

# ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM UNIVERSITÁRIOS DE UM CURSO NOTURNO DE ADMINISTRAÇÃO

## Estratégias motivacionais

*Valdete Maria Ruiz<sup>1</sup>*

### Resumo

Este estudo teve como objetivo verificar a importância atribuída por estudantes de um curso noturno de Administração de uma IES privada às estratégias motivacionais para serem usadas por professores. A amostra constou de 50 estudantes de ambos os sexos do 2º ano do curso e o instrumento utilizado foi um questionário baseado nas referidas estratégias. Os resultados indicam que o instrumento se mostrou relativamente adequado ao objetivo. Consideradas em grupo, foram mais valorizadas as estratégias destinadas a apoiar a confiança dos estudantes como aprendizes e a estimular sua própria motivação para aprender. Individualmente, as estratégias preferidas foram: variar o tipo de atividades de aprendizagem; combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos; demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo que ensinam; ensinar a focalizar o pensamento nas questões apresentadas. Discute a importância da utilização de estratégias de todos os grupos e dá sugestões de como utilizá-las.

**Palavras-chave:** Motivação para aprender; Estratégias motivacionais; Educação superior.

## MOTIVATIONAL STRATEGIES: EXPLORATORY STUDY WITH UNDERGRADUATE STUDENTS IN AN ADMINISTRATION NIGHT COURSE

### Motivational strategies

### Abstract

This study was made in order to verify how important are the motivational strategies for the use of teachers, from the judgement of undergraduate students in an Administration night course maintained by a private institution. The sample included 50 students both male and female of 2º. year of the course and the instrument was a questionnaire based on the mentioned strategies. The results indicate that the instrument was shown relatively appropriate to the objective. Considered in groups, the most valued strategies were the destined to supporting student's confidence as learners and stimulating student's motivation to learn. Individually, the favorite strategies were: diversify the type of learning activities; combine theoretical and practical activities that results in concrete products; regularly demonstrate pleasure and enthusiasm for what they teach; teaching to focus the thinking in the questions presented. It discusses the importance of the utilization of every groups and gives suggestions for that.

**Key words:** Motivation to learn; Motivational strategies; Higher education.

## INTRODUÇÃO

Motivação e aprendizagem são dois construtos intimamente ligados e são vários os autores que demonstram a estreita e recíproca relação entre eles (Penna, 1980; Gagné, 1985; Pfromm Netto, 1987; Tapia & Fita, 1999; Boruchovitch & Bzuneck, 2001), assim como são várias

as definições sobre motivação e, mais especificamente, sobre motivação para aprender (Ruiz, 2001).

Nesse artigo foi privilegiada a abordagem de um dos pesquisadores mais renomados do tema na atualidade – Jere Brophy – que define a motivação para aprender

<sup>1</sup>Docente no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - CREUPI nos cursos de Letras e Pedagogia e no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino de São João da Boa Vista - UNIFAE no curso de Psicologia.

como uma competência adquirida por meio de experiências generalizadas, mas estimuladas diretamente pela modelação, comunicação de expectativas, instrução direta ou socialização de pessoas significativas, especialmente pais e professores (Brophy, 1983, 1987).

Com base em suas concepções sobre o tema (v. também Brophy, 1998, 2001), este autor elenca uma série de estratégias que podem ser usadas por professores, em sala de aula, para favorecer a motivação para aprender de seus alunos. Importa salientar que, embora enfatize aspectos cognitivos da motivação, Brophy (1998) considera igualmente úteis e válidos os aspectos advindos de outras abordagens teóricas, o que confere à sua abordagem um caráter mais integrador do que aquele que, em geral, se observa na literatura corrente sobre o assunto. Assim é que apresenta o conjunto de estratégias mencionadas, dividindo-as em quatro grupos, conforme os objetivos mais amplos a que se destinam.

O primeiro destes grupos tem por finalidade apoiar ou favorecer a confiança dos estudantes como aprendizes. Incluem-se neste grupo, por exemplo, estratégias para ajudá-los a definir metas, avaliar seu progresso, reconhecer a ligação entre esforço e resultado e utilizar preferencialmente feedback informativo, em vez de notas ou outros sistemas de comparações entre alunos.

