecipação no presente dos objetivos futuros. Ela diz respeito ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente através do processo motivacional (HUSMAN; LENS, 1999; LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002). Segundo esses autores, desde os anos 30, com Frank e Lewin, já se enfatizava a importância de se imaginar o futuro para se entender a motivação e o comportamento humano presentes. Nessa época, o que se enfocava era que a situação presente de um indivíduo engloba não somente seu presente, mas também seu passado e futuro. Em outras palavras, considerou-se a perspectiva de tempo como uma orientação para metas futuras, o que presume a capacidade do indivíduo antecipar resultados ou conseqüências futuras para seu comportamento presente.

Segundo Husman e Lens (1999), uma Perspectiva de Tempo Futuro individual é caracterizada pela sua densidade, seu grau de realismo e sua extensão. A densidade de uma meta futura refere-se ao número de objetivos planejados para serem atingidos. O grau de realismo refere-se à medida que estes planos e metas são realísticos. Isto é, aponta para uma adequada avaliação daquilo que a pessoa pode ou não realizar, de modo a evitar tanto as frustrações conseqüentes a objetivos muito elevados como aquelas que derivam do fato de alcançar objetivos muito fáceis para si. O aluno deve aprender a fixar objetivos realísticos e, para que isso aconteça, o professor deveria ajudá-lo aprender a ser responsável pela própria aprendizagem, a considerar o estudo, não como simples exercício de leitura e memória, mas como

atividade estratégica, como gestão eficaz das informações e dos recursos para alcançar um objetivo desejado. A extensão de uma PTF é o período de tempo no qual se coloca o alcance de determinado objetivo. Daltrey e Langer (1984, apud HUSMAN; LENS, 1999) definiram extensão como “quão distante a pessoa projeta seus pensamentos”.

Simons et al. (2004) analisaram a teoria da Perspectiva de Tempo Futuro e afirmaram que ela influencia a motivação e que a extensão ou profundidade das metas futuras influencia de modo diferente as pessoas. A respeito dessas diferenças (HUSMAN; LENS, 1999; LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002) enfatizam que algumas pessoas possuem perspectivas de tempo futuro curtas e formulam suas metas para um tempo mais ou menos próximo. Nesse caso, sua vida é planejada em função dessa percepção temporal, que em termos de futuro é imediata ou próxima, por exemplo, fazer a tarefa logo para poder ir à piscina mais tarde. Outras pessoas, porém, têm perspectivas de tempo futuro mais longas, ou seja, trabalham com metas a serem alcançadas num futuro mais distante. Essas pessoas tendem a considerar o tempo presente como relacionado a um futuro mais distante e geralmente não demonstram dificuldades em se motivar para eventos ou ações atuais, as quais darão resultados somente em longo prazo, num futuro distante.

Os resultados de estudos têm apontado que essas diferenças afetam a intensidade do esforço e da motivação para a aprendizagem escolar presente. Zaleski (1994, apud HUSMAN; LENS 1999) comparou indivíduos em função da distância psicológica da Perspectiva de Tempo Futuro e descobriu que as pessoas que apresentaram uma Perspectiva de Tempo Futuro longa foram mais persistentes na sua intenção de alcançar suas metas e obtiveram maior satisfação nas ações orientadas a metas presentes. Esta motivação se explica pelo fato de as pessoas estabelecerem submetas próximas, que convergem para a meta final no futuro mais distante.

O futuro antecipado faz parte do presente psicológico, portanto, a motivação humana está orientada ao futuro e o comportamento motivado está orientado a uma meta. As metas e projetos podem ser analisados pelo seu conteúdo e pela sua localização espaço-temporal. Para explicar os efeitos da extensão da Perspectiva de Tempo Futuro, De Volder e Lens (1982, apud HUSMAN; LENS, 1999) distinguiram o aspecto cognitivo e o aspecto dinâmico. O aspecto cognitivo refere-se à percepção de instrumentalidade, ou seja, a capacidade do indivíduo de

antecipar no presente não somente as conseqüências imediatas de uma ação (chamada instrumental) mas também as de longo alcance. Como consequência, estas ações adquirem um maior valor de utilidade (ECCLES; WIGFIELD, 2002) e as atividades presentes são percebidas com um valor instrumental maior. Por exemplo, o estudante universitário que se empenha nos estudos não somente para receber prêmios, como notas altas, mas seu estudo e o empenho nas atividades são por ele percebidos como uma maneira para desenvolver habilidades que visam à realização da profissão tão desejada. Isso supõe que os alunos que apresentam uma PTF longa podem antecipar de modo mais fácil as implicações de suas tarefas presentes para alcançar suas metas futuras e elaborar seus planos e projetos. Conseqüentemente, tende a aumentar o valor de instrumentalidade ou de utilidade das ações presentes, intensificando a motivação para aprender e realizar as tarefas na escola. Em contrapartida, os indivíduos com uma PTF curta por não anteciparem as metas futuras percebem as ações no presente com um valor de utilidade menor ou como sendo de instrumento menor.

O aspecto dinâmico da PTF é constituído pela disposição da pessoa atribuir um valor aos objetivos em um futuro próximo ou distante: é o valor de incentivo dos objetivos. Refere-se a atribuir alto valor para as metas, mesmo se elas puderem ser alcançadas somente num futuro distante. O valor de incentivo antecipado de uma meta futura diminui quanto mais ela estiver distante no tempo. No entanto, a percepção pessoal de tempo ou a distância psicológica percebida para a obtenção de uma meta pode ser menor para as pessoas com uma PTF longa. Isto é, a diminuição do valor antecipado como uma função da demora temporal é menos problemática para elas. Conseqüentemente, a tarefa é percebida com maior valor já que leva a metas futuras mais valorizadas. (SIMONS et al., 2004)

Simon et al. (2004) ao analisarem o aspecto cognitivo e dinâmico, predisseram que os estudantes com uma PTF longa são mais motivados pelas atividades presentes, colocam mais esforços nelas e têm um melhor desempenho nas atividades acadêmicas. Essas pessoas percebem seus comportamentos presentes como um instrumental maior porque estes as ajudam a alcançar tanto as metas imediatas como as metas futuras (aspecto cognitivo). Além disso, elas também valorizam mais fortemente seu envolvimento presente nas tarefas porque o valor antecipado da meta futura é mais alto (aspecto dinâmico).

Um modelo que parece colher e interpretar tanto o aspecto cognitivo como o aspecto dinâmico da Perspectiva de Tempo Futuro é aquele da Expectativa x Valor proposto por Eccles e Wigfield (2002). Husman et al. (2004) usaram a estrutura dessa teoria para entender o constructo da instrumentalidade, que está incluído no aspecto cognitivo da Perspectiva de Tempo Futuro. Entretanto, a expectativa e o valor servem de apoio para compreendermos os dois aspectos, sobretudo, se considerarmos que o valor das atividades é um componente presente, tanto no aspecto cognitivo como no dinâmico. Para ser motivado a fazer alguma coisa, é necessário ter boas razões para fazê-la (instrumentalidade) e não basta somente a confiança (expectativa) de que possamos fazê-la. (BROPHY, 2003). A Teoria Expectativa – Valor será apresentada a seguir.

3.1 OS ASPECTOS DO VALOR E DA EXPECTATIVA NA MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES

Brophy (2003) descreve a motivação intrínseca como sendo ideal no processo de aprendizagem, porém especifica que esta é dificilmente realizável como estado motivacional permanente, para todo o dia e dia após dia. Portanto, o autor sugere que seja mais realístico para os professores procurarem desenvolver e sustentar nos estudantes a motivação para aprender com as atividades escolares, ou seja, o autor enfatiza o valor da instrumentalidade da tarefa.

A Teoria Expectativa x Valor, proposta inicialmente por Atkinson (1957), foi expandida por Wigfield e Eccles (2000). Este modelo ressalta que a aprendizagem não é influenciada tão somente pelas metas específicas da atividade ou pelas crenças de êxito, mas também pela importância dada ao conteúdo. Segundo os autores, as expectativas de sucesso ou de fracasso do indivíduo e o valor que ele atribui ao resultado são bons preditores do comportamento em situações de sucesso, seja referente ao desempenho e a persistência em uma tarefa, seja pela escolha da tarefa por parte do indivíduo. Ou seja, as pessoas escolhem envolver-se em tarefas nas quais esperam obter sucesso e porque as valorizam. (STIPEK, 2001; WIGFIELD; ECCLES, 2000; BOSCOLO, 2006).

Expectativa e valor são diretamente determinados pelo conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo, das suas crenças acerca das próprias habilidades

e das dificuldades da tarefa. Para Wigfield e Eccles (2000) crenças e expectativas têm substancialmente o mesmo significado. Uma leve diferença consiste no fato de que a crença refere-se a auto-avaliação em uma tarefa ou atividade do presente, enquanto a expectativa refere-se ao futuro.

A conceituação do valor representa a contribuição mais relevante do modelo de Wigfield e Eccles (2000), que define o valor subjetivo de uma tarefa, isto é, o valor que um indivíduo atribui a uma atividade a realizar, em termos de como a tarefa responde às suas diferentes necessidades. Os autores distinguem quatro componentes fundamentais do valor atribuído a uma tarefa, que têm sido muito utilizados nas pesquisas recentes: valor de realização ou importância, valor intrínseco ou de interesse, valor de utilidade ou proveito e valor de custo.

O valor de realização é a importância percebida em realizar bem uma tarefa, e é maior na medida em que o resultado confirma aspectos relevantes dos esquemas do *self*. Isto é, a pessoa sente que é importante sair-se bem na tarefa, pois, com isso consolida seu autoconceito ou satisfaz a necessidade de realização, de poder, ou de prestígio. Este tipo de valor refere-se à importância de uma atividade para o autoconceito. Para Zusho e Pintrich (2001), a importância atribuída está relacionada com a persistência do indivíduo nas tarefas como também na sua escolha. Por exemplo, caso uma atividade de Matemática tenha valor pessoal, a afirmativa seria: “Para mim importa muito ir bem em Matemática”.

O valor intrínseco ou de interesse refere-se à satisfação imediata que o indivíduo encontra ao engajar-se na tarefa ou pelo interesse pessoal que tem no assunto. Segundo Zusho e Pintrich (2001), o interesse é uma atitude geral do indivíduo, estável ao longo do tempo em função das características individuais. Este tipo de valor representa o constructo de motivação intrínseca, como foi definido por Deci e Ryan (1985). Como exemplo deste tipo de valor poderia ser o item: “Em geral, acho os problemas de Matemática interessantes”.

O terceiro tipo refere-se à utilidade que o indivíduo atribui à tarefa como meio para alcançar os objetivos que podem não se referir à tarefa em si. Isto é, consiste no valor que se dá a uma tarefa porque ela facilita o alcance de metas futuras importantes. É a motivação instrumental, a partir da qual a tarefa é vista como meio para se atingir um objetivo futuro. Este constructo representa o componente extrínseco da motivação para se envolver em uma atividade, e se relaciona com as metas individuais de curto e de longo prazo. (ZUSHO; PINTRICH,

2001). Um exemplo de item que explicita o valor de utilidade é: “Estudar a Matemática me parece útil para a minha profissão”.

O quarto componente do valor, segundo Wigfield e Eccles (2000), é o componente custo, o qual tem sido pouco pesquisado. O custo compreende todos os aspectos negativos do enfrentar uma tarefa: ânsia pelo resultado, esforço previsto, renúncias. Um exemplo para a individualização do valor custo de uma atividade pode ser o de alguém afirmar: “Para exercitar-me nos problemas renuncio a assistir a TV”.

Kauffman e Husman (2004) e Greene e Debacker (2004) focalizaram a relação entre a Expectativa – Valor e as orientações para o futuro. Os autores afirmam que Eccles e seus colaboradores têm utilizado a estrutura da expectativa e valor para compreender a influência de fatores psicológicos e de desenvolvimento na escolha da tarefa e no desempenho acadêmico. Nesse modelo da Teoria Expectativa-Valor, uma orientação para o futuro está incorporada ao constructo de expectativa e de valor, mais especificamente, no valor de realização e no valor de utilidade. As expectativas são influenciadas pelos resultados de realizações passadas, pela interpretação que as pessoas fazem dos resultados passados e pela percepção da tarefa, particularmente relativa às tarefas que considera mais difíceis.

Segundo Moé (2006) o valor atribuído à tarefa tem uma forte relevância motivacional que pode ser analisada considerando as emoções experimentadas, os comportamentos e as reflexões feitas em face de tarefas avaliadas positiva ou negativamente. Como evidencia Brophy (2003) às atividades avaliadas positivamente associam-se prevalentemente emoções positivas, que conduzem ao empenho e à realização da tarefa sem ansiedade e, em contraposição, com o gosto de aprender. Em tal caso, a situação é interpretada como uma possibilidade que consente alcançar objetivos também distantes no tempo. A tarefa é vivida como um desafio para se colocar à prova e desenvolver as próprias habilidades. Isso faz com que a atenção ao executar a tarefa seja voltada para escolha e uso de estratégias que permitem desenvolvê-la o melhor possível. Tal situação é envolvente, enquanto tal, concretiza-se com altos níveis de concentração e com a possibilidade de viver experiências do *fluir*.

O cumprimento de atividades/tarefas anteriormente avaliadas negativamente são comumente percebidas pelo indivíduo como irrelevantes em relação a seus objetivos pessoais ou mesmo como obstáculos para o alcance dos

mesmos. A realização de tarefas similares é acompanhada de emoções, comportamentos e reflexões desmotivadoras. Pouco antes da execução da tarefa, verifica-se a tendência à manifestação de resistência e desinteresse. Durante a execução, a pessoa pode experimentar raiva ou medo. A raiva deriva da convicção de dever empregar tempo e energia em atividade avaliada negativamente. O temor pode ser relativo à punição, caso a execução da tarefa seja orientada por cobranças externas, ou por conseqüências sociais como, por exemplo, sentir-se excluído do grupo ou não aceito pelos companheiros ou pelos professores. Neste conjunto de situações pode manifestar-se a tendência a evidenciar os aspectos negativos da tarefa e a supervalorizar as dificuldades reais. Além disso, pensamentos que distraem, como o desejo de fazer outra coisa ou o medo das conseqüências negativas derivadas da execução não correta da tarefa, podem levar a uma diminuição da concentração e influenciar negativamente os níveis de empenho e de rendimento. (BROPHY, 2003).

Segundo o mesmo autor, tais emoções e comportamentos dependem não somente do quanto é positivamente avaliada a tarefa, mas também das expectativas de sucesso nutridas as quais, por sua vez, reconduzem à percepção das próprias habilidades. Isto significa que quem se sente capaz de enfrentar determinadas tarefas tende a apresentar também boas expectativas de sucesso.

3.2 A PERCEPÇÃO DE INSTRUMENTALIDADE E A PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

É possível perceber que alguns estudantes são capazes de prever as implicações para o futuro dos seus comportamentos no presente. Eles entendem como o seu envolvimento na tarefa é plenamente relacionado às metas desejadas futuramente, ou seja, enquanto estão fazendo uma atividade estes estudantes são freqüentemente motivados pelas metas imediatas, ou presentes, e pelas metas futuras.

Continuando a descrição sobre a PTF quanto ao seu aspecto cognitivo, percebemos que este se refere à instrumentalidade, que diz respeito à importância da realização das atividades no presente para atingir metas futuras ou,

em outras palavras, as atividades presentes são percebidas como instrumentais para a realização das metas futuras.

A PTF ganha relevância para a área da motivação acadêmica a partir do quadro de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, principalmente, nas últimas décadas. Autores como Kauffman e Husman (2004), por exemplo, têm afirmado que as pesquisas oferecem um apoio empírico considerável para a idéia de que a percepção dos alunos acerca da utilidade futura do que aprendem hoje pode ter efeitos positivos para a sua motivação.

Selecionamos algumas, dentre as inúmeras pesquisas desenvolvidas na área e que evidenciam a relação entre a Perspectiva de Tempo Futuro, a Percepção de Instrumentalidade e a Motivação. Esses estudos, cujos resultados serão apresentados a seguir foram realizados com universitários e adolescentes. Com o intuito de demonstrar as principais contribuições dessas pesquisas para o nosso tema em questão, seguiremos o critério da análise dos relatos, descrevendo inicialmente os estudos estrangeiros seguidos daqueles brasileiros.

Com a finalidade de dar uma resposta ao efeito da valorização ou da utilidade da escola na motivação do aluno e no interesse intrínseco para aprender, Van Calster, Lens e Nuttin (1987), desenvolveram um estudo com 230 alunos do gênero masculino do ensino médio na Bélgica, com idade entre 17 e 19 anos. Os resultados revelaram que, quando os adolescentes percebem a escolarização como importante para o sucesso no futuro (alta instrumentalidade), são significativamente mais motivados do que aqueles que percebem a escolarização como menos importante (baixa instrumentalidade). Em outras palavras, a motivação escolar é afetada pela percepção de instrumentalidade. O estudo mostrou ainda que a atitude afetiva para com o próprio futuro é uma variável extremamente importante para a percepção de instrumentalidade. Isto significa que, quando o aluno tem alta percepção de instrumentalidade (de que fazer o melhor na escola conduz a um futuro pessoal), juntamente com uma atitude positiva para com o futuro pessoal, é maior a sua motivação e são melhores os resultados acadêmicos. Ao contrário, uma atitude muito negativa quanto ao futuro torna-se fator de desmotivação.

Seguindo esta linha, De Volder e Lens (1982, apud HUSMAN; LENS, 1999) reportam investigações acerca da relação entre a motivação para o estudo e a extensão da PTF, com estudantes de idade entre 17 e 18 anos. Os autores concluíram que, em comparação com os alunos menos motivados, com metas

futuras curtas, os estudantes mais motivados, com uma Perspectiva de Tempo Futuro longa, atribuíam maior valor às metas futuras, encontravam-se significativamente mais motivados, visualizavam as suas atividades acadêmicas com alto valor instrumental, percebendo que as mesmas os ajudariam a alcançar metas próximas e também futuras.

Também Moreas e Lens (1991, apud LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002; SIMONS et al. 2004) em concordância com esses resultados, encontraram uma correlação positiva entre a PTF, a percepção de instrumentalidade e a motivação dos alunos, em um estudo com adolescentes de 15 e 16 anos. Eles concluíram que os alunos com uma PTF longa percebiam como significativamente mais alta a instrumentalidade do estudo presente, em comparação com os alunos com uma PTF curta. Constataram ainda, que a extensão da PTF influencia a valorização antecipada das metas e a percepção de que o comportamento de estudar é um meio para alcançar as metas futuras.

Lens e Decruyenaere (1991) para verificar a motivação e desmotivação de alunos do Ensino Médio, mediram a motivação para aprender dos alunos a partir de algumas variáveis motivacionais, entre as quais, a atitude afetiva dos alunos em relação ao futuro, seguindo o trabalho de Van Calster, Lens e Nuttin (1987). Os resultados confirmaram a hipótese de que a aprendizagem de boa qualidade e as altas realizações na escola possuem um valor instrumental para o futuro de cada indivíduo, levando a um aumento da motivação para estudar. Tanto os professores como os alunos perceberam a aprendizagem e a realização escolar como instrumentais ou como meios para alcançar objetivos intrínsecos e extrínsecos colocados no futuro. As pesquisas têm demonstrado, portanto, diferenças individuais entre os estudantes que percebem os diversos aspectos da perspectiva de futuro que envolve seu trabalho escolar e que afetam sua motivação presente para o estudo.

Anderman et al. (2001) comprovaram em suas pesquisas que os planos futuros do aluno, especificamente em relação à sua carreira profissional, recebem influência da percepção de valor atribuído às diferentes disciplinas, ao longo do ensino fundamental e médio. E ainda mais, verificaram que caso haja desinteresse por uma matéria específica, esta poderá levar o aluno a excluir de suas possibilidades de escolha as carreiras a ela relacionadas. Este é o caso típico do

aluno que, por não gostar de matemática, exclui os cursos e profissões que incluam esta matéria.