Brophy (1998) também considera a importância da utilização dos incentivos extrínsecos sobre a motivação para aprender e, por isso, o segundo grupo de estratégias que propõe se baseia na sua utilização. Neste caso, sugere: elogiar e recompensar os alunos ao atingirem níveis de desempenho baseados em padrões de melhoria, chamar a atenção para o valor instrumental do aprendido e usar a competição, sob certas condições.

O terceiro grupo de estratégias proposto por este autor concerne à capitalização da motivação intrínseca do estudante. Para tanto sugere, por exemplo: responder às necessidades de autonomia dos alunos, encorajando-os a agirem como aprendizes autônomos e levando-os a fazer suas próprias escolhas; responder às suas necessidades de competência; adaptar atividades acadêmicas aos interesses dos alunos; incluir elementos novos, variados e lúdicos; promover oportunidades de colaborarem com colegas.

Por fim, o quarto e maior grupo de estratégias é o que Brophy (1998) chama de estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender. Sem prejuízo das anteriores, deu particular ênfase a este último conjunto porque, segundo ele, tais estratégias têm sido

relativamente negligenciadas na literatura atual sobre motivação em sala de aula, não obstante o fato de serem as únicas que estimulam diretamente o tipo de envolvimento mais relevante com o conteúdo da aprendizagem, que constitui o ponto central da motivação para aprender. Ademais, como também afirma, as estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender aplicam-se não somente ao desempenho (fazer provas e verificações), mas também, e em primeiro lugar, às estratégias de processamento de informação que utilizam para aprender conteúdos e habilidades: fazer tarefas, ler para compreender, entender explicações, colocar as coisas em suas próprias palavras (Brophy, 1998, 2001). Sobre este aspecto, sua visão se conecta com a dos teóricos do processamento da informação e, assim sendo, identifica muitas das estratégias desse último grupo com estratégias metacognitivas de aprendizagem, cuja finalidade mais ampla é o desenvolvimento da “aprendizagem auto-regulada” ou do “aprender a aprender”, como será comentado posteriormente.

Um fato que chama atenção de todos aqueles que estão ligados ao ensino superior é que, como assinala Dembo (2000), o desenvolvimento de estratégias deste último grupo é uma das competências mais requeridas no atual panorama sociocultural, em que tanto se fala da necessidade da “aprendizagem permanente”. Não obstante, essa clientela é uma das que menos têm sido pesquisada quanto à natureza de sua motivação e quanto às estratégias de ensino-aprendizagem que podem favorecer-la (Masetto, 1998; Jacobs & Newstead, 2001), sobretudo por se tratar de aprendizes adultos, que têm características muito especiais, como destaca Wlodkowski (1999) e outros autores ligados à corrente andragógica na educação por ele citada.

No caso brasileiro, um outro aspecto a ser considerado como relevante sobre este ponto é o que diz respeito ao ensino superior noturno, merecendo destaque às condições pessoais e temporais de estudo dos alunos, muitos dos quais chegam, às salas de aulas, cansados após uma jornada completa de trabalho. Vários pesquisadores nacionais têm se detido sobre este tema, afirmando, de forma quase idêntica, que essa parcela de universitários demanda estratégias que possam, de maneira especial, estimular sua motivação a fim de obterem melhor aproveitamento em seus estudos (Paul & Ribeiro, 1991; Soneville, 1992; Souza, 1993; Carelli & Santos, 1998).

Tendo todo o panorama anterior em vista, realizou-se esta investigação em estudantes de um curso noturno

de Administração, com o objetivo de verificar a importância que atribuem à utilização, por seus professores, das estratégias motivacionais propostas por Brophy (1998).

A escolha deste tipo de população deveu-se ao fato de que cursos de Administração (sobretudo os noturnos, ministrados por IES particulares) são, atualmente, dos mais numerosos no Brasil (Andrade, 1997; Sampaio, 1999; Trigueiro, 2000). A escolha da amostra levou em conta, assim, tanto a sua caracterização típica em termos de estudantes universitários como, particularmente, a de pertencerem ao segmento dos que, em sua maior parte, trabalham no período diurno e estudam à noite, muitos influenciados pelas necessidades impostas pelo próprio mercado de trabalho e (ou) pelas necessidades geradas pela educação permanente e pela “doença do diploma” (Ruiz, 2001).

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram da pesquisa 50 estudantes universitários de 2º ano de um curso noturno de Administração de uma instituição de ensino superior (IES) particular, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Os dados que caracterizam a amostra indicam que, em sua maioria, os estudantes, à época da pesquisa, tinham idade entre 17 e 24 anos (84%), eram do sexo feminino (58%) e solteiros (86%). Além disso, a maioria (78%) frequentou o Ensino Médio em instituições públicas e exercia trabalho remunerado em período integral ou parcial (80%).

### Material

Fez-se uso de um instrumento específico preparado pela Autora, composto de duas partes. A primeira parte destinou-se a obter dados sobre a caracterização da amostra. A segunda constou de 34 questões para a avaliação da importância das estratégias motivacionais e foi elaborada adaptando-se o instrumento criado por Bald (1993) que era destinado à avaliação de professores de Ensino Fundamental a respeito do grau em que utilizavam as estratégias apresentadas (enquanto que, no presente estudo, as questões foram dirigidas diretamente aos alunos para a avaliação do grau de importância de cada uma, no sentido de sua utilização por professores).

Também foram acrescentadas novas estratégias, de acordo com mais recentes contribuições de Brophy (1998). As 34 questões desta segunda parte do instrumento foram distribuídas em quatro grupos, conforme a indicação do autor citado: Grupo A - Estratégias para apoiar a confiança do estudante como aprendiz (questões 1 a 4); Grupo B - Estratégias para motivar por meio de incentivos extrínsecos (questões 5 a 8); Grupo C - Estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante (questões 9 a 19) e Grupo D - Estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender (questões 20 a 34) e foram apresentadas aos participantes numa escala do tipo Likert de cinco pontos (5, 4, 3, 2, 1), a fim de se avaliar o grau de importância atribuída a cada uma. O ponto 5 na escala utilizada corresponde à avaliação da estratégia como muito importante para o estudante para estimular sua motivação para aprender; o ponto 4 corresponde à avaliação da estratégia como importante; o ponto 3 significa que a estratégia é moderadamente importante; o ponto 2 indica que a estratégia é pouco importante para estimular sua motivação e o ponto 1 indica que a estratégia não tem nenhuma importância para tanto.

Feita uma aplicação-piloto do instrumento, numa das questões foi introduzido um exemplo para tornar mais clara a compreensão da estratégia pelos participantes da pesquisa.

### Procedimento

Após serem obtidos a autorização da IES e o consentimento esclarecido dos participantes, os questionários foram aplicados coletivamente à totalidade dos alunos presentes num dia normal de aulas. O tempo de aplicação do questionário foi de cerca de 30 minutos.

Posteriormente, 50 questionários foram sorteados por meio de uma tabela de números aleatórios (Spiegel, 1976) resultando, assim, naqueles que foram, efetivamente, utilizados para a análise dos dados do presente estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtidas as frequências de respostas em cada nível de avaliação das estratégias, foram calculadas notas ponderadas (médias), atribuindo-se o peso 5 às respostas no nível de avaliação muito importante, 4 ao nível importante, 3 ao nível de não-aplicação ou impossibilidade

da resposta, 2 ao nível de pouca importância e 1 ao nível de nenhuma importância. Os resultados assim obtidos se encontram nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, que permitem observar, também, a ordem numérica da classificação dos grupos e das estratégias isoladamente.

Com base nos dados destas tabelas é possível verificar que os universitários pesquisados consideram todo o conjunto das 34 estratégias motivacionais apontadas por Brophy (1998) importantes no sentido de que seus professores as utilizem para favorecer sua motivação para aprender. Não foram observados favoritismos mais acentuados seja por grupos seja por estratégias consideradas individualmente. Isto leva a crer que a visão integradora da motivação assumida por este autor parece realmente mais útil e válida do que abordagens mais específicas relacionadas a um ou outro modelo teórico. Sobre isto é importante destacar também que tais estratégias não foram por ele propostas particularmente para estudantes universitários que, independentemente disso, as avaliaram nos maiores níveis de importância.