Na pesquisa realizada em uma escola Profissional na Bélgica, Creten, Lens e Simons (2001, apud LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002; SIMONS et al. 2004) analisaram o papel da percepção de instrumentalidade em uma amostra com 733 participantes. Os autores haviam verificado que nas escolas regulares de ensino médio havia sérios problemas quanto à motivação, principalmente em matérias teóricas, tais como matemática, história e línguas. Frente às dificuldades nestes conteúdos, os alunos eram forçados a mudar suas aspirações educacionais para uma educação mais técnica e, em seguida, para outra escola de nível educacional menos exigente. Neste estudo, os autores procuraram verificar se estes alunos de uma educação mais técnica que percebiam, por exemplo, a relevância de uma segunda língua para o futuro (Francês), foram mais motivados para este curso do que os alunos que não viam tal relevância. Foram apresentadas correlações significativas entre instrumentalidade e motivação para metas próximas e distantes. Tanto em relação a metas próximas quanto distantes, alunos com baixa percepção de instrumentalidade apresentaram uma motivação significativamente menor para os estudos. Quanto ao valor de utilidade das disciplinas, os alunos que descreveram mais utilidade em seus cursos práticos foram mais motivados para estas disciplinas do que para as disciplinas mais teóricas ou mesmo para o francês como uma segunda língua, apesar de lhe atribuírem alto valor de utilidade. É importante ressaltar que a valorização do idioma francês justifica-se pelo fato de ser a segunda língua necessária para o futuro e a carreira profissional de todos naquele país.

Diante dos resultados, os autores concluíram que a percepção de instrumentalidade é um critério importante, mas não uma condição suficiente para o entendimento e desenvolvimento da motivação acadêmica, já que fatores mais específicos, como questões culturais, também interferem. Husman e Lens (1999) dão força para essa análise e afirmam que, a percepção de instrumentalidade não é capaz de sustentar o interesse por conteúdos acadêmicos, sendo somente uma parte do grande mosaico que é a motivação do aluno para aprender.

No Brasil, as pesquisas sobre a Perspectiva de Tempo Futuro no contexto da motivação escolar ainda estão no início. Destacamos o estudo realizado por Locatelli (2004), sobre as metas de longo alcance de 206 adolescentes da 3ª série do Ensino Médio, com idades de 15 e 19 anos, de uma escola da rede

particular de ensino e outra da rede pública. O instrumento utilizado foi um questionário de auto-relato com escalas Likert, composto por 4 itens sobre a definição profissional e 32 itens com o objetivo de avaliar a motivação, as estratégias de aprendizagem e a percepção de instrumentalidade. Os resultados revelaram que os alunos que estavam definidos vocacionalmente quanto ao futuro, em contraste com o grupo dos não-definidos, tinham maior clareza quanto à instrumentalidade dos estudos atuais para atingirem seus objetivos futuros. Isto significa que esses alunos valorizavam mais os seus estudos como meio para alcançar suas metas. A análise correlacional da motivação para aprender, estratégias de estudo e percepção de instrumentalidade mostrou que estas três variáveis foram relacionadas entre si, de forma positiva e significativa, fortalecendo e concordando com as conclusões das pesquisas analisadas anteriormente. Além disso, a análise de regressão mostrou que o grau de importância ou valor atribuído à profissão escolhida para o futuro foi preditor significativo tanto da percepção de instrumentalidade como do uso de estratégias de aprendizagem. Assim, os adolescentes precisam perceber a relação de instrumentalidade, que as metas próximas podem ser um meio para se atingir outras num futuro mais distante.

Ainda que a Perspectiva de Tempo Futuro não tenha sido o foco principal da pesquisa de Machado (2005), realizada com 171 alunos do primeiro ano de três cursos superiores, vale a pena mencioná-la. O autor, entre outros objetivos, procurou levantar a intenção atual dos alunos de cursos superiores de permanecer em seus cursos, identificando que a Perspectiva de Tempo Futuro exerce uma influência significativa na decisão dos alunos para virem continuarem seus estudos. Os estudantes perceberam as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para uma realização futura demonstrando, assim, uma alta intenção de permanecer nos seus cursos até a sua conclusão.

Ruiz (2005) tendo como suporte teórico a Teoria Expectativa-Valor de Eccles e Wigfield (2000; 2002) relacionou o valor atribuído às tarefas e a motivação para aprendizagem de estudantes universitários. Participaram da pesquisa 185 alunos, iniciantes e concluintes, de uma Instituição de Ensino Superior particular no Estado de São Paulo. Foi utilizado para a coleta de dados um questionário, com escala do tipo Likert de 7 pontos, que identificou a orientação intrínseca e extrínseca, valor da tarefa, crenças sobre controle da aprendizagem e auto-eficácia para aprendizagem e desempenho. Em relação à valorização das tarefas, Ruiz

(2005) destaca que esta foi a principal variável responsável pela motivação dos alunos ao ingressar na faculdade, demonstrando que os alunos que percebem a importância e a utilidade das tarefas, têm interesse e investem esforço e tempo na realização das mesmas. Além disso, o valor foi associado a uma maior orientação para as metas intrínsecas e menor para as metas extrínsecas, revelando que os alunos se envolvem e persistem na realização de suas tarefas por motivos próprios, como o prazer, a curiosidade e o desejo de assimilar os conhecimentos relacionados a elas.

Todavia, para alguns alunos concluintes, os resultados indicaram um declínio nessa variável motivacional. Segundo a autora, esse fato pode estar associado a outras variáveis específicas daquele grupo, ou seja, contrariamente aos alunos do 1º e do 4º ano de outros cursos analisados, os alunos do 4º ano de Ciência da Computação tiveram seus interesses mais voltados à utilidade dos conteúdos das disciplinas do curso, atribuindo menor valor a suas aprendizagens acadêmicas. Para Ruiz (2005) parece que a diminuição da motivação de tais alunos esteve relacionada ao valor de realização ou importância, valor intrínseco e a crença sobre o custo das tarefas de aprendizagem, já que o valor de utilidade se sobrepôs aos demais componentes de valorização.

Alcará (2007), em um recente estudo com 143 alunos das quatro séries do Curso de Biblioteconomia, relacionou as orientações motivacionais, o uso de estratégias de aprendizagem, a percepção de desempenho acadêmico e a Perspectiva de Tempo Futuro dos estudantes. Entre os principais resultados da pesquisa a autora destacou que os alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e utilizam razoavelmente as estratégias de aprendizagem de profundidade. Além disso, relatam estabelecer metas a serem alcançadas no futuro, perceberam as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras e, a grande maioria dos alunos, pretende permanecer no curso até a sua conclusão. Entretanto, as análises estatísticas da avaliação da percepção de instrumentalidade, demonstraram também que, a medida que os alunos avançam nas séries a percepção de instrumentalidade diminui. A diferença significativa apareceu entre os alunos da 1ª e 4ª série, indicando que os da 1ª série percebem as atividades acadêmicas com maior instrumentalidade para o seu futuro profissional.

Em relação à diminuição motivacional no final do curso de graduação, ressaltada pelas duas autoras anteriormente (RUIZ, 2005; ALCARÁ, 2007), Zanatto (2007) encontrou resultados semelhantes, embora tenha utilizado a Teoria de metas como referencial teórico de sua pesquisa. Em um estudo com alunos de curso superior, descobriu que os iniciantes demonstraram perceber mais a estrutura de meta domínio na sala de aula do que os alunos concluintes. Isso supõe que os alunos iniciantes, também nesta pesquisa, podem estar vivenciando uma experiência motivacional mais positiva que os alunos concluintes. Assim, parece que essas pesquisas confirmam a afirmação de Stipeck (2003) de que a complexidade dos problemas motivacionais tende a aumentar conforme os alunos avançam nas séries.

Em síntese, os estudos demonstraram que a PTF tem efeitos positivos na motivação, dependendo do grau de regulação. Portanto, estabelecer metas acadêmicas e de vida é um exercício que pode e deve ser desenvolvido dentro das salas de aula. Os alunos precisam ter consciência da instrumentalidade das metas, sejam elas de curto ou de longo prazo, ainda nos primeiros anos do ensino superior, para se planejarem e buscarem as metas estabelecidas para um futuro mais distante. As pesquisas confirmam que essa consciência resulta em aumento da motivação, contribuindo para um maior envolvimento e esforço dos alunos na realização das atividades acadêmicas, auxiliando-os na auto-regulação do seu processo de aprendizagem. Os professores têm um papel fundamental nesse processo e precisam ter consciência da importância de valorizar as metas dos alunos; devem, sobretudo, valorizar e respeitar o que o aluno pretende vir a ser, tornando-se por sua vez instrumentos motivadores para os alunos. Desse modo, os alunos tenderão a persistir em seus objetivos, estabelecerão e novas metas ou serão capazes de monitorar o percurso traçado.

Enfim, as pesquisas esclarecem e apoiam a afirmativa de Lens e Decruyenaere (1991), Husman e Lens (1999) de que muitos alunos freqüentam a escola não pelo prazer intrínseco em aprender, mas porque eles “têm que” ou porque imaginam que a educação é importante para a sua vida futura. Assim, cabe aos pais e professores reforçarem freqüentemente essa última idéia neles, e assumirem que é papel da família e da escola preparar o jovem para seu futuro profissional. Vale recordar que não sendo a Perspectiva de Tempo Futuro a única fonte de estímulo à motivação dos alunos, ela deve ser combinada com atividades

que representem desafios e que proporcionem ao aluno o desenvolvimento da motivação autônoma.

Neste tópico foi enfatizada a percepção de instrumentalidade ou o valor de utilidade da tarefa escolar e a Perspectiva de Tempo Futuro. Permanece ainda a questão: como as metas futuras podem afetar a motivação intrínseca e a orientação à meta aprender? Para responder a este questionamento é necessário compreender que há uma distinção dos diferentes tipos de relação instrumental com as metas ou tarefas presentes e as metas localizadas num futuro próximo ou distante. A relação entre metas futuras e a motivação intrínseca será apresentada a seguir.

3.3 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Uma questão abordada por Husman e Lens (1999) é a relação entre PTF e a motivação intrínseca. Retomando conceitos já expostos anteriormente, o aluno está intrinsecamente motivado quando a aprendizagem ou a realização na escola é um fim em si, isto é, a aprendizagem e a realização acadêmica lhe proporcionam satisfação, prazer, mesmo sem qualquer tipo de recompensa externa. Ao contrário, ele está extrinsecamente motivado quando realiza determinada atividade com a finalidade de obter alguma recompensa ou evitar punições. Assim, se o aluno estiver motivado para realizar uma tarefa por causa do seu valor instrumental, com a finalidade de atingir algo num futuro mais ou menos distante, não estaria motivado intrinseca e, sim, extrinsecamente. Dessa forma, os autores questionam se as perspectivas de tempo futuro e a percepção de instrumentalidade podem afetar negativamente a motivação intrínseca, da mesma forma que as demais recompensas externas. Vale lembrar que, esta relação de prejuízo para a motivação intrínseca, decorrente do uso de recompensas é analisada pela Teoria da Avaliação Cognitiva, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, descrita anteriormente no Capítulo 2.

Para se compreender esse aspecto da percepção de instrumentalidade, Lens, Simons e Dewitte (2002) levantaram duas questões básicas: a primeira é se as perspectivas de tempo futuro, ou o valor de utilidade da

aprendizagem e do desempenho na escola, podem afetar negativamente a motivação intrínseca da mesma forma que o fazem outros motivadores extrínsecos em algumas circunstâncias. A segunda questão é a seguinte: se partirmos do pressuposto que a aprendizagem orientada para o futuro ou as metas futuras são controladas externamente é possível afirmar que elas não podem ser auto-reguladas? As reflexões sobre essas duas questões serão efetuadas no decorrer desta seção.

Com o intuito de discutir as implicações motivacionais da percepção de instrumentalidade sobre a motivação Lens, Simons e Dewitte (2002) e Simons et al. (2004), propuseram que os efeitos de alguns tipos de instrumentalidade não prejudicam a motivação intrínseca e, como justificativa, eles julgam ser necessário distinguir quatro tipos de instrumentalidade, a partir da combinação de duas dimensões específicas: (1) grau do valor de utilidade e (2) tipo de condições que regulam o comportamento, internas ou externas.

A primeira dimensão refere-se ao grau do valor de utilidade das atividades atuais de uma pessoa. O valor de utilidade se efetua quando as competências necessárias para se envolver na atividade presente (por exemplo, durante as aulas como estudante) são similares às exigidas pelas tarefas futuras (por exemplo, trabalhando como um profissional). Portanto, se as atividades necessárias para se envolver na tarefa presente e na tarefa futura são iguais, pode-se dizer que a tarefa presente contém um alto valor de utilidade. É o caso, por exemplo, de uma aluna que estuda anatomia hoje para ser uma enfermeira no futuro: as tarefas presentes exigem as mesmas competências futuras. Ao contrário, quando as competências requeridas para se envolver nas tarefas presentes e futuras são diferentes, a tarefa presente contém um valor de utilidade baixo. Por exemplo, a aluna ter que estudar matemática no presente, porque é um curso obrigatório, para ser enfermeira no futuro: as competências necessárias para se envolver na tarefa presente não são necessárias para o envolvimento na tarefa futura. Segundo De Volder e Lens (1982, apud SIMONS et al., 2004) essa dimensão (utilidade) refere-se ao aspecto cognitivo da PTF porque ela é a percepção da quantidade do valor de utilidade da atividade presente que varia de atividade para atividade.

A segunda dimensão refere-se às razões para o envolvimento nas atividades ou os dois tipos possíveis de condições que regulam o comportamento:

condições externas ou internas, podendo os comportamentos serem externamente ou internamente regulados, na mesma linha do *continuum* proposto pela Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (1985; 2000). Quando a pessoa percebe o seu comportamento como sendo regulado externamente, significa que os motivos para o engajamento na tarefa têm origem fora dela, como promessa de recompensa ou ameaça de punições. Ao contrário, quando o indivíduo experimenta o seu envolvimento na tarefa como comportamento regulado internamente, significa que o motivo é interno a ele, como nos casos de motivação intrínseca ou de projetos de vida ou nos níveis auto-regulados de motivação extrínseca.

Segundo Lens, Simons e Dewitte (2002) e Simons et al. (2004) da combinação das duas dimensões específicas, valor de utilidade (alto *versus* baixo) e regulação (interna *versus* externa) resultam quatro tipos de instrumentalidade. No primeiro tipo, a tarefa presente e a tarefa futura requerem diferentes competências e as metas ou tarefas futuras regulam externamente as atividades presentes. É o caso de baixa percepção de instrumentalidade e regulação externa (BI-RE). Neste tipo de instrumentalidade, a atividade no presente é compulsória e a pessoa é dirigida por razões externas. Um exemplo é o aluno que estuda porque quer receber boas notas, reconhecimento ou evitar punição, mas, a matéria que deve estudar não é percebida como útil para uma escolha futura ou um objetivo futuro. (Por exemplo: “Empenhar-me nesta matéria me servirá para passar no exame com uma boa nota”).

No segundo tipo, não existe uma relação direta entre as competências exigidas na tarefa presente e as metas futuras, mas, as atividades presentes já não são motivadas por pressões externas e, sim, por motivos originados internamente. A atividade é regulada internamente porque o aprender é em si um objetivo. Portanto, é um caso de baixa percepção de instrumentalidade associada à regulação interna que pode ser identificada ou integrada (BI-RI). (Por exemplo: “Para mim é importante estudar esta matéria porque me serve para entender outras matérias”). Neste exemplo, o fato do aluno se dedicar a um conteúdo teve origem na própria pessoa, ou seja, não houve obrigação para esse estudo já que a disciplina é vista como instrumental para o exercício da profissão futura.

No terceiro tipo, as competências exigidas são as mesmas para as tarefas presentes e futuras, mas a tarefa futura regula externamente a tarefa presente. Neste caso, um estudante se empenha por uma recompensa extrínseca

que está no futuro (status social alto, ganhos financeiros, inserir-se no mercado de trabalho etc). A tarefa presente é percebida com um alto valor de instrumentalidade, e a pessoa é regulada externamente (AI-RE). Por exemplo: “Estudar esta matéria me servirá para quando escolher um trabalho”. Husman e Lens (1999) também denominam esse tipo de instrumentalidade como instrumentalidade exógena.

Enfim, no quarto tipo, as mesmas competências e conhecimentos são usados no presente e futuro e a tarefa futura regula internamente a atividade presente. Isto implica que as habilidades e conhecimentos adquiridos agora são os mesmos a serem usados no futuro. Assim, um estudante se empenha por objetivos futuros que regulam internamente a ação presente. Neste caso, os objetivos futuros são pessoais (desenvolvimento e crescimento pessoal), e o estudo da matéria presente tem uma regulação interna. Há uma alta percepção de instrumentalidade e regulação interna identificada e integrada (AI-RI). (Por exemplo: “O estudo desta matéria permitirá tornar-me a pessoa que quero ser”).

Grau de utilidade	Regulação	
	Externa (controlada)	Interna (autonomia)
Baixa	BI-RE	BI-RI
Alta	AI-RE	AI-RI

Fonte: Simons, Dewitte e Lens, 2004, p.347

Figura 2 – Os quatro tipos de instrumentalidade emergem quando se combinam as dimensões de utilidade e regulação

Os diferentes tipos de instrumentalidade foram analisados em diversas pesquisas empíricas. Na seqüência, serão relatados alguns estudos que iluminam para uma melhor compreensão da relação entre os tipos de instrumentalidade com a motivação no contexto escolar.

Simons et al. (2004), em uma pesquisa com alunos universitários do 1º ano, de diferentes cursos (enfermagem, formação de professores de escola infantil e psicologia), apresentaram um conjunto de estudos sobre os quatro tipos de instrumentalidade, na abordagem da Perspectiva de Tempo Futuro. Os pesquisadores pediram aos alunos que avaliassem a utilidade de cada curso para os seus empregos futuros e mostrassem até que ponto eles percebiam o compromisso com o curso como interna ou externamente regulado. Alguns cursos foram

classificados em um dos quatro tipos de instrumentalidade, pela maioria dos alunos participantes da pesquisa, enquanto outros cursos foram percebidos de forma diferente e inseridos em todos os tipos de instrumentalidade. Desse modo, ficou evidente, que as duas dimensões têm influência sobre a motivação, aprendizagem profunda e orientação à meta.

Com esse estudo os autores constataram que, os alunos que percebiam seus cursos como úteis para o seu treinamento e atuação profissional futura, mostravam-se mais entusiasmados, manifestavam grande esforço para dominar todas as tarefas e apresentavam comportamentos mais motivados, comparados aos alunos que viam o curso apenas para o seu treinamento. Além disso, aqueles com comportamentos de estudo regulados internamente pareciam mais estimulados para os seus cursos, persistiam por muito mais tempo e estudavam com mais regularidade, em comparação com os alunos com regulação externa. Em substância, os comportamentos mais adaptadores foram encontrados quando os alunos percebiam seus estudos como úteis para a sua atuação profissional futura (AI-RI) e para o seu desenvolvimento pessoal (regulação interna).

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

Em uma amostra de 207 alunos universitários de diferentes séries, Husman et al. (2004) verificaram o relacionamento entre a instrumentalidade, o valor da tarefa e a motivação intrínseca. Para esta pesquisa foram escolhidas três questões que direcionaram o estudo: (1) A motivação intrínseca, a instrumentalidade endógena e o valor da tarefa representam três variáveis independentes? (2) A instrumentalidade endógena apóia a motivação intrínseca e o valor da tarefa? (3) O tempo dedicado aos estudos influi na motivação intrínseca, no valor da tarefa e na percepção de instrumentalidade? Foi utilizado um questionário de auto-relato, composto por questões sobre estratégias motivacionais para a aprendizagem (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire* – MSLQ) e uma escala sobre a instrumentalidade endógena.