expectativa x valor e se propõem a ajudar os alunos a definirem metas e avaliarem seu progresso como aprendizes, aprenderem a reconhecer a ligação entre seus esforços e o desempenho que atingem e a terem feedback qualitativo sobre seu processo de aprendizagem. Estes aspectos da motivação se prendem, em especial, a fatores internos relacionados a sentimentos, crenças e expectativas dos estudantes, os quais têm sido alvos de diversas investigações psicológicas, muitas vezes associados aos fenômenos de integração e evasão escolares (Kammila, 1996; Stipek, 1998; Bridi & Mercuri, 1999; Santos & Azzi, 1999; Pachane, 1999). São especialmente relevantes, segundo Brophy (1998), em situações que requerem das pessoas o desempenho de alguma tarefa orientada para metas, sabendo que seu resultado será avaliado, como ocorre com as atividades acadêmicas. Em tais situações, como comenta esse autor sob uma perspectiva tipicamente cognitivista, pesquisas têm demonstrado que o esforço e persistência a elas dedicados são maiores quando as pessoas percebem

**Tabela 1:** Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo A – apoiar a confiança do estudante como aprendiz.

Questões/Estratégias	média	classificação
A1 - ajudar ter sensação de sucesso mostrando que pode obter progressos com esforço	4,6	2°
A2 - ajudar a atingir metas de aprendizagem próprias do aluno	4,4	4°
A3 - ajudar a reconhecer ligações entre esforços e resultados	4,3	5°
A4 - indicar pontos específicos de melhoria	4,3	5°
<b>Média do grupo</b>	4,4	1°

Por outro lado, este dado pode levar a questionar o próprio instrumento utilizado, visto que não permitiu maior discriminação das estratégias consideradas mais e menos importantes. Sendo assim, a busca de instrumentos mais válidos e precisos para avaliar os diferentes graus de importância é uma sugestão que decorre do presente estudo.

Mesmo levando-se em conta que as diferenças quantitativas entre os níveis de importância foram muito pequenas, verificou-se que as estratégias preferidas pela população pesquisada foram aquelas que se destinam, de acordo com a concepção de Brophy (1998), a apoiar a confiança dos estudantes como aprendizes (Tabela 1). Estão baseadas, segundo ele, em pesquisas e teorizações de estudiosos como Ames, Atkinson, Covington, Dweck, Locke e Latham, Stipek, Schunk (conforme citado por Brophy, 1998) e também no modelo da motivação como

correlações entre esforço e resultado, acreditando que o controle potencial deste último reside nelas mesmas (em vez de em fatores externos sobre os quais não têm controle), possuem uma visão da inteligência como um fator incremental e não como um traço fixo e possuem um senso de eficácia e competência. Além disso, as pessoas que possuem estas disposições tendem a se engajar nas situações de aprendizagem, enfatizando a meta de realização denominada meta aprender (de acordo com a teoria das metas de realização) e a processar informações de forma mais profunda (Brophy, 1998).

Neste grupo de estratégias, os participantes atribuíram maior importância (embora com variações muito pequenas em relação às demais) à estratégia que diz respeito à ajuda do professor no sentido de fazê-los ter a sensação do sucesso, mostrando-lhes que podem obter progressos contínuos na aprendizagem, se a ela de-

dicarem uma dose razoável de esforço. Tendo em vista que os universitários pesquisados têm relativas dificuldades quanto ao tempo e às condições pessoais (provavelmente, também financeiras) para fazer o curso, poderiam não estar totalmente confiante em sua capacidade como aprendizes demonstrando, desta forma, a necessidade de ter sua auto-estima apoiada e seus esforços continuamente valorizados pelos professores. Por isso, medidas importantes que os docentes poderiam adotar para otimizar sua motivação seriam, por exemplo: adaptar o currículo de forma que a instrução atinja, gradativamente, suas zonas proximais de desen-

zagem auto-regulada, ou seja, o “aprender a aprender”. Referem-se, além disso, ao comportamento motivado do estudante, quer dizer, aos comportamentos reais e observáveis que podem ser utilizados como indicadores da motivação, tanto quanto serem modificados, mediante o uso de estratégias apropriadas (pelos próprios alunos e por seus professores). Por estas razões, a literatura atual tem dado ênfase a estudos referentes à auto-regulação da aprendizagem, em especial no caso de universitários que, nesta faixa de escolarização, devem ter mais consciência e controle sobre as estratégias que utilizam para aprender, embora nem sempre os tenham,