Os resultados da pesquisa revelaram que os três constructos – instrumentalidade, valor da tarefa e motivação intrínseca – são variáveis únicas,

porém relacionadas entre si. Foi também constatado que a instrumentalidade endógena e a motivação intrínseca, bem como a motivação intrínseca e o valor da tarefa são constructos independentes e relacionados entre si, isto é, são constructos que se apóiam. Quanto ao valor da tarefa e a instrumentalidade endógena mostraram-se levemente relacionados.

Segundo Husman et al. (2004), muitas pesquisas sobre o valor da tarefa, na prática, não têm incluído o item orientação para o futuro. Contudo, nesse estudo, a orientação para o futuro teve um importante papel para avaliar o valor da tarefa. Para identificar essa relação, os alunos foram convidados a indicarem a quantidade de horas semanais que dedicavam aos estudos. Os resultados revelaram que os alunos que disseram dedicar um tempo maior de estudo tenderam a ter instrumentalidade endógena e motivação intrínseca maiores comparados com os que relataram menos horas de estudo. Isso evidenciou que a instrumentalidade endógena orientada para o futuro não é apenas um constructo único, mas também pode ajudar a diferenciar os níveis de comportamento de estudo. Os autores enfatizam ainda a importância de que as esperanças e as orientações futuras dos alunos nas pesquisas sobre a motivação sejam consideradas e evidenciam que os desafios e a nítida relevância das aspirações futuras são determinantes fundamentais para a motivação escolar.

Num estudo com 293 estudantes voluntários, do 1º ano de um curso superior de formação de professores Lens, Simons e Dewitte (2002) também identificaram esses quatro tipos de instrumentalidade. Neste estudo, cada estudante recebeu um questionário de auto-relato com o objetivo de medir a motivação para as 12 disciplinas a cursar naquele ano. Assim, os alunos relataram a percepção de instrumentalidade de cada disciplina, as estratégias de aprendizagem preferidas (superficiais ou de profundidade), a percepção de capacidade, a orientação para meta tarefa ou meta ego, além de seus hábitos de estudo e sua persistência frente as dificuldades. Com relação a cada disciplina, todo aluno era identificado como representante de um dos quatro tipos descritos. Ou seja, verificou-se em que grau cada disciplina era considerada útil somente para sua educação e se e em que grau o era também para seu trabalho futuro, se o que motivava seus esforços era uma regulação mais interna ou mais externa de seu comportamento. Apenas em uma disciplina, porém, os alunos distribuíram-se em quantidades aproximadas (número de sujeitos entre 67 e 80) pelos quatro tipos.

Os resultados revelaram que os tipos de percepção de instrumentalidade têm diferentes influências na motivação, no uso de estratégias de aprendizagem, orientação de metas, comportamento para o estudo e realização acadêmica. O resultado mais relevante, porém, foi a constatação de que o padrão mais adaptador e positivo emergiu quando os estudantes valorizaram razões intrínsecas e grande utilidade nos cursos relacionados a seu trabalho futuro, o que evidencia a importância do quarto tipo de instrumentalidade: alta percepção de instrumentalidade e a regulação interna (AI-RI).

Com o objetivo de analisar as implicações motivacionais dos diferentes tipos de instrumentalidade na adoção de metas, Simons, Dewitte e Lens (2000) desenvolveram três estudos com 229 alunos do ensino médio, com 17 anos em média, e 81 adultos voluntários, na faixa etária de 18 e 51 anos. Foi utilizado, para a coleta de dados, um questionário em escala Likert, variando de 1 (discordo completamente) para 4 pontos (concordo completamente), com itens que identificavam a orientação à meta aprender e para a meta *performance*, em que os participantes tinham que destacar três possíveis modos de relação entre suas atividades presentes e futuras. Cada uma dessas relações refletia um tipo de instrumentalidade. Os resultados mostraram que os alunos são mais orientados para a meta *performance* quando há baixa percepção de instrumentalidade e regulação externa e mais orientados para a meta aprender quando a instrumentalidade é alta e percebida com regulação interna, isto é, quando a atividade é percebida como parte do desenvolvimento pessoal ou profissional.

A partir desses resultados fica evidente a influência do tipo de instrumentalidade sobre a orientação para as atividades. Os alunos se revelaram mais orientados para a meta *performance* quando desenvolveram suas atividades para alcançar conseqüências futuras extrínsecas, do que quando as conseqüências futuras foram intrinsecamente relacionadas com as atividades presentes. Esses resultados, de acordo com os autores, mostram notável clareza de que os alunos com altas percepções de instrumentalidade e com comportamentos regulados internamente apresentam mais probabilidade de terem desempenhos positivos. E ainda, eles ressaltam que as conseqüências pessoais positivas no futuro podem melhorar a orientação para as metas. Isto significa que, quando a importância pessoal dos motivos extrínsecos for valorizada, a motivação extrínseca pode resultar em uma orientação à meta aprender e não apenas à meta *performance*.

A partir do relato dos diversos estudos parece que, a influência das perspectivas de tempo futuro (motivação extrínseca) sobre a motivação intrínseca não é necessariamente tão negativa quanto os efeitos de outras recompensas externas, podendo um aluno estar intrinsecamente motivado nos estudos e, ao mesmo tempo, altamente envolvido com seu futuro. O fato de perceberem a instrumentalidade do estudo atual para alcançarem uma meta estabelecida para o futuro, não prejudica, necessariamente, a sua motivação intrínseca; depende sim do grau de regulação que aí se verificar, isto é, que as condições que regulam o comportamento do aluno sejam internas. Além disso, os estudantes com uma percepção de instrumentalidade regulada internamente tendem a ter uma orientação para as atividades em si, motivação para aprender, mais persistência e dedicam maior esforço no alcance de suas metas.

Segundo Brophy (2003) é indispensável conscientizar os estudantes de que existem obviamente recompensas extrínsecas por adquirir o domínio dos conteúdos e das habilidades escolares, ao invés de oferecer a eles recompensas artificiais com o fim de alcançar este objetivo. Um bom currículo, por exemplo, é construído como instrumento antes que como fim em si mesmo, de modo que todos os seus componentes são concebidos como veículos para levar os estudantes a resultados que enriquecerão as suas vidas e os tornarão aptos para enfrentar de maneira adequada as exigências da sociedade.

O autor continua enfatizando que as atividades escolares se diferenciam no grau em que as suas potencialidades de aplicação na vida é obvio e imediato para os estudantes. Alguns conhecimentos e habilidades ensinados na escola podem ser aplicados na vida atual deles ou então serão necessários como habilidades de vida no futuro. Estas conseqüências naturais de domínio da tarefa podem ser, segundo Brophy (2003), fortes incentivos para motivar os esforços de aprendizagem. Por isso é importante ajudar os estudantes a perceber e valorizar os conhecimentos ou as habilidades, desenvolvidas por meio de atividades úteis. Contribuindo, assim, para torná-los capazes de responder às suas necessidades atuais, oferecendo instrumentos que facilitem seu crescimento social ou os prepare para a profissão futura ou a outros sucessos na vida.

Husman e Lens (1999) evidenciaram que as metas futuras são percebidas como menos controladoras que as metas próximas e, por isso, podem facilitar a motivação intrínseca, possibilitando ao aluno experimentar grande

autonomia em completar esta tarefa percebida como instrumental, com a condição de que as aceite como valor ou motivo pessoal. Um aluno pode ter alta motivação intrínseca e, ao mesmo tempo, ser altamente envolvido em sua carreira futura, pode, portanto, combinar metas intrínsecas com instrumentalidade de maneira positiva.

Acreditamos que parte do questionamento feito por Husman e Lens (1999) e Lens, Simons e Dewitte (2002) parece ter sido esclarecido, sobretudo quando os autores evidenciam a importância da regulação interna e da autonomia, no valor de utilidade das tarefas. Também Deci e Ryan (1985) enfatizaram que quando um aluno faz escolhas de modo autônomo, ou seja, estabelece suas próprias metas, mesmo que estas sejam extrínsecas, elas podem não prejudicar a sua motivação intrínseca.

A segunda questão levantada por Lens, Simons e Dewitte (2002) indagava se a aprendizagem orientada ao futuro, por ser controlada externamente, não poderia ser auto-regulada. E, em caso afirmativo, em que grau de auto-regulação. Os autores parecem responder a esta questão sugerindo a reconsideração, por parte da psicologia educacional, do papel da Perspectiva de Tempo Futuro na motivação do aluno para aprender. É bastante evidente que quando um aluno apresenta uma instrumentalidade caracterizada pela relevância futura de uma tarefa, e sente que esta é regulada internamente, pode sentir-se autônomo e autodeterminado. Como consequência disso, terá seu esforço intensificado e persistente nas atividades presentes no contexto escolar. Daí resulta que, um comportamento orientado ao futuro pode ser auto-regulado, desde que este aluno sintam-se autônomo em sua escolha futura.

Os autores explicam os efeitos desta instrumentalidade na motivação e respondem à questão a partir da combinação dos quatro tipos de instrumentalidade, descritos anteriormente, e os quatro níveis de regulação externa do *continuum* da autodeterminação, propostos por Ryan e Deci (2000).

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

De acordo com Husman e Lens (1999) a regulação externa e a regulação introjetada relacionam-se com os tipos de instrumentalidade que possuem um controle externo, ou seja, situações nas quais o aluno não tem controle sobre suas escolhas e, conseqüentemente, é baixa sua percepção de instrumentalidade das tarefas presentes.

A regulação identificada, por sua vez, está relacionada com uma alta percepção de instrumentalidade mas com a necessidade de uma recompensa externa, o que significa que o comportamento é instrumental, motivado extrinsecamente, porém, com um tipo de regulação mais autônomo. É o caso, por exemplo, de uma estudante que quer entrar na universidade e se tornar advogada e então decide estudar muito para tirar boas notas e ser capaz de alcançar seu objetivo futuro. Esta estudante encontra-se no terceiro nível do *continuum* de regulação externa (identificada) e no terceiro tipo de instrumentalidade, também denominado por Husman e Lens (1999) de instrumentalidade exógena.

O quarto nível do *continuum* é denominado regulação integrada ou autônoma, cujo comportamento é regulado internamente e controlado pelo indivíduo. Segundo Deci e Ryan (1985, 2000), este nível representa a base do comportamento autodeterminado, sendo a escolha feita pelo próprio aluno, de forma autônoma. O aluno orientado para regulação integrada apresenta uma alta percepção de instrumentalidade e uma regulação interna. É importante ressaltar que, nesse nível, ainda não há a motivação intrínseca, contudo, é o que mais se aproxima porque a regulação interna está muito presente, contribuindo para as ações autodeterminadas. Trata-se do quarto tipo de instrumentalidade, que Husman e Lens (1999) chamaram de instrumentalidade endógena.

Tendo em mira a relação entre os tipos de instrumentalidade e os níveis de regulação da motivação extrínseca, podemos perceber que, em determinado ponto do *continuum*, existe um grau de motivação extrínseca pelas metas futuras em que a pessoa tem aquilo que se chama regulação integrada. Nesse nível, as atividades são escolhidas de modo autônomo e relacionadas a metas futuras distantes, que são valorizadas como parte do sentido do *self*. Por isso, é possível afirmar que a Perspectiva de Tempo Futuro e a percepção de instrumentalidade, vistas como motivadores extrínsecos, tendem a não prejudicar a motivação intrínseca dos alunos, uma vez que as atividades e as escolhas podem ser realizadas de forma auto-regulada.

Existem algumas pesquisas que dão suporte para essa conclusão. O estudo de Conti (2000), com estudantes do primeiro ano do Ensino Superior, abordou a importância da autonomia na definição das metas pessoais. O objetivo da autora foi identificar como as metas pessoais estabelecidas com autonomia se refletem no desempenho acadêmico, na motivação intrínseca e extrínseca, no ajustamento pessoal e emocional dos alunos no primeiro semestre de cursos superiores. Os resultados mostraram que tanto a reflexão sobre as metas quanto a autonomia para defini-las apresentaram relação positiva com o sucesso acadêmico no primeiro semestre. O estudo indicou também, que alunos que refletiram sobre suas metas apresentaram altos níveis de motivação intrínseca e extrínseca. Porém, aqueles que sentiram autonomia para definir suas próprias metas foram mais motivados intrinsecamente, desempenharam melhor suas atividades acadêmicas e demonstraram um bom ajustamento social e emocional. Entretanto, a relação entre reflexão e autonomia, não foi significativa, apontando que a reflexão na faculdade não conduz o aluno, necessariamente, à escolha de metas que eles queiram perseguir. Resultados de pesquisas anteriores sugerem que a reflexão irá influenciar nas estratégias e na persistência para buscar e atingir suas metas.

Conti (2000) enfatizou que os resultados desse estudo destacam a relevância da autonomia como um dos elementos para um harmonioso desenvolvimento psicológico e bem-estar do ser humano. A autora ressaltou que os professores, pais e conselheiros deveriam encorajar os alunos a refletir sobre suas metas pessoais e escolher para si metas que sejam pessoalmente importantes, ou seja, escolhidas com autonomia. A habilidade em estabelecer metas pessoais com autonomia auxilia no desenvolvimento da capacidade e dos interesses dos alunos na faculdade e, conseqüentemente, para sua atuação na carreira profissional.

Em um estudo com 184 alunos, do primeiro ano do curso de enfermagem, com idades entre 18 e 45 anos, Simons, Dewitte e Lens (2004) investigaram o papel dos diferentes tipos de instrumentalidade na motivação, nas estratégias de aprendizagem e no desempenho acadêmico, a partir da combinação do suporte teórico da Teoria de metas, da Teoria da Autodeterminação e da Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro. O questionário de auto-relato, com escalas do tipo Likert, utilizado para a coleta de dados, continha itens que avaliavam a motivação e os tipos de instrumentalidade para as 12 disciplinas que os alunos cursavam no 1º

ano do curso, as estratégias de aprendizagem, a orientação para meta aprender e meta *performance* e a persistência.

Os resultados comprovaram e demonstraram que ambas as dimensões – valor de utilidade e condições que regulam o comportamento – têm diferentes influências sobre a motivação, estratégias de aprendizagem, orientação à meta e desempenho acadêmico. De acordo com os relatos das pesquisas já apresentadas anteriormente, os autores concluíram que quando os alunos são regulados internamente apresentam-se mais orientados para a meta aprender, mais estimulados para o curso, usam estratégias de aprendizagem de profundidade, são mais persistentes e realizam melhor suas atividades. Ao contrário, quando externamente regulados, estudam pouco, apresentam-se menos estimulados e persistentes nas atividades, usam estratégias de aprendizagem mais superficiais e realizam mal suas atividades.

Em conformidade com a Teoria da Autodeterminação, Simons, Dewitte e Lens (2004) afirmaram que os alunos com o comportamento regulado internamente manifestam mais interesse, mais confiança, persistem por mais tempo, usam estratégias de aprendizagem profundas e recebem melhor os resultados de seus exames. Quanto aos alunos cujo comportamento é regulado externamente, esses se mostram menos interessados pelo curso e menos motivados, usam estratégias de aprendizagem de superfície e recebem mal os resultados dos exames. Confirmando a teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, os dados indicaram que quando os estudantes percebem seus cursos como úteis para a sua atuação profissional futura, além de úteis para o seu treinamento, demonstram-se mais envolvidos e motivados para o curso. Os autores ressaltam que, quando o esforço é motivado por uma atividade futura que tem semelhança com as tarefas do presente (por exemplo, estudar um conteúdo que será útil para um emprego futuro), emergirá um comportamento motivacional mais adaptável.

Também Lens e Tsuzuki (2005) evidenciaram a importância da autonomia ao analisar quatro pesquisas empíricas sobre o efeito motivacional da Perspectiva de Tempo Futuro e da Instrumentalidade no desenvolvimento educacional e profissional de alunos universitários. Os autores, tendo como base teórica a Perspectiva de Tempo Futuro e a Teoria da Autodeterminação, concluíram que há uma relação positiva entre a motivação e a Perspectiva de Tempo Futuro e a percepção de instrumentalidade. Destacaram a responsabilidade dos educadores em auxiliar os

estudantes no desenvolvimento de uma Perspectiva de Tempo Futuro mais longa, objetivando a formulação de novas metas e de metas de longo prazo. Todavia, os pesquisadores alertaram para a diferença de intenção futura dos alunos, ou seja, “nem todos os alunos são semelhantes” e, conseqüentemente, o futuro profissional nem sempre é igual para todos os estudantes. Desse modo, quando os educadores utilizam os resultados futuros da educação presente eles precisam estar cientes de que as metas intrínsecas e os contextos educacionais que primam pela autonomia são mais adaptativos do que as metas extrínsecas e ambientes controladores.

Sintetizando os principais resultados das pesquisas apresentadas nesta seção podemos concluir que a percepção de instrumentalidade com regulação interna é indispensável para a promoção da motivação e de comportamentos autodeterminados. De maneira mais específica, as pesquisas revelaram que: (1) um comportamento orientado ao futuro pode ser auto-regulado, desde que o aluno sintasse autônomo em sua escolha futura; (2) a atitude positiva em relação ao próprio futuro é importante para a percepção de instrumentalidade; (3) os alunos que têm a percepção de utilidade do curso para a atuação futura e são regulados internamente estudam com mais regularidade, utilizam melhor as estratégias de aprendizagem, envolvem-se melhor nas atividades e persistem mais do que os alunos com regulação externa; (4) a perspectiva de metas futuras, e a percepção de instrumentalidade das atividades de estudo presentes, não necessariamente comprometem a motivação intrínseca do aluno, desde que haja alta percepção de instrumentalidade e regulação interna; (5) perceber um comportamento presente como instrumento para se atingir uma meta, localizada num futuro próximo ou distante, pode despertar e manter a motivação escolar; (6) a instrumentalidade como regulação interna possibilita aos alunos ver a contribuição dos estudos, não somente para o seu futuro profissional, mas também para o seu próprio desenvolvimento pessoal; (7) a regulação interna promove a autonomia e dá condições aos alunos de estabelecer metas profissionais e pessoais de forma autodeterminada.

É por esses motivos que Brophy (2003), insiste para que se ajude os estudantes a reconhecer a conexão existente entre a aprendizagem de classe e a vida fora da escola, de modo que cheguem a considerar as atividades escolares como oportunidade que confere habilidades e, portanto, que deve ser apreciada. Ou seja, é indispensável que os estudantes valorizem a escola como instituição social fundada para o benefício deles.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar se as metas propostas para o futuro por estudantes do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública do norte do Paraná, influenciam a valorização e o envolvimento nas atividades exigidas no curso e no tipo de motivação adotado no presente. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as metas de vida dos estudantes para incluí-las na escala de avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro;
- b) avaliar a Perspectiva de Tempo Futuro, valor de instrumentalidade das atividades realizadas no curso para o alcance das metas futuras e tipo de motivação dos alunos de Pedagogia;
- c) relacionar a Perspectiva de Tempo Futuro com o tipo de motivação e com a percepção de desempenho e a intenção de permanecer no curso;
- d) verificar o valor preditivo da PTF e da motivação para a percepção do valor de instrumentalidade das atividades.

5 METODOLOGIA

Este estudo foi uma pesquisa descritiva, de natureza exploratória e correlacional, que consistiu na identificação e descrição das características de fenômenos ou situações inerentes ao ambiente pesquisado, bem como na análise e na compreensão das relações entre as variáveis.

Pretendemos deste modo, analisar a motivação acadêmica dos alunos do Curso de Pedagogia, a partir das possíveis relações existentes entre as orientações motivacionais, percepção de desempenho e perspectiva de tempo futuro.

5.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes desta pesquisa foram os alunos da 1^a à 4^a série dos três períodos do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Dos 615 alunos matriculados no curso no início da coleta, 347 participaram da pesquisa, sendo 339 do gênero feminino e 31 do masculino. Os 268 que não responderam ao questionário não estavam presentes na sala de aula no momento de sua aplicação. O número de alunos por série e a faixa etária pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por série e faixa etária

SÉRIE	Até 19 anos	De 20 a 25 anos	De 26 a 30 Anos	De 31 a 35 anos	Acima de 36 anos	TOTAL
1 ^a	21	31	13	6	6	77
2 ^a	13	57	22	10	6	108
3 ^a	1	64	21	7	4	97
4 ^a	0	40	10	4	11	65
TOTAL	35	192	66	27	27	347

5.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Com o objetivo de conhecer as metas e perspectivas para o futuro dos estudantes do curso de Pedagogia e levantar informações para auxiliar na elaboração do instrumento de avaliação das metas futuras, que refletisse realidade dos alunos deste curso, foram entrevistados alguns alunos, um por turma, dos três turnos. As 11 questões que serviram como roteiro para as entrevistas estão no Apêndice A.

Posteriormente, utilizamos um questionário de auto-relato, com escalas do tipo Likert (Apêndice B) de sete pontos que foi elaborado para avaliação das variáveis previstas na pesquisa: valor de instrumentalidade das atividades, tipo de motivação e perspectiva de tempo futuro. Este instrumento foi composto de itens extraídos da literatura e de outros elaborados para alcançar os objetivos deste trabalho. Por exemplo, especificamente para a avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro, além dos itens disponíveis na literatura, outros foram elaborados com base nos resultados das entrevistas com os alunos. Os 60 itens foram subdivididos em quatro conjuntos. O primeiro, composto por 24 itens foi relativo à avaliação do tipo de motivação; o segundo relacionado a metas futuras, com 27 itens; o terceiro foi composto de 9 questões relativas ao valor de instrumentalidade; o quarto conjunto incluiu 2 itens que levantaram a intenção de permanecer no curso e o grau de desempenho. Na seqüência, detalharemos cada uma das escalas de avaliação e os cuidados tomados para a análise final dos resultados obtidos.

5.2.1 Escala para avaliação da motivação

A escala da motivação composta de 24 questões, compôs a primeira parte do instrumento e refere-se às possíveis razões pelas quais os alunos vêm à universidade. Esse conjunto de questões foi elaborado a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), de Vallerand et al. (1992), utilizada no Brasil por Sobral (2004) e por Guimarães e Bzuneck (2008), a qual objetiva avaliar a ausência de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Em relação à

motivação extrínseca, na escala original, isto é, na proposta por Vallerand et al. (1992) são avaliados três estilos reguladores do *continuum* de autodeterminação, proposto por Deci e Ryan (2000). Ressaltamos que esse instrumento já passou por um processo de validação, para sua utilização no Brasil, realizado por Guimarães e Bzuneck (2008). Os constructos e os itens do questionário propostos para análise das razões pelas quais os alunos vêm à universidade são apresentados no Quadro a seguir.

Constructo	Itens
Desmotivação	7. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar. 10. Eu não vejo por que devo vir à universidade. 13. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade. 16. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade
Motivação Extrínseca – Regulação externa	2. Venho à universidade para não receber faltas 4. Venho à universidade para não ficar em casa 9. Venho à universidade porque a presença é obrigatória 24. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar
Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada	3. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso 6. Venho porque é isso que esperam de mim 8. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente 12. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante 17. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos
Motivação Extrínseca - Regulação Identificada	1. Venho à universidade porque acho que a frequência deva ser obrigatória 19. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério 22. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim 20. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem 23. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho
Motivação Extrínseca - Regulação integrada	15. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade 11. Porque estudar amplia os horizontes
Motivação Intrínseca	14. Porque para mim a universidade é um prazer 18. Porque gosto muito de vir à universidade 21. Venho à universidade porque gosto de enfrentar novos desafios 5. Pelo prazer que sinto quando me envolvo em debates com professores interessantes

Quadro 1 – Tipos de motivação: constructos e itens do questionário

5.2.2 Escala para avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e Instrumentalidade

O segundo conjunto de itens do instrumento desta pesquisa (questões 25 a 51 do Apêndice B) refere-se à Perspectiva de Tempo Futuro e objetivou avaliar as orientações dos alunos quanto ao seu futuro profissional. Essa é uma versão adaptada do instrumento elaborado por Shell e Husman (2001). Para a elaboração da versão final da escala, utilizada no presente estudo, foram consideradas as afirmações dos alunos durante a entrevista, tanto para a proposição de novos itens como para a adaptação dos itens da escala original.

A instrumentalidade diz respeito ao terceiro conjunto de itens do instrumento (questões 52 a 60) e buscou verificar o grau de valorização atribuído às atividades acadêmicas que devem cumprir no presente para o alcance das metas profissionais. Sua elaboração foi apoiada nos quatro tipos de instrumentalidade apontados por Lens, Simons e Dewite (2002). Para responder a essas questões, em cada turma na qual o instrumento foi aplicado coletivamente, foi solicitado aos alunos que pensassem em uma disciplina específica, tendo como critério a sua instrumentalidade e relevância para a atuação futura. Os itens do 1º ao 3º conjunto do instrumento foram elaborados com uma escala de sete pontos, variando de “nenhuma correspondência (1) a total correspondência (7)”. Os constructos e os respectivos itens propostos para avaliar as orientações dos alunos quanto ao futuro profissional e o valor que atribuem às atividades atuais para tal, isto é, da instrumentalidade das mesmas são apresentados no Quadro a seguir.

Constructo	Itens
Perspectiva de Tempo Futuro	25. Metas de longo prazo são mais importantes do que as de curto prazo. 26. Eu considero importante viver o presente* 27. A satisfação alcançada com a minha carreira a longo prazo é mais importante do que o meu salário hoje 28. Grande parte da satisfação da vida vem da realização de metas de longo prazo 29. Planejar meu futuro profissional é uma perda de tempo 30. É melhor agir para realizar algo que compense agora do que agir por algo que possa compensar no futuro 31. É importante ter metas para onde se quer estar em 5 ou 10 anos pois são orientações para a vida 32. É importante economizar para o futuro do que comprar o que eu quero hoje

	<p>33. Não tenho parado para pensar no meu futuro*</p> <p>34. Meus pequenos passos de hoje determinarão a minha segurança no futuro</p> <p>35. Não é preciso ter ansiedade em relação ao futuro</p> <p>36. Alcançar uma meta de longo prazo vale alguns sacrifícios hoje</p> <p>37. É importante ter um motivo para o qual lutar*</p> <p>38. Dada a oportunidade de escolha, é melhor obter algo importante no futuro do que algo que se quer obter hoje</p> <p>39. O que acontecerá no meu futuro é uma consideração importante nas decisões a respeito do que faço hoje</p> <p>40. Planejo meu futuro com base apenas em suposições, sem uma base concreta*</p> <p>41. Não se deve pensar muito sobre o futuro</p> <p>42. No futuro é importante para mim alcançar estabilidade profissional*</p> <p>43. O que pode acontecer a longo prazo não deve ter tanta importância na tomada de decisões presentes</p> <p>44. Para mim atuar no magistério é uma importante meta futura*</p> <p>45. O prazer imediato é mais importante do que aquilo que possa acontecer no futuro.</p> <p>46. Ganhos imediatos são mais importantes do que a possibilidade de ganhos futuros</p> <p>47. Dar continuidade aos meus estudos (mestrado, doutorado) é uma das minhas metas futuras*</p> <p>48. O futuro é incerto demais para ser usado como um guia para as ações de hoje</p> <p>49. O que eu faço hoje realmente não terá muita importância no futuro</p> <p>50. Ter metas acerca de onde se quer estar daqui a 5 ou 10 anos não tem importância</p> <p>51. É muito difícil para mim planejar o futuro distante*.</p>
Instrumentalidade	<p>52. Eu penso que a realização das atividades me prepara para obter um bom trabalho no futuro</p> <p>53. Eu faço as atividades exigidas nesta disciplina porque elas valem notas</p> <p>54. Acho que fazer as atividades é uma perda de tempo</p> <p>55. O meu esforço nas atividades exigidas na disciplina contribuirá para o meu desenvolvimento pessoal</p> <p>56. Eu faço as atividades exigidas na disciplina simplesmente porque o professor exige</p> <p>57. Realizando as atividades exigidas na disciplina estarei mais bem preparado para iniciar uma carreira na área que escolhi</p> <p>58. Quando eu estiver formado (a) vou precisar realizar tarefas semelhantes às desenvolvidas nesta disciplina</p> <p>59. Eu busco novos conhecimentos relacionados á disciplina, pois sei que isso contribuirá para o meu exercício profissional no futuro</p> <p>60. Sinceramente não sei por que faço as atividades exigidas nesta disciplina</p>

*Os itens destacados foram elaborados a partir dos resultados das entrevistas com os estudantes de Pedagogia acerca de suas metas futuras

Quadro 2 – Instrumento para avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro e da Instrumentalidade: constructos e itens

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

Os alunos assinalaram em um *continuum* de 1 (nenhuma intenção) a 10 (intenção plena) acerca do seu propósito de permanecer no curso até a sua conclusão (questão 61 do Apêndice B).

A percepção quanto ao próprio desempenho acadêmico também foi avaliada a partir da resposta apresentada em um *continuum*, variando de 1 a 10 (fraco a forte) na questão 62 do Apêndice B.

Antes da aplicação para os alunos do Curso de Pedagogia, participantes da pesquisa, o instrumento foi testado com 25 alunos do curso de Música da mesma instituição, com o objetivo de verificar a clareza e a compreensão dos itens. A estes alunos foi pedido que, além de responderem ao questionário, apontassem as dúvidas em relação aos enunciados e à pertinência das questões, entre outras. Poucos problemas com os enunciados foram indicados, sem necessidade de alterações importantes.

5.3 ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS

Na seqüência apresentaremos os resultados da análise fatorial exploratória e dos índices de consistência interna (alfa de Cronbach) obtidos pela aplicação das escalas de avaliação da motivação e da perspectiva de tempo futuro, as quais compõem o questionário aplicado aos participantes do presente estudo.

5.3.1 Escala de Motivação

A análise fatorial exploratória foi realizada com os 24 itens que compuseram o instrumento de avaliação. Mediante o Método de Análise dos Componentes Principais, foram indicados inicialmente 24 fatores, correspondentes

ao número de questões contidas no teste, com valor próprio acima de 1. 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.

Deste procedimento surgiram 7 fatores, que explicam 62,65% da variabilidade total dos dados, como demonstrado na Tabela 2 e na Figura 3.

Tabela 2 – Auto Valores e Componentes Principais dos Itens da escala EMA

Item	Valor próprio	% variância	Valor próprio acumulado	% variância acumulada
1	5,42	21,69	5,42	21,69
2	3,67	14,69	9,09	36,38
3	1,77	7,08	10,86	43,46
4	1,45	5,80	12,31	49,26
5	1,28	5,13	13,60	54,39
6	1,04	4,15	14,64	58,54
7	1,03	4,11	15,66	62,65

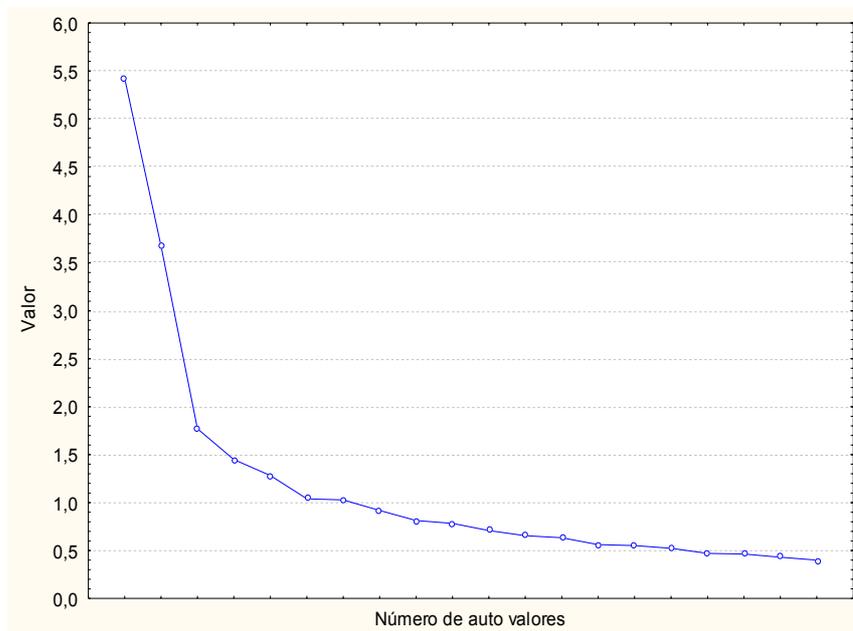


Figura 3 – Auto valores e componentes principais

A locação de cada item nos fatores identificados pode ser conferida na Tabela 3.

Tabela 3 – Locação dos itens em relação aos sete fatores

Itens da Escala de Motivação (EMA)	1 $\alpha=0,71$	2 $\alpha=0,70$	3 $\alpha=0,70$	4 $\alpha=0,67$	5 $\alpha=0,71$	6* 	7*
5. Pelo prazer que sinto quando me envolvo em debates com professores interessantes	0,78						
11. Venho à universidade porque estudar amplia os horizontes	0,50						
14. Porque para mim a universidade é um prazer	0,82						
15. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade	0,30						
18. Porque gosto muito de vir à universidade	0,80						
22. Venho à universidade porque gosto de enfrentar novos desafios	0,53						
1. Venho à universidade porque acho que a frequência é obrigatória		0,68					
2. Venho à universidade para não receber faltas		0,84					
9. Venho à universidade porque a presença é obrigatória		0,72					
7. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar			0,45				
10. Eu não vejo por que devo vir à universidade			0,73				
13. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade			0,81				
16. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade			0,81				
19. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério				0,65			
21. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem				0,72			
23. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim				0,50			
24. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho				0,33			
3. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso					0,54		
6. Venho porque é isso que esperam de mim					0,48		

8. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	0,79
12. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante	0,62
17. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	0,78
23. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	0,39
24. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho	0,71
4. Venho à universidade para não ficar em casa	0,70
25. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	0,56

*Não foi possível proceder à análise dos índices de consistência interna devido ao reduzido número de itens

Como pode ser observado na Tabela 3, o Fator 1 carrega os itens elaborados para avaliação da motivação intrínseca (itens 5, 14, 18 e 22) e os de motivação extrínseca por regulação integrada (itens 11 e 15). Pela proximidade ou semelhança na definição teórica dos construtos, intrínseca e integrada, optou-se por considerar apenas a motivação intrínseca na presente avaliação. O Fator 2 carrega dois itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação externa (itens 2 e 9) e um item de avaliação da regulação identificada (item 1). No entanto, a afirmativa desse último item alude à presença na universidade pela cobrança de frequência, compatível, portanto, com a motivação extrínseca por regulação externa. No Fator 3 ficaram agrupados todos os itens elaborados para avaliação da desmotivação. Os quatro itens relacionados ao Fator 4 são os de avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. No Fator 5 agruparam-se os itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada. O item 23 obteve carga fatorial aceitável nos Fatores 1, 4 e 6. No entanto, a maior carga encontrada (0,50) foi no Fator 4, *tendo inclusive maior afinidade teórica*. Obtiveram carga fatorial aceitável no Fator 6, um item de avaliação da regulação integrada (item 15, que também obteve carga fatorial em relação ao Fator 1) e um item de avaliação da regulação identificada, tendo também em relação ao Fator 4 obtido carga fatorial aceitável. Optou-se, desse modo em considerar esses itens nos outros fatores e excluí-los da

composição do Fator 6. Por último, no Fator 7, carregaram dois itens elaborados para avaliação da motivação extrínseca por regulação externa. Na tentativa de manter o agrupamento original proposto, foi realizada a análise de consistência interna com a adição desses dois itens na avaliação da regulação externa. Os resultados indicaram uma diminuição de 0,70 para 0,60 no índice de consistência obtido. Pelo critério de corte adotado a junção destes dois itens como avaliação da regulação externa foi descartada. Como solução, observando que o conteúdo dos itens que se agruparam no Fator 7 afirmam a vinda à universidade para estar com pessoas ou em situações sociais, a escala passou a ser denominada de regulação externa por interações sociais e, em razão dos itens que se agruparam em torno do Fator 2 referirem-se à frequência às aulas, o fator foi considerado como relativo à avaliação da regulação externa por frequência.

Levando-se em consideração a proposição teórica adotada a qual remete à compreensão da dinâmica individual relacionada à motivação como um *continuum* da força de fatores que se movem da regulação externa à interna, a escala utilizada ficou assim composta como segue no Quadro 2.

FATORES						
	1	2	3	4	5	7
	Motivação intrínseca	Regulação externa por frequência	Desmotivação	Regulação identificada	Regulação introjetada	Regulação por interações sociais
Itens	5;11;14;15;18;22	1;2;9	7;10;13;16	19;21;23;24	3;6;12;17	4;24

O enunciado de cada item está transcrito na Tabela 3

Quadro 3 – Escala Final com os fatores e itens

Desmotivação (Fator 3): itens 7,10,13 e 16; Regulação Externa por frequência (Fator 2): 1, 2, 9; Regulação Externa por interações sociais (Fator 7): 4 24; Regulação introjetada (Fator 5): 3, 6, 8, 12 e 17; Regulação identificada (Fator 4): 19, 21, 23 e 24; Motivação Intrínseca (Fator 1): 5, 11, 14, 15, 18 e 22.

Vale ressaltar que os resultados obtidos pela análise estatística não apoiaram a manutenção no instrumento da avaliação da motivação extrínseca por

regulação integrada, por isso os itens que ficaram agrupados no Fator 6 foram integrados, por coerência teórica, ao Fator 1.

Como apresentado, os índices de consistência interna, obtidos mediante o alfa de Cronbach foram aceitáveis, de 0,67 a 0,79 (conforme Tabela 2), com exceção da subescala de avaliação da regulação externa por interações sociais e do Fator 3 que, por terem apenas dois itens em sua composição, não permitiram tal análise.

Outro indicativo da validade da medida utilizada junto à presente amostra de alunos, foi constatado pelos resultados das correlações de Pearson entre as variáveis do *continuum*. Podemos observar, a partir dos coeficientes apresentados na Tabela 3, que os tipos de motivação alocados nos extremos do *continuum* apresentaram índices de correlação negativos e significativos ao nível de 0,0001. Por outro lado, os tipos de motivação proximamente localizados obtiveram índices positivos e significativos.

Tabela 4 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do *continuum* (N=343)

<i>Variável</i>	<i>Desmotivação</i>	<i>Ext/freq</i>	<i>Int/social</i>	<i>Introjetada</i>	<i>Identificada</i>	<i>Intrínseca</i>
Desmotivação	-	0,26**	0,27**	0,14	-0,29*	-0,36***
Ext/Freq		-	0,15**	0,32***	0,48***	-0,11
Ext/int. social			-	0,29**	0,11	0,02
Introjetada				-	0,29**	0,24**
Identificada				1,0000	-	0,50***
Intrínseca						-

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

5.3.2 Análise da consistência interna dos itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro e Instrumentalidade

Para proceder à análise dos itens da escala e também, posteriormente, calcular o desempenho dos participantes nessa avaliação, para os itens colocados de modo negativo como, por exemplo, “planejar o meu futuro é uma perda de tempo” ou “não é preciso ter sobre o futuro as suas pontuações foram invertidas. A análise da consistência interna dos 27 itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro apresentou um alfa de Cronbach de 0,82.

No que se refere à instrumentalidade, o índice de consistência interna da escala, medido pelo alfa de Cronbach, foi de 0,81.

5.4 PROCEDIMENTOS

As entrevistas foram realizadas no período de 14 a 18 de maio de 2007, durante o horário normal de aula dos participantes. Dos 615 estudantes matriculados no Curso nos três períodos foi sorteada uma amostra de no mínimo um aluno por turma. Com a permissão dos professores, os alunos foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e, caso concordassem em participar, individualmente saíram da sala de aula para a realização da entrevista que foi gravada com o consentimento de cada aluno e posteriormente transcrita.