**Tabela 2:** Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo D – estimular a motivação para aprender.

<b>Questões / Estratégias</b>	<b>média</b>	<b>classificação</b>
<b>D20-</b> informar sempre o que espera do aluno	4,0	8 <sup>o</sup>
<b>D21-</b> mostrar causas reais dos sucessos e insucessos	4,1	7 <sup>o</sup>
<b>D22-</b> reduzir o receio de desempenho insatisfatório	4,1	7 <sup>o</sup>
<b>D23-</b> demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo que ensina	4,7	1 <sup>o</sup>
<b>D24-</b> chamar atenção de modo mais intenso para atividades particularmente importantes	4,1	7 <sup>o</sup>
<b>D25-</b> fazer pensar sobre pontos de vista mais amplos, diferentes, alternativos ou conflitantes	4,3	5 <sup>o</sup>
<b>D26-</b> tornar conteúdos abstratos mais pessoais, concretos ou familiares	3,9	9 <sup>o</sup>
<b>D27-</b> deixar claros objetivos de cada atividade antes de iniciá-la ou solicitá-la	4,5	3 <sup>o</sup>
<b>D28-</b> destacar pontos ou tópicos principais do que o aluno vai aprender	4,4	4 <sup>o</sup>
<b>D29-</b> planejar questões ou atividades que ajudem a desenvolver boas idéias do aluno	4,5	3 <sup>o</sup>
<b>D30-</b> ensinar a focalizar o pensamento nas questões ou problemas apresentados	4,7	1 <sup>o</sup>
<b>D31-</b> ensinar formas ou técnicas para resolver problemas e tomar decisões	4,6	2 <sup>o</sup>
<b>D32-</b> ensinar a ter consciência e controle sobre formas adequadas e inadequadas de aprender	4,3	5 <sup>o</sup>
<b>D33-</b> ensinar novas e mais adequadas técnicas de estudo e aprendizagem	4,5	3 <sup>o</sup>
<b>D34-</b> ensinar técnicas para controlar disposição e vontade de aprender	4,5	3 <sup>o</sup>
<b>Média do grupo</b>	4,3	2 <sup>o</sup>

volvimento na aprendizagem (a fim de reduzir sua ansiedade e favorecer o sentimento de sucesso), definir com eles suas próprias metas, valorizar seu desempenho (fazendo com que se auto-reforcem) e proporcionar, continuamente, feedback informativo (em vez de categorizar ou comparar seu desempenho com o de colegas de turma).

Seguindo-se às estratégias do grupo anterior, se situaram por ordem de importância as estratégias para estimular a motivação para aprender (Tabela 2).

Conforme comentado na introdução, tais estratégias, segundo a concepção de Brophy (1998), são exatamente o ponto central da motivação para aprender. Relacionam-se, segundo ele, às estratégias metacognitivas preconizadas pela teoria do processamento da informação e têm como finalidade mais ampla desenvolver a aprendi-

como comentam alguns autores (Pintrich, 1995; Kammila, 1996; Bembenutty, Mckeachie & Karabenick 1998; Bembenutty, Mckeachie, Karabenick & Lin, 1998; VanZile & Livingston, 1999; Dembo, 2000).

Neste grupo se encontram duas das estratégias classificadas em primeiro lugar de importância e uma das classificadas em segundo lugar, o que reforça a importância atribuída ao grupo, na percepção dos universitários pesquisados. Uma delas é a que enfatiza o valor dos professores agirem como modelos positivos de aprendizagem para seus alunos, demonstrando sempre prazer e entusiasmo pelo que ensinam. Sua importância está relacionada, como lembra Brophy (1998; 2001), aos princípios da aprendizagem social, especialmente ao fato de os professores serem “agentes socializadores ativos”, capazes de estimular o desenvolvimento geral da

motivação do estudante para aprender e de ativá-la em situações particulares. Está relacionada também à visão “brophyana” de que a motivação para aprender pode ser encarada, mais que como uma “disposição geral”, como um “estado específico” gerado nas e pelas situações de aprendizagem. Demonstrar regularmente prazer e entusiasmo pelo que ensinam não significa, segundo Brophy (1998), que os professores tenham de usar técnicas teatrais ou de vendas para divertir, entreter ou excitar seus alunos, mas tem como objetivo induzir neles a apreciação do valor do tópico de aprendizagem. Para tanto, importa que identifiquem boas razões para que os estudantes vejam tal tópico como interessante, significativo ou importante e comunicar estas razões a eles. Quanto a essa estratégia, é interessante comentar, ainda, que tanto no estudo de Bald (1993) quanto no de Ruiz (1999), também foi uma das consideradas mais importantes. No primeiro caso, sob a óptica de professores de Ensino Fundamental e, no segundo, por professores universitários de um curso de Administração com características semelhantes ao curso de onde são originários os participantes desta pesquisa.