Os dados referentes ao questionário foram coletados coletivamente por turma e turno no período de 23 a 31 de outubro de 2007, durante o horário normal dos participantes. Antes de iniciar a coleta, a pesquisadora explicou aos alunos o objetivo da pesquisa e forneceu as orientações necessárias para o preenchimento do instrumento. Para as turmas do período matutino, a aplicação foi realizada por duas alunas do curso, bolsistas de Iniciação Científica e em duas séries do período noturno, a aplicação foi realizada pelos próprios professores do curso, que receberam, previamente, instruções verbais orais sobre a aplicação do questionário. Os participantes gastaram em média 20 minutos para essa atividade.

Ressaltamos que, visando atender às normas de ética recomendadas para situações similares de coleta, após a explanação dos objetivos do nosso estudo, no momento da coleta de dados, foi dada aos participantes a oportunidade para que não respondessem caso não concordassem com a pesquisa. Contudo, todos os presentes aceitaram participar.

Para mantermos o caráter confidencial dos dados, solicitamos ainda, que os alunos não se identificassem. Após cada aplicação, os protocolos dos instrumentos respondidos, foram identificados por turma e série.

6 RESULTADOS

Com o propósito de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, serão apresentados, na seqüência, os resultados obtidos através da entrevista e da estatística descritiva.

Para os dados da estatística descritiva, inicialmente faremos a exposição das médias obtidas pelos participantes na avaliação da motivação, da percepção de desempenho, da intenção de permanecer no curso, e da Perspectiva de Tempo Futuro. Logo após serão apresentadas as relações previstas entre as diferentes variáveis.

6.1 PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

A escala de avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro contém 27 itens e, como relatado, foi elaborada para avaliar as orientações dos alunos quanto ao seu futuro profissional. Na Figura 8 podemos visualizar o número de alunos e suas respectivas médias, em relação às metas futuras.

Tabela 5 – Resultados da aplicação da escala Perspectiva de Tempo

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Dp	Skewness	Kurtosis
Meta futura	341	4,80	2,46	7,00	0,85	-0,01	-0,19

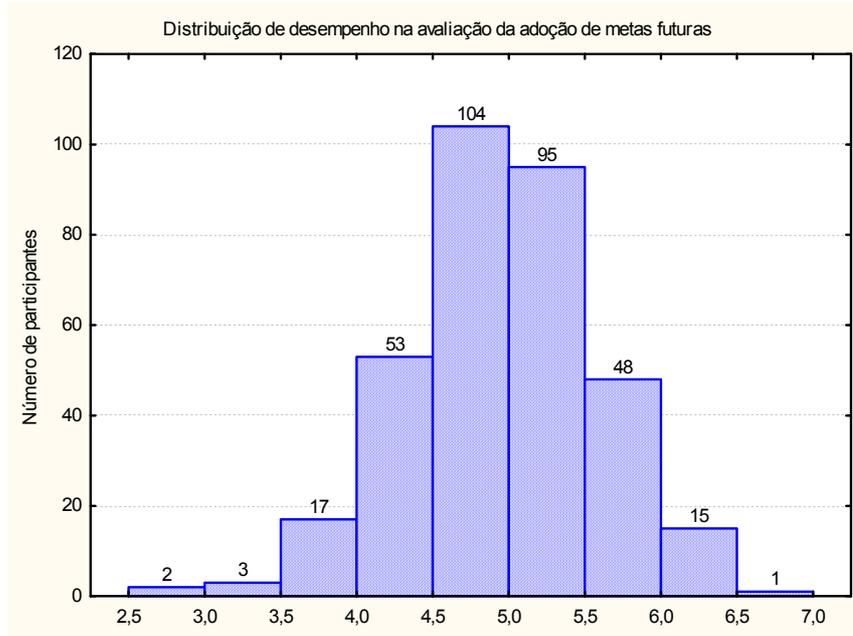


Figura 4 – Perspectiva de Tempo Futuro: distribuição das respostas

A estatística descritiva indicou uma média de 4,80 e desvio padrão de 0,85, conforme a Tabela 7. Esses resultados indicaram uma boa média, fazendo-nos supor que esses alunos estabelecem e valorizam as metas de longo prazo e esse pode ser um indicativo de motivação.

6 2 PERCEPÇÃO DE INSTRUMENTALIDADE

A percepção quanto ao grau de instrumentalidade das atividades que realizam na disciplina selecionada pelos participantes foi avaliada por meio de nove itens, cujas respostas de opção foram apresentadas em uma escala likert de sete pontos Apêndice B. A média de pontos verificada foi de 5,63 com um desvio padrão de 0,90, como detalhado na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados da aplicação da escala que avalia a Percepção de Instrumentalidade .

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Dp	Skewness	Kurtosis
instrument	336	5,63	1	7	0,90	-0,96	2,04

Tais resultados indicam que a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia da IES selecionada consegue perceber a instrumentalidade dessas atividades para a sua atuação futura. O que é importante, porque teoricamente essa percepção contribui para a valorização das atividades e conseqüentemente promover o envolvimento e o esforço na execução das mesmas.

A Figura 5 apresenta a distribuição do número de alunos e suas médias.

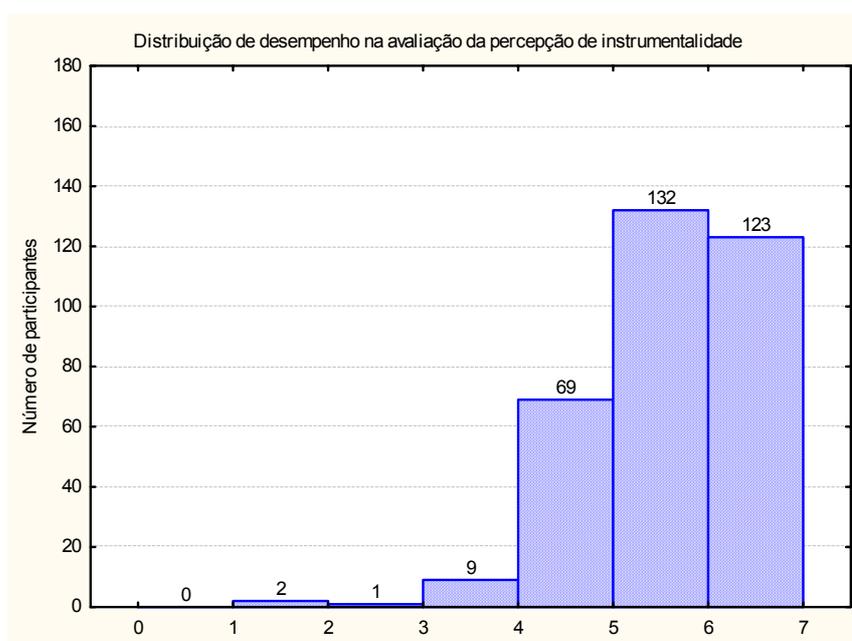


Figura 5 – Demonstrativo da Percepção de instrumentalidade

6.3 TIPO DE MOTIVAÇÃO

Conforme já relatado, para identificar o tipo de motivação dos alunos do Curso de Pedagogia que participaram deste estudo, utilizamos uma versão adaptada e validada por Guimarães, em 2008, da Escala de Motivação Acadêmica

de Vallerand et al. proposta em 1992. As médias obtidas pelos participantes nas subescalas de avaliação da motivação podem ser verificadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Média e desvio padrão dos resultados da avaliação por tipo de motivação

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Dp	Assimetria)	Achatamento
Desmotivação	345	1,65	1,00	7,00	0,92	2,51	8,84
Externa/Freq.	344	3,61	1,00	7,00	1,44	0,12	-0,42
Ext/Int. Soc.	344	1,42	1,00	6,00	0,81	2,44	6,84
Introjetada	345	3,23	1,00	7,00	1,20	0,34	-0,16
Identificada	344	4,85	1,00	7,00	1,15	-0,44	0,16
Motivação Intrínseca	344	4,63	1,33	7,00	1,06	-0,18	0,13

Conforme a Tabela 7, os participantes apresentaram médias mais baixas nos itens da Desmotivação e dos tipos mais controlados de regulação (regulação externa e introjetada), do que nas relacionadas aos itens dos tipos mais autônomos (regulação identificada e motivação intrínseca). Ou seja, os resultados apontaram uma tendência entre os participantes para a adoção de uma regulação autônoma em seus comportamentos.

As Figuras de 6 a 11 apresentam a concentração do desempenho dos participantes em cada uma das subescalas do *continuum* da autodeterminação.

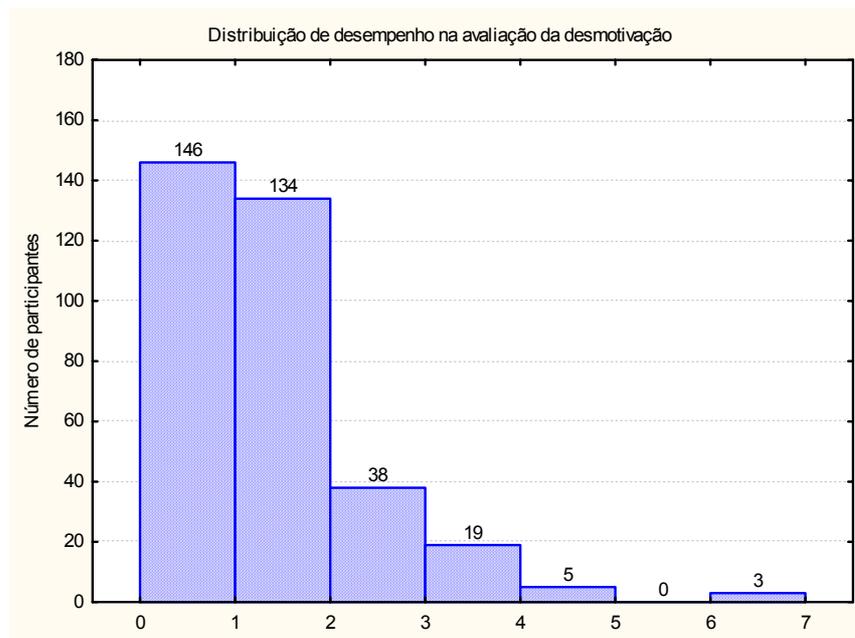


Figura 6 – Número de participantes por Média dos itens na subescala da desmotivação

Como podemos observar na Figura 6, o maior número de alunos se concentrou nos desempenhos mais baixos da escala, revelando que são poucos os que se percebem sem regulação ou desmotivados.

Na escala de avaliação da regulação externa/freqüência, a distribuição do desempenho dos participantes segue uma distribuição normal, ou seja, a maioria concentra-se em torno da média, como mostra a Figura 7.

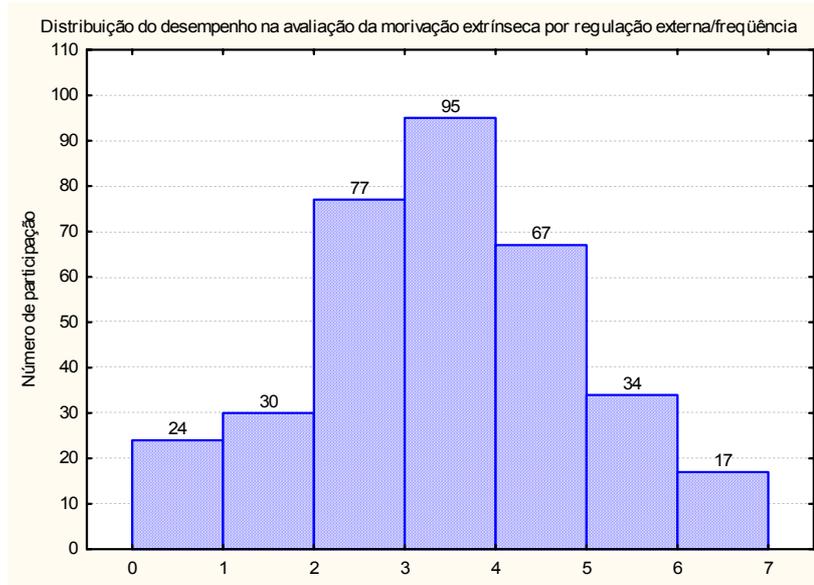


Figura 7 – Número de participantes por Média nos itens na subescala da regulação externa/freqüência

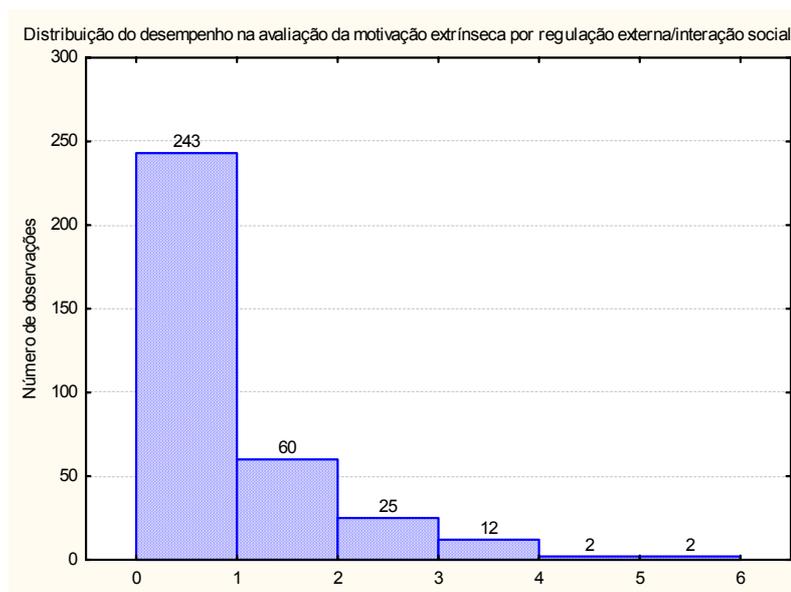


Figura 8 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação externa/Interação social

Na escala de avaliação da regulação externa/interação social, a maioria dos participantes se concentrou nos níveis mais baixos da escala (Figura 8) indicando que são poucos os que informaram ser orientados por regulação externa/interação social.

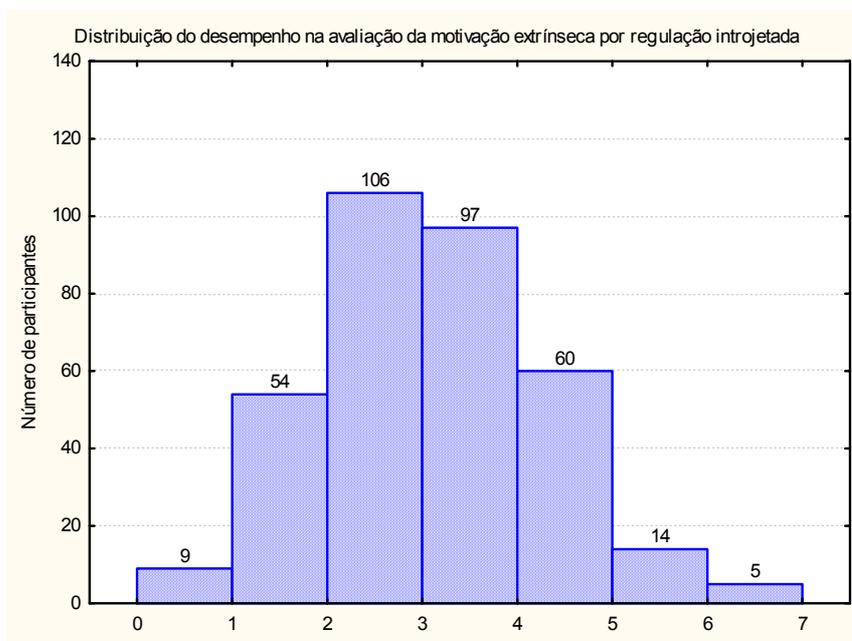


Figura 9 – Distribuição dos participantes por médias obtidas na subscala da regulação introjetada

A Figura 9 indica uma distribuição normal do desempenho dos participantes quanto à motivação extrínseca por regulação introjetada.

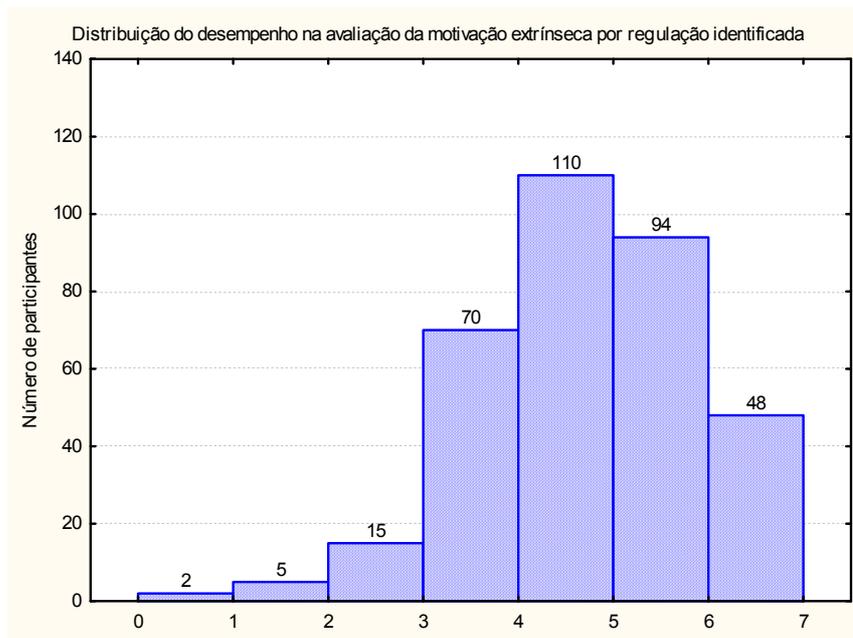


Figura 10 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da regulação identificada

Já na Figura 10, há uma aglomeração maior de participantes alunos nos níveis mais altos da escala, indicando que um maior número deles informaram ter seus comportamentos sob regulação identificada.

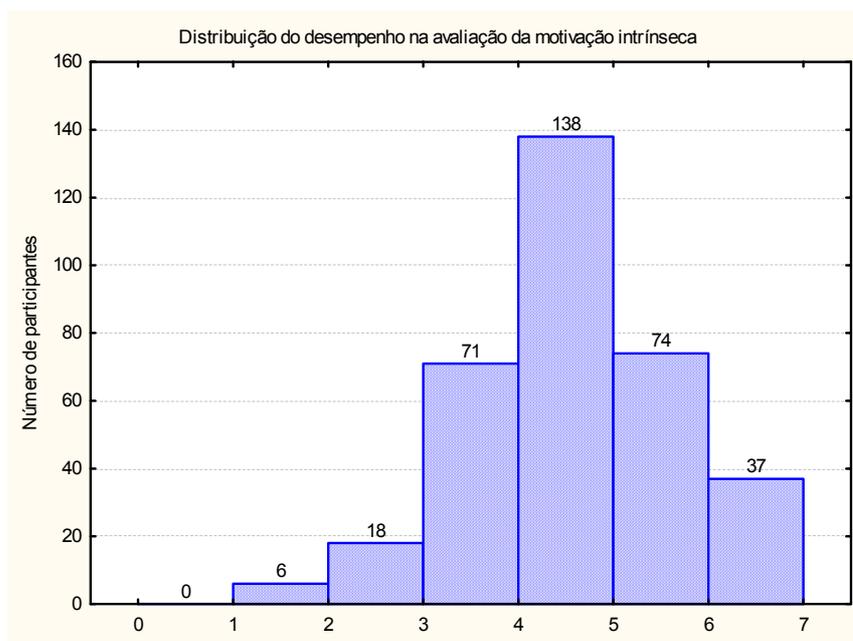


Figura 11 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da motivação intrínseca

Como a Figura 11 informa menos de 4% dos participantes reportam que não têm seus comportamentos regulados por motivação intrínseca.

Os resultados da avaliação dos tipos de motivação indicaram que os participantes tem um envolvimento autônomo com o curso, ou seja, vêm à universidade por se sentirem origem da ação ou por terem as regulações externas internalizadas ou endossadas pessoalmente.