A outra estratégia das preferidas no grupo para estimular a motivação para aprender é a que diz respeito à importância do professor lhes ensinar a focalizar o pensamento nas questões ou nos problemas apresentados. Esta, de certa forma, é complementada pela estratégia que se segue a ela no instrumento utilizado e na classificação de importância atribuída pelos sujeitos (2º lugar), referindo-se, por sua vez, à expectativa e (ou) ao valor que atribuem ao fato de o professor lhes ensinar formas ou técnicas para resolver problemas e tomar decisões. Ambas são consideradas estratégias metacognitivas que necessitam,

de fato, ser modeladas pelos professores desde os primeiros anos escolares (Schunk & Hanson, 1985), pois tendem a ser menos conhecidas pelos estudantes, mesmo pelos de cursos superiores, como poderia ser o caso dos universitários pesquisados.

O grupo das estratégias reunidas por Brophy (1998) sob a denominação de estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante (Tabela 3) foi classificado em terceiro lugar quanto ao favoritismo dos sujeitos. Cumpre, entretanto, observar que esse grupo foi o que apresentou os maiores diferenciais entre os níveis de importância atribuídos às estratégias de que se compõe, já que nele se situam 11 das estratégias mais valorizadas por todos os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, seis das menos valorizadas. Estes resultados parecem indicar que os universitários pesquisados não atribuem tão maior importância à orientação intrínseca da motivação (em relação à orientação extrínseca) quanto a que se verifica, ainda, em boa parte da literatura. Vale ressaltar que, de acordo com os autores da teoria da autodeterminação, as orientações intrínseca e extrínseca seriam apenas extremos do continuum de auto-regulação (Deci & Ryan, 1985). A esse respeito, observe-se também que algumas pesquisas (por exemplo, Harter, 1981; Wigfield & Guthrie, 1997, apud Martini, 1999) demonstraram que, com o passar dos anos escolares, há uma diminuição na motivação intrínseca dos alunos. Observe-se, ainda, que vários estudos vêm demonstrando que a orientação intrínseca da motivação está ligada a uma variedade de outros fatores internos bastante relacionados ao primeiro grupo de estratégias (exatamente aquelas reunidas por Brophy (1998) sob o título de estratégias para apoiar a confiança do estudante

**Tabela 3:** Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo C – capitalizar a motivação intrínseca do aluno.

Questões/Estratégias	média	classificação
C9 - encorajar a sugerir atividades, tarefas e formas de aprendizagem	3,9	9°
C10- deixar escolher atividades, tarefas, conteúdos e formas de aprendizagem	3,6	11°
C11- proporcionar oportunidades de dar contribuições que julga importantes	4,1	7°
C12- fazer comentários e apreciações imediatas sobre contribuições oferecidas	3,5	12°
C13- variar o tipo de atividades de aprendizagem	4,7	1°
C14- fazer com que atividades se pareçam com jogos ou divertimento	3,8	10°
C15- dar atividades com que se identifique por encontrar nelas significado	4,3	5°
C16- dar atividades em que possa trabalhar em cooperação com colegas	4,6	2°
C17- adaptar atividades de aprendizagem aos interesses do aluno	4,2	6°
C18- incorporar nas atividades elementos de fantasia, simulação ou curiosidade suspense	4,0	8°
C19- combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos	4,7	1°
<b>Média do grupo</b>	4,1	3°

como aprendiz) como orientação para metas, atribuições de causalidade, sentimentos de competência e domínio da tarefa, além do nível de ansiedade (Guerguen Neto, 1982; Gottfried, 1985; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Schunk & Swartz, 1993). Tendo em vista estas considerações, poder-se-ia supor, ainda de acordo com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), que os universitários pesquisados estariam situados no terceiro nível do continuum de autorregulação, o relativo à regulação identificada. Sendo assim, de fato, como o verificado no estudo de Lin e Mckeachie (1999), veriam muito maior necessidade de equilíbrio e complementaridade entre a motivação intrínseca e extrínseca. Seus professores não poderiam, desta forma, dar exclusividade a nenhuma destas orientações, ao utilizarem estratégias motivacionais.