6.4 INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CURSO E PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO E

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

Tabela 8 – Intenção de permanência no curso e percepção de desempenho acadêmico

Variável	Valid N	Média	Mínimo	Máximo	Dp	Skewness	Kurtosis
permanência	338	9,34	1	10	1,49	-2,78	8,06
desempenho	337	7,26	1	10	1,53	-0,93	1,42

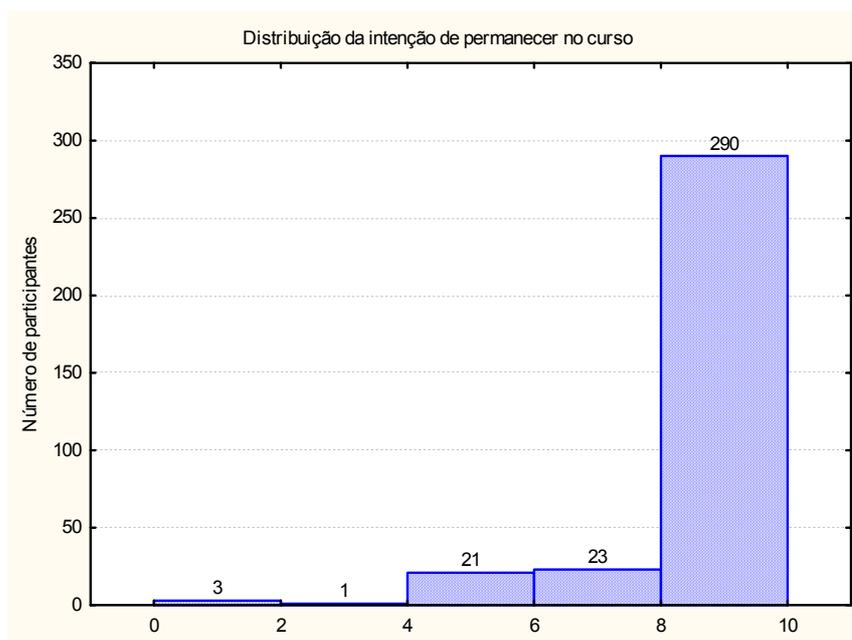


Figura 12 – Demonstrativo da intenção de permanência no curso

As respostas dos participantes na questão relativa à permanência no curso indicam que existe forte intenção de permanecer até sua conclusão. A partir da média apresentada na Tabela 8 e a distribuição do número de alunos na Figura 12, podemos visualizar que a intenção plena de permanência foi apontada pela maioria dos participantes.

Na tabela 9, podemos visualizar a intenção plena de permanência no curso apontada pela maioria dos participantes dividida por série.

Tabela 9 – Intenção de Permanência por série

Séries/ Permanência	1 (n=75)	2 N=104	3 (n=95)	4 (n=64)
1	0	0	1	0
2	0	1	1	0
3	0	0	0	0
4	1	0	0	0
5	6	4	4	1
6	3	1	2	0
7	3	6	0	0
8	3	8	1	2
9	11	16	7	4
10	48	68	79	57

No que se refere à percepção sobre o próprio desempenho acadêmico, pela concentração dos escores apontados na Figura 13, 189 dos participantes atribuíram para si valores (notas) distribuídas no intervalo de 6,0 a 8,0, isto é, acima do limite de corte adotado para aprovação no curso.

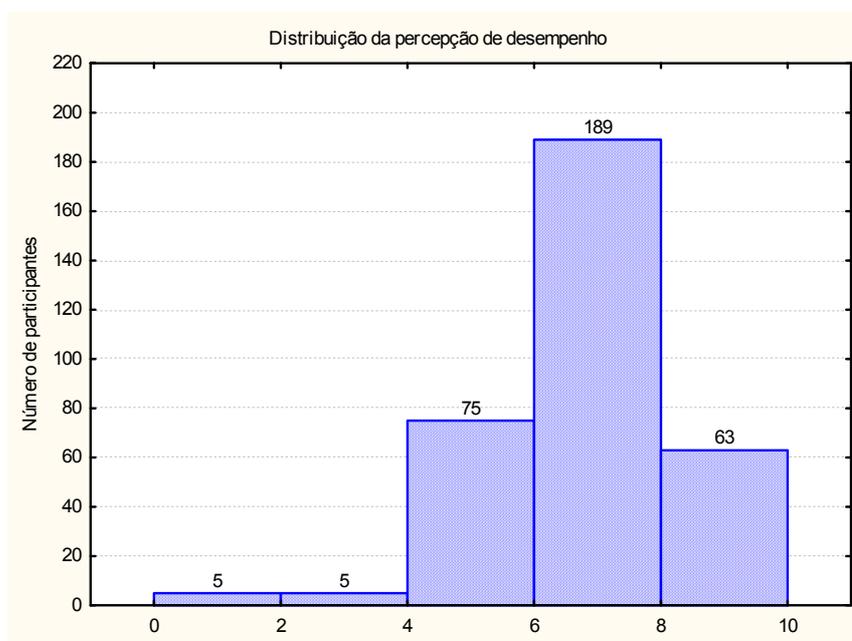


Figura 13 – Percepção dos participantes quanto ao próprio Desempenho acadêmico

Na Tabela 10, podemos visualizar os resultados dessa avaliação por série na qual os participantes encontravam-se matriculados. A concentração de alunos em torno da média 6,0 a 8,0, indicando um nível razoável no desempenho acadêmico se repete nas várias séries.

Tabela 10 – Autopercepção dos participantes por série quanto ao Desempenho Acadêmico

Séries/ Desempenho	1 (n=75)	2 N=104	3 (n=94)	4 (n=64)
1	0	0	1	0
2	1	1	2	0
3	2	1	0	0
4	1	1	0	0
5	8	14	12	5
6	15	10	8	3
7	18	32	23	7
8	18	28	32	31
9	11	14	12	15
10	1	3	4	3

Os resultados deste conjunto de análise indicam aspectos positivos dos estudantes investigados em relação ao seu curso de graduação. Apresentaram níveis elevados de intenção de permanência e de percepção de desempenho, sendo homogênea a distribuição de tais resultados por série.

6.5 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS (ANÁLISE DE CORRELAÇÃO)

Para conhecer o grau de relação entre os tipos de motivação e a variáveis objeto de verificação do presente estudo, foi utilizado o teste de Perason para medir os coeficientes dessas correlações.

Na Tabela 10 estão apresentados os coeficientes de correlação obtidos entre os tipos de motivação com a percepção de desempenho, percepção de instrumentalidade, perspectiva de tempo futuro e a intenção de permanecer no curso.

Tabela 11 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo

Variável	Permanência	Desempenho	PTF	Instrumentalidade
Permanência	-			
Desempenho	0,40***	-		
PTF	0,24***	0,18**	-	
Instrumentalidade	0,32***	0,37***	0,48**	-
Desmotivação	-0,43***	-0,34***	-0,36***	-0,42***
Externa freqüência	-0,15**	-0,16**	-0,07	-0,25***
Externa social	-0,05	-0,01	-0,07	-0,11*
Introjetada	-0,06	0,02	0,06	-0,04
Identificada	0,24***	0,17**	0,46***	0,37***
MI	0,25***	0,34***	0,38***	0,41***

* $p \leq 0,01$

** $p \leq 0,001$

*** $p \leq 0,0001$

O registro dos resultados apresentados na Tabela 11 permite constatar relações positivas e significativas entre os tipos autônomos de motivação e as variáveis: intenção de permanência no curso, percepção de desempenho, perspectiva de metas futuras e percepção de instrumentalidade das atividades acadêmicas. Relações negativas e também significativas foram entre a desmotivação e as mesmas variáveis citadas. As variáveis quando relacionadas à motivação extrínseca, por regulação externa (por freqüência e interação social) e por regulação introjetada não se correlacionaram com as variáveis investigadas.

Os resultados da presente análise convergem com a proposição da Teoria da Autodeterminação, que aponta que, quanto mais distantes ao longo do *continuum* da autodeterminação menos correlacionadas as variáveis devem ser, ou seja, que os tipos de motivação alocados nos extremos do *continuum* tendem a apresentar índices de correlação negativos e significativos.

6.6 VALOR PREDITIVO DA ESCALA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO

O último objetivo da nossa pesquisa foi verificar se a Perspectiva de Tempo Futuro é preditiva dos tipos de motivação, da intenção de permanecer no curso e da percepção de desempenho e de instrumentalidade atribuída às tarefas acadêmicas. Esta verificação foi realizada por meio da Análise de Regressão, que permite avaliar a contribuição relativa dos elementos contidos no instrumento para explicar a variância das quatro variáveis dependentes.

A análise de regressão revelou que os itens da escala da Perspectiva de Tempo Futuro têm um valor preditivo quanto à da regulação identificada $\beta=0,46$, $F(1,336)=93,93,64$ $p<0,001$, da motivação intrínseca ($\beta=0,37$, $F(1,336)=56,146$ $p<0,001$) e à percepção de instrumentalidade ($\beta=0,46$, $F(1,330)=92,198$ $p<0,001$).

A Perspectiva de Tempo Futuro como único preditor das variáveis assinaladas acima explicou uma razoável proporção da variância dos dados. Respectivamente, para a regulação identificada R^2 0,21 (21%); para a motivação intrínseca R^2 0,14 (14%); para a percepção de instrumentalidade, R^2 0,21 (21%).

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar se as metas situadas para o futuro pelos estudantes do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública do norte do Paraná, influenciam a valorização e o envolvimento nas atividades exigidas no curso e no tipo de motivação adotado no presente. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar as metas de vida, Perspectiva de Tempo Futuro, valor de instrumentalidade das atividades realizadas no curso para o alcance das metas futuras e tipo de motivação dos alunos de Pedagogia; descobrir quais as metas de vida dos alunos se relacionam com o Curso; relacionar a Perspectiva de Tempo Futuro com o tipo de motivação e com a percepção de desempenho e a intenção de permanecer no curso; verificar o valor preditivo da PTF e da motivação para a percepção do valor de instrumentalidade das atividades.

A principal questão colocada neste estudo foi a de responder se as metas colocadas para o futuro relacionam-se com o envolvimento de alunos do Curso de Pedagogia. Os resultados, descritos no capítulo anterior serão analisados a seguir. Podemos adiantar que as descobertas do presente estudo têm importantes implicações para o trabalho docente junto a esse desse curso de formação inicial de professores.

7.1 AVALIAÇÃO DA PERSPECTIVA DE TEMPO FUTURO E VALOR DE INSTRUMENTALIDADE

O desempenho médio dos estudantes na escala de avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro indicou que os alunos do Curso de Pedagogia da instituição investigada estabelecem e valorizam metas de longo prazo. Dado que, teoricamente, as concepções de futuro influenciam positivamente a persistência, o esforço, a valorização das atividades e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico, esse resultado pode ser um indicativo quanto à motivação positiva para a aprendizagem entre os participantes. Vários estudos empíricos como, por exemplo, De Volder e Lens (1982), Miller, Debacker e Greene (1999) e Van Calster,

Lens e Nuttin (1987), evidenciaram que quanto maior o valor atribuído às metas futuras, maior será a motivação para o desenvolvimento das atividades no presente.

Os resultados da percepção de instrumentalidade das tarefas que cumprem no curso foram semelhantes aos verificados na escala de avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro, sugerindo que os alunos conseguem perceber a utilidade dessas atividades para a sua atuação futura. Tal resultado é considerado muito significativo, haja vista a importância dessa percepção para a valorização das atividades: promover o envolvimento e a aplicação de esforço. Para Raynor (1981 apud HUSMAN et al. 2004) a valorização de uma atividade determina a qualidade e a quantidade de esforço empenhado na sua realização.

Em pesquisa realizada com alunos de diferentes cursos universitários, Simons et al. (2004) confirmaram que os alunos que percebem a utilidade das atividades acadêmicas são mais entusiasmados, dedicam maior esforço para dominar todas as tarefas apresentam comportamentos mais motivados, comparados aos de alunos que as vêem apenas como treinamento.

Os resultados dessas avaliações, no entanto, poderiam ser superiores, ou seja, haveria ainda espaço para que os alunos tivessem uma visão mais clara acerca da atuação profissional futura, em outras palavras, que tivessem oportunidades de ampliar suas perspectivas de futuro. Além disso, também poderiam ter uma melhor percepção da utilidade daquilo que fazem no presente, no referido curso de graduação, alinhando o que realizam agora com uma variedade de possibilidades que se abrem, a partir do seu curso de formação.

Como ampliar os horizontes de possibilidades futuras dos estudantes, despertá-los para almejar objetivos futuros, relacionados à sua profissão, e vincular as atividades acadêmicas a tais metas é um grande desafio que se impõe para os docentes.

7.2 TIPOS DE MOTIVAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS SUBESCALAS DO CONTINUUM DA AUTODETERMINAÇÃO

Apesar de não ter sido o foco desta pesquisa, houve um cuidado e uma preocupação em levantar as propriedades psicométricas dos instrumentos de

avaliação. A Escala de Motivação Acadêmica (EMA) tem sido pouco utilizada no Brasil, tendo sido identificados na literatura três estudos: com alunos de Medicina (SOBRAL, 2004), com universitários de uma instituição de ensino superior do norte do Estado do Paraná (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008) e uma publicação em revista brasileira, mas com alunos portugueses (FERNANDES; RAPOSO, 2005). Alonso (2006), ao relatar os resultados de uma investigação com alunos espanhóis, enfatizou a necessidade de que o instrumento fosse aplicado em amostras de universitários da América Latina, fortalecendo o corpo de informações a respeito da validade dessa escala, isto é, da EMA.

Na presente pesquisa, os resultados da Análise Fatorial Exploratória indicaram um agrupamento dos itens próximo aos construtos elaborados na teoria, ou seja, os itens construídos com intenção de avaliar cada tipo de motivação, pressupostos ao longo do *continuum* de autodeterminação, foram confirmados, em sua maioria, em torno de um mesmo fator. Obtivemos, além disso, índices adequados de consistência interna das subescalas, com exceção daquelas nas quais permaneceram poucos itens.

As análises da relação entre as subescalas confirmou o modelo do *continuum* teoricamente proposto, sendo positivas as correlações entre os tipos proximalmente alocados e negativas para aqueles opostos. Todavia, vale ressaltar que em outras pesquisas (COKLEY, 2000; VALLERAND et al. 1993) a regulação introjetada se mostrou mais significativamente correlacionada com a motivação intrínseca do que a regulação identificada. No presente estudo, a correlação mais significativa da motivação intrínseca foi com a regulação identificada, correspondendo com as correlações previstas pela Teoria da Autodeterminação – Teoria da Integração Organísmica. Essas e outras divergências constatadas em pesquisas de validação da referida escala foram apontadas por Fairchild et al. (2005), que incentivaram a continuidade de investigações visando o uso do instrumento para levantamento de informações. Merece também relevância o resultado da avaliação da subescala de motivação extrínseca por regulação integrada. A partir da análise fatorial percebemos que não seria possível avaliar essa variável individualmente, já que os seus itens também carregavam na motivação intrínseca. Dessa forma, pela proximidade ou semelhança na definição teórica dos construtos, optamos por considerar apenas a motivação intrínseca na nossa análise.

Quanto ao resultado de correlação positiva entre a desmotivação e a regulação externa, este é explicável, já que nesses dois níveis de regulação do comportamento, a desvalorização, a falta de percepção de controle e a submissão são algumas de suas características, levando o aluno a se sentir totalmente alheio ao seu próprio desempenho.

Fairchild et al. (2005), analisando diversas pesquisas realizadas no exterior que usaram a EMA, evidenciaram a falta de avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada como um problema na construção do instrumento, concluindo que esse tipo de regulação ainda não foi testado em nenhuma pesquisa. Uma suposição que pode ser levantada é a possibilidade de que a motivação extrínseca seja formada apenas por três estilos reguladores, ao invés de quatro, ou que a sutil diferença entre os estilos próximos não tenha ainda sido captada pelos itens elaborados. Então, evidencia-se uma vez mais que, tanto o instrumento de coleta de dados, como sua fundamentação teórica, necessitam de pesquisas adicionais para o seu aprimoramento, principalmente por se tratar de uma abordagem teórica recente. De fato, Cronbach (1996) já havia dito que, quando um teste é elaborado para avaliar uma teoria já bem aceita, o teste corre mais riscos do que a teoria, no entanto, as evidências que emergem da validação de um teste podem orientar a revisão da fundamentação teórica que o embasou.

7.3 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Um dos objetivos desta pesquisa foi localizar em que ponto do *continuum* de Autodeterminação, proposto por Deci e Ryan (1985, 2000), encontra-se a regulação do comportamento dos alunos do curso de Pedagogia investigado.

Iniciamos a discussão pela própria pergunta colocada no início da avaliação: “Por que venho à Universidade”? Como demonstrado, os resultados indicaram que a vinda desses alunos para a universidade é regulada por motivos autônomos, tendo em vista a concentração alta no desempenho quanto à avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada e à da motivação intrínseca. Como as regulações controladas (motivação extrínseca por regulação externa e por

regulação introjetada) apontaram para desempenhos médios o confronto desses resultados pode ser um indicador de identificação e empatia com a atividade, por esse aluno reconhecer a importância e valor de tal atividade. Como a motivação intrínseca é o nível mais desejável de comportamento autônomo, em que a escolha e a realização de determinada atividade acontece pelo interesse pessoal inerente a ela, o alto desempenho revela por si, a adoção de uma regulação positiva do comportamento por parte desses alunos. A questão relativa à limitação do instrumento de coleta de informações, ou seja, o fato de poder existir respostas socialmente desejáveis, poderia ser verificado em outros estudos com outras alternativas para coleta de dados, por exemplo, pela observação de situações reais de sala de aula. Assim, a possibilidade de que os participantes respondam para atender expectativas sociais poderia ser checada por outros meios.

A autonomia é uma das necessidades psicológicas que integra a mini-teoria das necessidades básicas e, de acordo com Deci e Ryan (2002), a satisfação dessas necessidades fornece os nutrientes essenciais para o crescimento, integridade e bem-estar das pessoas, levando-as a agir de maneira autônoma, intencional, persistente, segura, com o objetivo de fazer ou produzir algo porque assim o desejam. Além disso, para Deci e Ryan (2000), estudantes que se sentem autônomos percebem a si mesmos como tendo escolha quanto a suas metas pessoais, e isto ajuda a manter a motivação intrínseca ou as formas auto-reguladas de motivação extrínseca. Isto foi reforçado pelos resultados do estudo de Conti (2000), quando verificou o grau de autonomia de estudantes do 1º ano de ensino superior quanto à seleção de metas pessoais: o grau de autonomia na escolha de metas pessoais foi preditivo de motivação intrínseca e extrínseca.

Vale mencionar que em estudos recentes os autores como Vansteenkiste; Lens e Deci (2006), ao invés de denominarem os tipos de motivação como intrínseca ou extrínseca, preferem a terminologia motivação controlada e motivação autônoma. Usam a motivação controlada para referir às formas de regulação menos internalizadas, enquanto que, o uso da motivação autônoma compreende extensivamente a motivação intrínseca e as formas de regulação mais internalizadas. Essa forma de abordagem apóia a nossa interpretação, de que os alunos participantes desta pesquisa percebem o seu comportamento com regulado de modo mais autônomo.

Conforme já relatamos no transcórre desse trabalho, Vanteenskiste, Lens e Deci (2006) não incluíram o nível da motivação extrínseca por regulação integrada no *continuum* da autodeterminação. Desse modo, consideraram a regulação identificada como o nível mais próximo da motivação intrínseca. Com base nisso e analisando os resultados obtidos pelo desempenho na avaliação da motivação intrínseca, podemos deduzir que a motivação acadêmica na amostra estudada tende a comportamentos regulados autonomamente, o que permite supor que esses alunos acreditam serem capazes de realizar uma atividade por vontade própria e não apenas por pressões externas. Parecem apresentar fortes sentimentos de serem causa de suas ações acadêmicas, por sentirem-se responsáveis pelas ações e visualizarem a possibilidade de escolha para a realização das atividades acadêmicas. No presente estudo, a partir da avaliação do desempenho da motivação extrínseca por regulação identificada, podemos afirmar que, possivelmente, as regras e pressões do contexto do próprio curso, são endossadas ou coincidem com os valores e regulações pessoais dos alunos.

O desempenho verificado na avaliação da motivação intrínseca é um resultado bastante positivo, haja vista que, comportamentos com esse tipo de orientação são raros em salas de aula. Guimarães (2004a) evidencia que o professor tem um papel relevante e é considerado uma das principais fontes de influência sobre a motivação de seus alunos. Portanto, é muito importante que os professores do Curso de Pedagogia valorizem e fortaleçam essas orientações intrínsecas dos alunos incentivando ainda mais o seu compromisso com o processo de aprendizagem, propondo atividades que representem desafios ótimos, oferecendo feedback positivo, oferecendo escolhas, apresentando disponibilidade às necessidades e interesses dos alunos, em suma, criando um clima de “comunidade de aprendizagem”, no qual todos são incluídos e valorizados. Desse modo, de acordo com a teoria, poderão propiciar condições para satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculo, determinantes fundamentais da motivação autônoma.

Como resultado, foram encontradas correlações positivas e significativas entre os tipos autônomo de motivação e correlações negativas com a desmotivação e a regulação externa. Os resultados de correlação positiva e significativa entre os tipos autônomo de motivação revelam que a pessoa que vive

uma situação de livre escolha é mais propensa a empenhar-se nas atividades e a sentir-se envolvida com a mesma.

McCombs e Pope (1996) sugerem que o professor, enquanto agente motivador, pode e deve criar oportunidades que estimulem as tendências naturais dos alunos para aprender, para crescer e para assumirem para si mesmos a responsabilidade por sua aprendizagem. Para criar oportunidades de autodeterminação é importante que os professores aprendam a correr riscos e que sejam disponíveis a retomarem para exame reflexivo as velhas e tradicionais convicções que colocam o professor na posição de absoluto controlador dos comportamentos de seus alunos. Porque quando o professor permitir aos alunos uma certa autonomia significa não apenas deixar que os alunos experimentem o controle pessoal como a de oferecer oportunidades que contribuam com a escolha deles no processo de aprendizagem, particularmente, daquelas relacionadas com as suas metas futuras. Por sua vez, os alunos que, assumem uma maior responsabilidade na definição dos objetivos pessoais, e deixam-se envolver por esses são estimulados a tornarem-se os melhores na profissão escolhida.

7.4 RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS INVESTIGADAS

No presente estudo foi solicitado aos participantes que indicassem sua percepção de desempenho acadêmico na universidade. É importante mencionar que o tipo de levantamento dessa informação, isto é, a partir da percepção dos alunos e não baseado nas notas, é apoiado por Arkin e Maruyama (1979), Basow e Medecalf (1988), Covington e Omelich (1981) e outros, que, em todas as suas investigações, encontraram uma alta correlação entre a percepção de desempenho e as notas atribuídas ao desempenho dos alunos.

Os resultados demonstraram que os estudantes avaliados perceberam de modo razoável seu desempenho. A concentração das respostas em torno de 6,0 e 8,0, numa escala de 1 a 10, indicou que se percebem com um nível médio e desempenho acadêmico, repetindo-se nas várias séries consultadas. Isto sugere que os alunos do curso de Pedagogia podem ainda melhorar sua percepção de desempenho se forem criadas para eles oportunidades para a autodeterminação,

visto que, este tipo de motivação associa-se com maiores resultados de aprendizagem.

A verificação da correlação entre os tipos de motivação e as variáveis: percepção de desempenho, adoção de metas futuras e percepção de instrumentalidade trouxe importantes resultados. A relação positiva registrada entre a percepção quanto ao grau da instrumentalidade das atividades que cumprem no curso e da Perspectiva de Tempo Futuro com a motivação, especificamente, com os tipos mais autônomos de regulação (regulação identificada e motivação intrínseca) converge com o que tem sido abundantemente relatado na literatura. De Volder e Lens (1982), Moreas e lens (1991 apud LENS; SIMONS; DEWITE, 2002; SIMONS et al. 2004) e outros evidenciaram, a partir de seus estudos, que os alunos mais motivados conferem maior valor às metas futuras e tendem a perceber suas atividades como instrumentais para atingirem as suas metas futuras. Brophy (2003), por sua vez, faz um apelo aos professores para conferirem um valor futuro às atividades que os alunos devem realizar no presente. O autor evidencia que o envolvimento nas atividades escolares se diferencia pelo grau em que a sua aplicação à vida e ao futuro torna-se óbvia ou imediata para os alunos. Portanto, é muito importante que os professores do curso de Pedagogia e todos os professores, no processo de aprendizagem dos alunos, chamem a atenção sobre o valor instrumental da atividade produzida no presente para o futuro deles, ou seja, sobre os valores agregados à atividade proposta para a vida futura. Vimos que os alunos do presente estudo tendem a valorizar as atividades presentes considerando-as importantes para o futuro. Certamente, se ainda houver um empenho maior por parte dos professores em adequar sempre mais as atividades presentes com a profissão futura dos alunos, estes aumentarão seus interesses pela atividade e se mostrarão mais envolvidos na execução das mesmas, o que favorece oportunidade para o estabelecimento de um alto grau de motivação autônoma, por parte dos alunos.

As metas futuras pessoais desempenham um papel crucial nos processos de motivação. Dados recentes sugerem que os alunos estão mais motivados em relação ao seu trabalho escolar quando as metas relacionadas com a escola estão em sintonia com os seus próprios desejos, necessidades e expectativas. Os alunos que notam que o professor reconhece as suas metas pessoais aceitam mais facilmente as metas propostas por ele. Pelo contrário, os alunos que compreendem que as suas metas pessoais são ignoradas ou mesmo

desconsideradas, revoltam-se contra o sistema e consideram o currículo como alheio à sua vida “real”. (MAEHR, 1984; WENTZEL, 1996).

A intenção de permanecer no curso até a sua conclusão foi apontada pela maioria dos participantes em todas as séries, com exceção daqueles desmotivados. No caso, a persistência em permanecer está relacionada à motivação. Entende-se por persistência a extensão de tempo que o indivíduo emprega numa atividade e persevera nela, apesar das dificuldades que enfrente. (MAEHR, 1982 apud STIPEK, 2001).

7.5 VALOR PREDITIVO DA PTF E DA MOTIVAÇÃO PARA A PERCEPÇÃO DO VALOR DE INSTRUMENTALIDADE DAS ATIVIDADES

As correlações positivas registradas entre a adoção de metas futuras (Perspectiva de Tempo Futuro) com os tipos autônomos de motivação e as demais variáveis avaliadas encaminharam para o seguinte questionamento: Conhecer a perspectiva de Tempo Futuro permite prever o tipo de motivação do estudante, sua intenção de permanecer no curso, percepção de desempenho e de instrumentalidade das atividades presentes? Os resultados revelaram uma predição significativa da Perspectiva de Tempo Futuro em relação à instrumentalidade, à regulação identificada e à motivação intrínseca. Conforme esses resultados no presente estudo, podemos imputar que, para os alunos do curso de Pedagogia, a proposição e adoção de metas futuras são preditivas do grau de valorização das atividades acadêmicas no presente e, conseqüentemente, da motivação. Tais resultados significam que o fato de terem metas propostas para o futuro influencia positivamente a regulação do comportamento dos alunos em relação ao curso, ou seja, são motivados de modo autônomo.

O estudo realizado por Conti (2000) indicou que alunos que têm o hábito de refletir sobre suas metas relatam altos níveis de motivação intrínseca e extrínseca. É possível que os alunos participantes da presente pesquisa, por perceberem a instrumentalidade dos estudos presentes para seu futuro, também revelaram alta intenção de permanecer no curso até o final. De outro lado, é importante ter-se presente que, atualmente, há uma forte valorização da formação

universitária como uma certificação necessária para o exercício profissional de professores. Assim, os alunos podem ter buscado no ensino superior uma forma de adequarem-se às exigências da sociedade e também de ascensão social. De fato, foi expressiva a afirmação, por parte dos alunos nas entrevistas realizadas sob foco da orientação a metas futuras. Estes indicaram, que o que pretendem alcançar na vida está relacionado com motivos como: *“Para ter uma estabilidade de emprego, plano de carreira e todos esses benefícios que se tem trabalhando numa escola”, “Eu escolhi ser professora e acho que vai ser satisfatório porque quando eu tiver uma profissão definida vou conseguir comprar as coisas que eu quero, ter meu apartamento”, “Você imagina daqui com o passar do tempo talvez acaba melhorando, como eu vejo pelo trabalho, que eu vou crescendo e imagino que continuo crescendo, você acaba imaginando a sua vida relacionando também a essa questão financeira”, “Você pensa no trabalho em ter filhos ter moradia porque a gente não tem”.*

Desse modo, é razoável afirmar que, em alguns casos, mesmo os alunos tendo ingressado no curso sem saber ao certo o que queriam àquela época, passaram a se identificar com as atividades acadêmicas e a valorizar o curso, porque ele pareceu como instrumento para alcançar sua realização futura.

Nesse caso, por se tratarem de metas estabelecidas para um futuro, o que configura a Perspectiva de Tempo Futuro, aparentemente, apontam um caráter extrínseco. Isto é, pode ser suposto que a realização das atividades acadêmicas no presente seja percebida pelos alunos no presente como necessária para que possam obter futuramente determinada recompensa. Para muitos autores (HUSMAN; LENS, 1999; LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002; MCLNERNEY, 2004, SIMONS; VANSTEENKISTE; LENS; LACANTE, 2004), que se baseiam em dados de pesquisas, há uma relação entre motivação e Perspectiva de Tempo Futuro, mediante a percepção do valor de instrumentalidade atribuído aos estudos acadêmicos para chegarem a objetivos desejados. Embora algumas pesquisas tenham demonstrado que a motivação extrínseca possa afetar de modo negativo a motivação intrínseca existem, por outro lado, indicadores de que metas extrínsecas, especificamente estabelecidas para um tempo futuro, podem até favorecer a motivação intrínseca para a realização das atividades no presente.

A literatura registra ligações entre metas futuras e motivação autônoma, desde que qualquer meta futura seja internalizada pelo próprio indivíduo.

Por exemplo, ter uma meta “*eu escolhi ser professora porque quando eu tiver uma profissão definida vou conseguir comprar as coisas que eu quero, ter meu apartamento*”, na realidade, deveria ser ampliada para razões mais intrínsecas à própria profissão. Nesse caso, o estudante está apenas vendo a sua formação como um meio instrumental para a obtenção de algo extrínseco, material. No entanto, de acordo com os presentes resultados, não se deve desmerecer este tipo de expectativa futura dos estudantes. O professor pode conhecer tais metas e auxiliar sua ampliação, por exemplo, propiciando que os alunos prevejam sua atuação profissional como competente, compromissada socialmente a qual por decorrência pode até permitir ou facilitar o alcance de bens materiais. Isto pode promover a motivação intrínseca nas atividades do presente, pelo fato de que as metas futuras parecem estar alinhadas ou similares aos propósitos das atividades presentes. Portanto, esta perspectiva pode não ser prejudicial para o desempenho acadêmico e para a motivação intrínseca dos alunos.

Para Husman e Lens (1999), a condição fundamental para que ocorra esta relação é vinculada ao grau de regulação, isto é, a como o aluno regula ou não de modo autônomo o próprio comportamento na realização de atividades atuais, para atingir suas metas futuras. Os resultados desta pesquisa parecem, justamente, revelar que na avaliação da motivação a média obtida pelos alunos foi maior nos tipos mais autônomos de regulação (identificada e motivação intrínseca), sendo que na regulação identificada e motivação intrínseca o *locus* de causalidade é interno. Dessa forma, os resultados encontrados confirmam a alegação de Husman e Lens (1999) de que a Perspectiva de Tempo Futuro e a instrumentalidade não prejudicam a motivação intrínseca, desde que o grau de regulação seja interno.

As vantagens da percepção da instrumentalidade com regulação interna foram observadas em inúmeras pesquisas, como por exemplo, Conti (2000), Dewitte e Lens (2000), Lens, Simons e Dewitte (2002), Simons, Dewitte e Lens (2004), Simons et al. (2004). Os resultados dessas pesquisas revelaram que os alunos que percebiam as atividades de seus cursos como úteis para o futuro, e dispunham de regulação interna apresentavam comportamentos mais motivados, persistiam por muito mais tempo em suas atividades, dedicavam maior esforço para o alcance de suas metas e utilizavam melhor as estratégias de aprendizagem do que os alunos sob regulação externa.

A Perspectiva de Tempo Futuro quando considerada como preditora das variáveis analisadas na presente pesquisa, explicou uma razoável proporção da variância dos dados. Esse resultado está coerente com a constatação de Creten, Lens e Simons (2001 apud LENS; SIMONS; DEWITE, 2002; SIMONS et al. 2004), de que a Perspectiva de Tempo Futuro tem uma contribuição importante para o desenvolvimento da motivação dos alunos, embora não possa ser considerada como condição suficiente para que os alunos estejam motivados. Isto significa que existem também outras variáveis que funcionam como preditoras das orientações motivacionais.

Um resultado que merece destaque foi a medida da PTF não prever a percepção de desempenho e a intenção de permanência no curso. O que parece coerente que, pelo fato de prever a motivação autônoma, ter metas no futuro poderia prever as outras duas variáveis. Possivelmente, nos dois casos, a forma utilizada para o levantamento de dados pode não ter captado adequadamente a informação, o que pode justificar a falta de relação da avaliação da percepção de desempenho e da intenção de permanecer no curso. No entanto, outros estudos poderão esclarecer melhor este aspecto.

7.6 LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Embora, 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.

A concentração dos alunos do Curso de Pedagogia nos tipos mais autônomos de motivação nos permite constatar que os mesmos tendem a perceber seus comportamentos com regulação interna. Embora não se descartando a possibilidade de que no ambiente vivenciado pelos alunos realmente esteja sendo positivamente enfatizado os tipos mais autônomos de motivação e uma orientação dos mesmos para as metas futuras, é possível, também que os alunos tenham respondido às questões buscando fazer-lo ao transmitir o que lhes parecia aprovado socialmente. Neste sentido, outros métodos complementares de levantamento, como

por exemplo a observação, poderiam contribuir para uma melhor compreensão do perfil motivacional destes alunos.

Uma outra limitação, identificada nesta pesquisa, refere-se ao próprio instrumento de coleta de dados. Conforme já mencionamos anteriormente, a versão original da Escala da Motivação Acadêmica não contempla a subescala da regulação integrada. Na versão do instrumento utilizada nesta pesquisa, foram incluídos alguns itens para avaliação dessa subescala, porém, na análise de fatores, tanto do estudo de validação de Guimarães (2006), como na nossa pesquisa os itens que se referiam à regulação integrada carregaram na motivação intrínseca. Dessa forma, os itens agrupados no Fator 2 abrangem a ambas as subescalas.

Apontamos ainda uma limitação que diz respeito à subescala de avaliação da regulação identificada. Em pesquisas estrangeiras (COKLEY, 2000; FAIRCHILD et al. 2005) essa subescala foi considerada a menos fidedigna quando comparada às demais. No entanto, no nosso estudo, nesse tipo de regulação foi constatado que os alunos obtiveram uma média alta e um índice de consistência aceitável. Outros estudos precisam dar continuidade à elaboração e testagem de itens para a avaliação desse constructo.

Essa inconsistência registrada na avaliação das escalas tem sido uma constante em pesquisas estrangeiras. Recentemente um dos volumes de 2006 do periódico *Motivation and Emotion*, dedicou um fascículo aos estudos da Teoria da Autodeterminação e da Escala de Motivação Acadêmica, sendo que, nos diversos artigos publicados, os autores apresentam diversas sugestões para a avaliação da motivação. Permanece, por ora, a necessidade de novas pesquisas e aplicações do instrumento, visando o aperfeiçoamento dos itens e se necessário ainda, a revisão dos fundamentos teóricos.

A escala da Perspectiva de Tempo Futuro e da instrumentalidade parece ter captado de forma adequada a percepção dos alunos em relação às suas metas futuras e valor utilidade que atribuem para as atividades acadêmicas.. Contudo, não deve ser descartada a necessidade de novas pesquisas para o aperfeiçoamento e posterior validação desse instrumento, já o presente trabalho é uma das primeiras tentativas de adaptação de um instrumento para a avaliação da Perspectiva de Tempo Futuro em alunos universitários, aqui no Brasil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese, expomos algumas conclusões e reflexões que derivam da presente investigação, assim como possíveis implicações educativas que dela resultam.

Primeiramente, consideramos importante salientar o cuidado tomado com a seleção dos instrumentos utilizados para a avaliação da Perspectiva de Tempo Futura. A coerência do modelo teórico expressa nas escalas de avaliação revela-se, de modo particular e importante, na similaridade dos resultados registrados com os de outras investigações, tanto brasileiras como do exterior.

Acreditamos também, que esta pesquisa trouxe importantes contribuições, uma vez que, como veremos abaixo, os dados demonstraram vários aspectos que podem estar envolvidos na motivação acadêmica, ampliando a compreensão das orientações motivacionais de alunos de cursos superiores.

A concentração dos alunos do Curso de Pedagogia nos tipos mais autônomos de motivação nos permite constatar que os mesmos tendem a perceber seus comportamentos sob regulação interna, diminuindo, desse modo, os efeitos negativos da motivação instrumental. Tal fato, destaca a importância, dadas as conseqüências, do professor articular em sala de aula as atividades do presente com a atuação profissional futura. Sobretudo, sublinha a necessidade do professor buscar conhecer as diferentes abordagens teóricas da motivação e suas estratégias, procurando utilizá-las nas atividades acadêmicas.

Os alunos do curso de Pedagogia estabelecem metas a serem alcançadas no futuro e percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras, isto é, esses alunos têm uma Perspectiva de Tempo Futuro e percepção de instrumentalidade. As concepções de futuro influenciam positivamente a persistência, o esforço, a valorização das atividades e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico, esse pode ser um indicativo de motivação positiva para a aprendizagem. A relação entre a motivação e as metas futuras aponta para a importância do Ensino Superior como um todo e dos professores, em particular, criarem um ambiente que seja favorável à aprendizagem do aluno.

Como salientado, há uma relação positiva da instrumentalidade e da Perspectiva de Tempo Futuro com a motivação, especificamente, com os tipos mais autônomos de regulação (regulação identificada e motivação intrínseca), o que remete à importância do professor articular em sala de aula as atividades do presente com a atuação profissional futura. O professor deve insistir nas relações das atividades acadêmicas realizadas em cursos de Ensino Superior com as que profissionalmente são esperadas no futuro e levar os alunos a perceberem que fazer o melhor nesse presente é determinante de seu sucesso futuro. É também tarefa do professor proporcionar o sucesso dos alunos no alcance de metas próximas para que estes persistam naquelas colocadas no futuro. Objetivos distantes, que não permitem uma ligação com metas próximas, dificultam o aluno a mobilizar esforços e direcionar o comportamento presente.

Existe um valor preditivo significativo da Perspectiva de Tempo Futuro para a valoração da instrumentalidade e para os tipos de motivação, sob regulação identificada e motivação intrínseca. Essa constatação pode ser exemplificada por aquele aluno que, além de perceber as atividades do presente como úteis para a sua atuação profissional futura, visualiza o valor destas para o seu crescimento pessoal. Dessa forma, cabe ao professor a co-responsabilidade de estimular os alunos o planejamento e a adoção de metas futuras de maneira autônoma, possibilitando que estes as valorizem pessoalmente. Sob essa perspectiva, compete ao professor identificar as necessidades do próprio aluno, bem como propiciar em sala de aula atividades desafiadoras que se caracterizem como oportunidades que além de despertarem o interesse desses alunos e os instiguem a fazer escolhas responsáveis e comprometidas com as conseqüências.