Dentre as estratégias em pauta (estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante) se encontram duas das favoritas do conjunto dos universitários investigados: variar o tipo de atividades de aprendizagem e combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos acabados. Pode-se perceber que ambas se relacionam a fatores ligados ao ambiente da sala de aula, particularmente ao tipo de tarefas dadas pelos professores. A importância do conjunto desses fatores tem sido grandemente ressaltada na literatura pedagógica e psicológica recentes, sendo muitos os autores nacionais e estrangeiros que, a exemplo de Brophy (1998), sublinham a necessidade do estabelecimento, em sala de aula, de uma “comunidade de aprendizagem”, dando oportunidades de participação ativa a todos (alunos e professor) e inovando constantemente os métodos e recursos instrucionais utilizados, a fim de estimular a motivação dos alunos (Cove & Goodsell, 1996; Travis, 1996; Belholt, 1997; Berbel, 1999; Veiga & Castanho, 2000). Este ponto leva a refletir sobre as necessidades de inovação e criatividade por parte dos próprios professores, por sua vez associadas à sua formação permanente ou, como preferem alguns, nesse caso, ao seu desenvolvimento profissional (Garcia, 1993; Nóvoa, 1995 – conforme citado por Azzi, Batista & Sadalla, 2000). Embora este tema não seja alvo principal do atual estudo, não se pode deixar de lembrar tais necessidades, já que vários autores têm destacado que são relativamente negligenciadas no ensino superior no Brasil e no mundo todo (Travis, 1996; Alencar, 1997; Masetto, 1998).

Tendo-se em conta as duas estratégias em discussão, poder-se-ia supor que os estudantes pesquisados

dão relevância à diversificação das atividades em sala de aula pelo fato de chegarem às aulas cansados após suas jornadas de trabalho. Esta explicação encontraria respaldo em Small (1996) que, em pesquisa junto a um grande número de graduandos e pós-graduandos de universidades norte-americanas, verificou que incorporar às aulas diversas estratégias e materiais instrucionais para obter e manter a atenção do aluno é mais produtivo do que usar sempre aquelas mais previsíveis (em geral, ainda, a aula expositiva apoiada por quadro-negro e giz, que costuma produzir emoções negativas de “chateação” nos alunos). A mesma pesquisa de Small (1996) tanto quanto as observações de autores que enfocam a aprendizagem sob o ponto de vista andragógico, podem subsidiar a explicação para o fato de os sujeitos terem demonstrado grande predileção pela estratégia que diz respeito à combinação de atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos e acabados como, por exemplo, a criação de uma empresa júnior, a realização de campanhas de marketing, de pesquisas sobre satisfação de clientes, de exposições, etc. Small (1996), de um lado, concluiu que não basta que o método e os materiais instrucionais sejam diversificados para “capturarem” a atenção dos alunos; é preciso, também, que sejam relevantes em relação ao conteúdo e às metas que eles próprios tenham em vista. Wlodkowski (1999), por outro prisma, destaca que adultos são aprendizes muito pragmáticos e precisam conectar o que aprendem com suas experiências e com sua identidade pessoal. Almeida (1986) completa a observação anterior afirmando que, para o adulto, a aprendizagem é mais útil quando pode ter aplicação imediata.

Uma outra estratégia que mereceu destaque e que pertence ao mesmo grupo das estratégias para capitalizar a motivação intrínseca foi a relacionada ao trabalho cooperativo em sala de aula, o que leva a crer que os estudantes pesquisados valorizam o trabalho em equipe em discussões em sala de aula, em estudos e projetos específicos, além de em outras tarefas acadêmicas. Esta pode ser, portanto, uma importante estratégia de que seus professores lancem mão, cada vez mais, não só para favorecer seu senso de autonomia e realização (motivação intrínseca), mas também para diversificar o tipo de método de ensino, alternativamente àqueles mais tradicionais, centrados no próprio professor. No entanto, cumpre lembrar sobre este ponto que, embora a literatura recente tenha dado ênfase ao valor da aprendizagem cooperativa em relação a situações competitivas

em sala de aula, até mesmo no ambiente universitário (v. por exemplo Van Voorhis, 1995; Panitz, 1999), existem estudos que apresentam contradições a respeito ou que,

sucessos, dedicar esforços mais amplos aos trabalhos escolares e terem maior responsabilidade para concluir tarefas do que os intrinsecamente motivados. Estas