Verificamos que a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia, foco da presente investigação, em todas as séries, pretende permanecer no curso até à sua conclusão. Na realidade, parece existir um conjunto de situações que influenciam na decisão do aluno em não abandonar o curso. Estas situações podem estar relacionadas a fatores internos ao aluno, como a adequação do curso às aptidões e interesses pessoais ou a fatores externos ao aluno, como às exigências do mercado de trabalho pela certificação obtida, o diploma, ou até mesmo ao prestígio ou reconhecimento familiar e social por ter terminado um curso superior. Em ambos os casos, os professores e a Instituição de ensino, têm um papel fundamental para a orientação motivacional dos alunos, apoiando e incentivando-os

a superar dificuldades, dando luz às possibilidades de sucesso acadêmico, para que realmente não desistam e invistam no seu futuro profissional.

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

Finalmente, vale mencionar a contribuição do processo da pesquisa para a própria autora, que trabalha com alunos do curso de Pedagogia. Podemos afirmar que o desenvolvimento da presente produção nos permitiu ampliar os conhecimentos sobre a diversidade de fatores envolvidos na motivação acadêmica. Antes da realização deste estudo, tínhamos uma percepção bastante restrita acerca dessa temática, principalmente, pelo desconhecimento das abordagens teóricas a respeito da motivação. Os conhecimentos adquiridos ao longo do processo certamente proporcionarão mudanças e incremento na nossa atuação prática. Hoje, temos, com clareza, uma preocupação em torno da importância e uso de estratégias motivacionais, que focalizem o significado e o valor das atividades, bem como quanto à valorização do esforço e do envolvimento do aluno. Assim, nosso retorno à sala de aula representa um grande desafio, pelo compromisso com uma ação pedagógica mais reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. M. História da História da Educação em Londrina. In: *VI Seminário de pesquisa em educação da Região Sul – ANPED SUL*, 2006, Santa Maria RS. Pós-Graduação em educação: Novas Questões? 2006. p. 1-7.
- ALCARÁ, A. R. *Orientações Motivacionais de alunos do Curso de Biblioteconomia*. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- ALONSO, J. L. N. Validación de la Escala de Motivación Educativa (*EME) em *Paraguay*. *Revista Interamericana de Psicología*, v. 40, n. 2, p. 185-192, 2006.
- ANDERMAN, E. M. et al. Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, v. 26, p. 76-95, 2001.
- ARKIN, R. M.; MARUYAMA, G. M. Attribution, affect and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, v.71, n.1, p.85-94, 1979.
- ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, v. 64, p. 359-372, 1957.
- BANDURA, A. *Autoeficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson, 2003.
- BANDURA, A.; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 41, n. 3, p. 586-598, 1981.
- BASOW, S. A.; MEDCALF, K. L. *Academic achievement and attributions among college students: effects of gender and sex typing*. *Sex Roles*, n.9/10, p.555-567, 1988.
- BAUMEISTER, R. F.; DORI, G. A. Hasting Belongingness and temporal Bracketing in personal accounts of changes in self esteem. *Journal of research in personality*, v. 32, p. 222-235, 1998.

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

BOSCOLO, P. *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET Libreria, 2006.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, pp. 78-79, abr./jun. 1992.

BROPHY, J. *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 2003.

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

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

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

CAMERON, J.; PIERCE, W. D. The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research*, Washington, v. 66, p. 39-51, 1996.

COELHO, J. M. Curso de pedagogia: a busca da identidade. In: *Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia*. Brasília, INEP, pp. 9-15, Série encontros e debates, 1987.

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

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

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

COMOGLIO, M. Prefazione all'edizione italiana. In: BROPHY, J. *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 2003.

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

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

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

CSIKSZENTMIHALYI, M.; NAKAMURA, J. The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. New York: Academic Press, v. 3, p. 249-277, 1989.

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

DE BENI, R.; MOÉ A. *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Società Editrice il Mulino, 2000.

DE CHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.) *Research on motivation in education, student motivation*. New York: Academic Press, v. 1, p. 275-310, 1984.

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

_____. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, v. 8, n. 3, p. 165-184, 1996.

_____. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. v. 11, n. 4, p. 277-298, 2000.

DECI, E. L. et al. Motivation and Education the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, v. 26. n. 34, p. 325-346. 1991.

DEWEY, J. *Vida e educação. Cap.4*. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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

ENEM. <<http://g1.globo.com/noticias/,,MUL4434-560400.html>>. Acesso: 14 fev. 2007.

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

FERNANDES, M. H.; RAPOSO, J.V. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de psicologia*, 10 (3), p. 385-395, 2005.

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

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

GROLNICK, W.; RYAN, R. Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In: HASTINGS, N.; SCHWIESO, J. (Ed.), *New directions in educational psychology*:. Behaviour and motivation in the classroom. London: Falmer. p. 213-231.

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*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap. 2, p. 37-57.

_____. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 177-199.

_____. 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*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004c. Cap. 4, p. 78-95.

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

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. . A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. 2008. No Prelo.

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic vs. extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, v.17, p. 300-312, 1981.

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

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

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

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

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

LA GUARDIA, J. G.; RYAN, R. M. What Adolescents needs. A self-determination theory perspective on development within families, school, an society. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). *Academic motivation of adolescents*, Connecticut: Information Age Publishing, 2002. p. 193-219.

LENS, W.; DECRUYENAERE, M. *Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos*. *Psychologica*, v. 6, p. 13-31, 1991.

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

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

LEPPER, M. R.; CORPUS, J. H.; IYENGAR, S. S. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, n. 2, p.184–196, 2005

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

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. (2001). Multiple goal, multiple contexts: the dynamic interplay between personal and contextual stresses. In S. VOLET; JÄVERLÄ S. (Ed.) *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. London: Pergamon, p. 251-269, 2001.

LOCATELLI, A. C. *A Perspectiva de Tempo Futuro como um aspecto da motivação do adolescente na escola*. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

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

MAEHR, M. L. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: AMES, R.; AMES, C. (Ed.) *Research on Motivation in Educacion*. New York: Academic Press, v. 1, p. 115-144, 1984

McCOMBS, b. L.; POPE, J. E. *Come motivare gli alunni difficili*. Trento: Erickson, 2002.

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

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

MOREIRA, J. M. et al. Perceived social support as an of shoot of attachment style. *Personality and individual differences*, v. 34, p. 485-501, 2003

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

PINTRICH, P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 4, 2003.

PINTRICH, P. R.; SHUNK, D. H. *Motivation in Education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1996.

PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

PROJETOS Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Resolução CEPE/CA 187/2006. Anexo I da Resolução CEPE?CA n. 187/2006, Objetivos do Curso. Universidade Estadual de londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/pp/pedagogia/.pdf>>. Acesso: 25 mar. 2007.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A dialectica framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: McInerney D.; M. S. VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap. 3, p. 31-60.

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

RUIZ, V. M. Motivação na Universidade: uma revisão da literatura. *Revista de Estudos de Psicologia*. v. 20, n. 2, p. 15-24, maio/agosto 2003.

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

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1985. v. 2, p. 16-31.

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

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

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

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

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

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil – História e Identidade*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 2ª ed., Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

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

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

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

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

SOUZA, I. C; GUIMARÃES, S. É. R. Uso de Estratégias de aprendizagem e suas relações com as metas de realização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 6., 2006 : *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2006.

STIPEK, D. J. *La motivazione nell'apprendimento scolastico: fondamenti teorici e orientamenti operative*. Torino: S. E. I., 2001.

TOLLEFSON, N. Classroom Applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology review*, 12 (1), p. 63-83, 2000.

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

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

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

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

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

WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A.. Academic and social motivational influences on student's academic performance. *Educational Psychology Review*, v. 10, n. 2, 1998.

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

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

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

ZANATTO, R. *Perfil Motivacional de Alunos de Arquitetura: Um estudo exploratório*. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ZUSHO, A.; PINTRICH, P. R. Motivation in the second decade of life: the role of multiple developmental trajectories. In: URDAN, T.; PAJARES, F. (Ed.). *Adolescence and Education*. Greenwich, Conn: IAP, v. 1, p. 163-200, 2001

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista: metas futuras

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista: metas futuras

1. OBJETIVOS DA ENTREVISTA

- a) Conhecer as metas e perspectivas para o futuro de alunos de Pedagogia.
- b) Levantar informações para auxiliar a elaboração de instrumento de avaliação de metas futuras que reflita a realidade dos alunos deste curso.

2 ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Sexo: M) F () Idade: _____

Série: _____

1. Você costuma planejar ou pensar sobre seu futuro?
2. Em linhas gerais, o que você pretende alcançar ou conseguir na sua vida?
3. É importante ter metas para onde se quer estar em 5 ou 10 anos? Por quê?
4. Você já sabe o que quer ser no futuro (daqui 5 ou 10anos) em termos de profissão?
5. Você se sente bem definido (a) para essa profissão? Por que?
6. Por que você escolheu esta profissão
7. Como você está planejando seu futuro m relação à sua profissão?
8. O que você quer fazer para chegar à profissão escolhida?
9. Por que você vem à Universidade?
10. Aquilo que você está aprendendo hoje na Universidade, que instrumentalidade terá para a sua profissão futura?
11. Existe alguma matéria ou conteúdo em que essa relação de instrumentalidade fica mais evidente?

APÊNDICE B

Questionário – Motivação e Metas Futuras

APÊNDICE B – Questionário – Motivação e Metas Futuras

Caro aluno:

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

Gênero: () masculino () feminino

Série_____.

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

a) Por que venho à universidade?

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

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

1. Venho à universidade porque acho que a frequência deva ser obrigatória

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

2. Venho à universidade para não receber faltas

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

3. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso

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

4. Venho à universidade para não ficar em casa

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

5. Pelo prazer que sinto quando me envolvo em debates com professores interessantes

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

6. Venho porque é isso que esperam de mim

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

7. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar

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

8. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente

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

9. Venho à universidade porque a presença é obrigatória

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

10. Eu não vejo por que devo vir à universidade

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

11. Venho à universidade porque estudar amplia os horizontes

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

12. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante

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

13. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade

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

14. Porque para mim a universidade é um prazer

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

15. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade

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

16. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade

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

17. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos

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

18. Porque gosto muito de vir à universidade

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

19. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério

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

20. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem

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

21. Venho à universidade porque gosto de enfrentar novos desafios

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

22. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim

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

23. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho

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

24. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar

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

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

25. Metas de longo prazo são mais importantes do que as de curto prazo

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

26. Eu considero importante viver o presente

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

27. A satisfação alcançada com a minha carreira a longo prazo é mais importante do que o meu salário hoje

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

28. Grande parte da satisfação da vida vem da realização de metas de longo prazo

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

29. Planejar meu futuro profissional é uma perda de tempo

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

30. É melhor agir para realizar algo que compense agora do que agir por algo que possa compensar no futuro

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

31. É importante ter metas para onde se quer estar em 5 ou 10 anos pois são orientações para a vida

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

32. É importante economizar para o futuro do que comprar o que eu quero hoje

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

33. Não tenho parado para pensar no meu futuro

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

34. Meus pequenos passos de hoje determinarão a minha segurança no futuro

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

35. Não é preciso ter ansiedade em relação ao futuro

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

36. Alcançar uma meta de longo prazo vale alguns sacrifícios hoje

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

37. É importante ter um motivo para o qual lutar

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

38. Dada a oportunidade de escolha, é melhor obter algo importante no futuro do que algo que se quer obter hoje

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

39. O que acontecerá no meu futuro é uma consideração importante nas decisões a respeito do que faço hoje

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

40. Planejo meu futuro com base apenas em suposições, sem uma base concreta

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

41. Não se deve pensar muito sobre o futuro

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

42. No futuro é importante para mim alcançar estabilidade profissional

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

43. O que pode acontecer a longo prazo não deve ter tanta importância na tomada de decisões presentes

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

44. Para mim atuar no magistério é uma importante meta futura

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

45. O prazer imediato é mais importante do que aquilo que possa acontecer no futuro

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

46. Ganhos imediatos são mais importantes do que a possibilidade de ganhos futuros

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

47. Dar continuidade aos meus estudos (mestrado, doutorado) é uma das minhas metas futuras

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

48. O futuro é incerto demais para ser usado como guia para as ações de hoje

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

49. O que eu faço hoje realmente não terá muita importância no futuro

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

50. Ter metas acerca de onde se quer estar daqui a 5 ou 10 anos não tem importância

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

51. É muito difícil para mim planejar o futuro distante

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

Para avaliar as afirmações de 52 a 60 você deverá escolher uma disciplina que considere relevante para sua formação:

Nome da disciplina: _____

c) Por que faço as atividades exigidas nesta disciplina?

Ainda, de acordo com a mesma escala assinale o número que corresponde às razões pelas quais você realiza as atividades na disciplina escolhida.

52. Eu penso que a realização das atividades me prepara para obter um bom trabalho no futuro

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

53. Eu faço as atividades exigidas nesta disciplinas porque elas valem notas

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

54. Acho que fazer as atividades é uma perda de tempo

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

55. O meu esforço nas atividades exigidas na disciplina contribuirá para o meu desenvolvimento pessoal

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

56. Eu faço as atividades exigidas na disciplina simplesmente porque o professor exige

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

57. Realizando as atividades exigidas na disciplina estarei mais bem preparado para iniciar uma carreira na área que escolhi

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

58. Quando eu estiver formado (a) vou precisar realizar tarefas semelhantes às desenvolvidas nesta disciplina

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

59. Eu busco novos conhecimentos relacionados à disciplina, pois sei que isso contribuirá para o meu exercício profissional no futuro

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

60. Sinceramente não sei por que faço as atividades exigidas nesta disciplina

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
nenhuma				médio					intenção
intenção									plena

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

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
fraco				médio					forte

APÊNDICE C
TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ABERTO

APÊNDICE C – TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ABERTO

FUTURO PRÓXIMO		
Preocupação	Pouca preocupação	Ação
<p>Penso muito no meu futuro. Planejo. Sonho.</p> <p>Penso sempre no meu futuro.</p>	<p>Eu penso no meu futuro mas baseado em suposições, em coisas que eu almejo, não assim nada de muito concreto. Eu acho assim, que pra você pensar mesmo em um futuro muito distante é meio complicado. Eu tento planejar um futuro mais próximo.</p> <p>Eu acho que não tenho nem planejado eu não tenho parado muito para pensar no futuro.</p> <p>É importante ter uma idéia do que se quer ser no futuro, mas não precisa ficar ansiosa por aquilo. Você tem que viver, não tem que se estressar com aquilo, tem que viver o dia a dia e ter planos para tentar alcançar aquelas metas. Às vezes planejo o meu futuro.</p>	<p>Acho importante ter metas porque tendo metas a gente sabe pra que estamos lutando e tem um motivo para avançar.</p> <p>A minha meta agora é ir fazendo cursos para estar me aperfeiçoando cada vez mais.</p>

DEFINIÇÃO DO FUTURO		
Sem definição	Definidos profissão/família	Preocupações amplas
<p>Ainda não tenho definido o que eu quero ser.</p> <p>Geralmente eu cumpro metas mais curtas de um ou dois anos porque é o mais próximo e a gente consegue imaginar. Daqui cinco ou dez anos eu não tenho muita visão de como vai ser, de como eu vou estar, então</p>	<p>Na minha vida eu quero ter uma profissão quero ser professora, eu sei que não ganha bem mais é a profissão que eu escolhi e acho que vai ser satisfatório quando eu tiver uma profissão definida conseguir comprar as coisas que eu quero ter meu apartamento eu penso mais ou menos por aí.</p> <p>Então o que eu penso pro futuro é a formação profissional dentro do que eu planejei. Eu quero estar sendo educadora, é o que eu me propus.</p> <p>Eu pretendo me formar, trabalhar na área, ser professora pedagoga, continuar estudando, fazer especialização, mestrado e quem sabe até doutorado.</p> <p>Eu pretendo me formar e ser professora e eu pretendo fazer um concurso do estado ou da prefeitura, essa é minha meta. Eu penso assim em trabalhar em uma escola particular e em uma escola concursada para ter uma estabilidade de emprego, plano de carreira e todos esses benefícios que tem uma escola.</p> <p>Eu pretendo no futuro construir uma família, ter marido, ter filhos, pretendo estudar também, ter formação, tipo assim, ser culta.</p> <p>Eu penso no futuro relacionado ao trabalho, em ter filhos, ter moradia.</p>	<p>Acho importante se ter metas entre 5 ou até 10 anos. Se você não consegue planejar, daqui cinco ou até mesmo daqui a 10 anos tudo fica no improvisado, no provisório.</p> <p>Eu acho que é importante ter metas para onde se quer estar daqui 5 ou 10 anos porque assim eu vou criando expectativa para ir sonhando cada vez mais e tentando conseguir alcançar outros sonhos</p> <p>Não sei ainda o que quero ser no futuro em termos de profissão, mas eu pretendo trabalhar na área da educação.</p> <p>Na minha vida eu pretendo ter uma estabilidade profissional em primeiro lugar.</p> <p>E importante ter metas para daqui 5 ou 10 anos porque eu vou delineando as etapas que eu tenho que passar para chegar até lá, porque seu eu não proponho metas eu não vou seguindo os passos que eu tenho eu seguir para chegar no meu objetivo.</p> <p>Um futuro mais distante eu penso baseado em suposições, por exemplo como eu vou estar assim em questões financeiras</p>

CURSO – FUTURO		
Baixo valor de instrumentalidade	Alto valor de instrumentalidade	Percepção de instrumentalidade alta
<p>Eu ainda estou no 1º ano e ainda tem muita teoria, não tem prática. Não dá para se ter uma idéia da instrumentalidade do curso para a minha profissão futura.</p> <p>No momento não estou vendo muita ligação do curso com o meu futuro, não ta havendo ligação com o que eu vou aplicar e o que eu vou utilizar, nos ainda não estamos conseguindo fazer esta ligação.</p> <p>Escolhi esta profissão porque tenho vários tios professores. Então minha tia falou assim: porque você não faz pedagogia, eu falei não sei se eu gosto e ela disse tenta quem sabe você gosta e eu gostei.</p> <p>Já me senti em dúvida devido ao curso não ser o que eu esperei. é que a gente faz uma idéia e as coisas vão acontecendo de outra forma. eu entrei porque eu gosto de crianças. Hoje eu trabalho com criança mas não sei se é isso mesmo que eu quero.</p> <p>Eu estou meio desmotivada em relação ao curso.</p> <p>Ainda estou em dúvida. Já pensei na verdade em até desistir da área de educação, eu tava pensando em fazer arquitetura, foi uma coisa que eu conheci no começo</p>	<p>Penso que esse curso vai ser útil para mim pro futuro.</p> <p>Eu acho que a universidade da uma base. É o primeiro passo que você tem que dar para estar caminhando pro seu futuro.</p> <p>O que eu estou aprendendo hoje é a base, uma fundamentação teórica para minha profissão para minha docência, pra tudo</p>	<p>A disciplina de didática é a que mais estou aproveitando e com certeza vou aproveitar para o futuro.</p> <p>A única matéria que dá para fazer uma ligação com a minha profissão futura é psicologia. Lá a gente aprende bastante a questão do desenvolvimento nos estágios, o que pensa um teórico ou outro sobre a questão da criança, do adolescente e do adulto.</p>

<p>deste ano e que me fascinou muito</p> <p>Na verdade estou bastante em duvida. Na verdade quando você faz pedagogia o leque acaba se abrindo, mas esse ano para mim é até meio complicado, eu vou ter que tomar a decisão.</p> <p>Algumas coisas que a gente vê na Universidade tem muita instrumentalidade algumas coisas eu acho desnecessário. Tem uma parte da pedagogia que nós vimos na Universidade que ela é tão teórica que lá na prática você não vê uma ligação direta.</p>		
--	--	--