**Tabela 4:** Médias e ordem de classificação das estratégias do grupo B – motivar por meio de incentivos extrínsecos.

Questões/Estratégias	média	classificação
<b>B5</b> - valorizar melhorias com notas/ pontos/outras formas concretas de recompensas	4,2	6°
<b>B6</b> - levar a gostar do que aprende usando elogios, notas ou outras recompensas concretas	3,8	10°
<b>B7</b> - chamar a atenção para o valor e as aplicações do que está aprendendo	4,0	8°
<b>B8</b> - criar situações competitivas entre grupos, destacando metas de aprendizagem	4,1	7°
<b>Média do grupo</b>	4,0	4°

pelo menos, sugerem que o assunto seja melhor investigado, pois o fato de os universitários demonstrarem preferência por métodos cooperativos de aprendizagem pode apenas significar que os preferiram sob o ponto de vista do gosto pessoal, mas não que, necessariamente, aprendam melhor ou sejam mais motivados desta maneira (Doran & Klein, 1996; Renkl, 1997).

Por fim, os resultados que podem ser vistos na Tabela 4 indicam que as estratégias menos valorizadas, em seu conjunto, pelo total dos universitários foram as destinadas a motivar por meio de incentivos extrínsecos. Estas estratégias poderiam complementar as do grupo anterior (motivação intrínseca), pelas razões discutidas anteriormente.

Com efeito, neste grupo, por exemplo, a estratégia mais bem avaliada – ter as melhorias apresentadas no desempenho valorizadas por meio de elogios, notas ou outras formas concretas de recompensas – se conecta, em grande medida, com as estratégias do grupo das estratégias para apoiar a confiança do estudante como aprendiz, pois se refere, principalmente, à valorização do esforço dedicado para obter um bom desempenho. Brophy (1998) observa este aspecto afirmando que, de fato, as recompensas são bastante efetivas para aumentar a intensidade do esforço devotado às tarefas de aprendizagem, o que está relacionado às concepções behavioristas da motivação.

Boggiano e colaboradores (1987), em uma série de pesquisas com universitários e com pais de estudantes de Ensino Fundamental e Médio, verificaram, sobre o mesmo aspecto, que a maioria dos adultos acredita que os estudantes extrinsecamente motivados costumam ter auto-estima mais baixa e, por isso, tendem a exercer maior esforço depois de terem experimentado fracassos, melhorar sua performance após terem obtido

conclusões podem explicar o fato de muitos professores darem preferência ao uso de estratégias extrínsecas (mais diretamente controláveis por eles próprios) para motivar os seus alunos, como se verificou no estudo de Bald (1993), por exemplo, até porque, nem sempre os docentes têm uma percepção mais adequada do fenômeno motivacional. Pelo contrário, muitos têm visões distorcidas ou acreditam em certos “mitos” sobre a motivação (Ruiz, 2001). Por outro lado, Boggiano e colaboradores (1987) também verificaram que as recompensas são efetivas não só para motivar os estudantes a investirem maior esforço nas atividades acadêmicas, mas também para estimular o desenvolvimento da motivação intrínseca nessas atividades, o que, mais uma vez demonstra a necessidade de se usarem de forma complementar estratégias que possam estimular a ambas – motivação extrínseca e intrínseca.

## CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Mesmo considerando as limitações metodológicas deste estudo, foi possível verificar que seus participantes demonstraram que a combinação dos fatores sucesso + vontade + valor + prazer (v. Wlodkowski, 1999) é fundamental para favorecer sua motivação no curso que realizam.

Sendo esta uma combinação de fatores tipicamente recomendada para aprendizes adultos, é altamente desejável que seja levada em conta nos projetos pedagógicos de instituições que ministrem cursos com características semelhantes, bem como no planejamento de métodos e recursos instrucionais a serem por elas utilizados.

Para levá-las a efeito, entretanto, é fundamental que os professores dessas instituições estejam, eles próprios, continuamente motivados a aprender, buscando se aperfeiçoar e trazendo progressivas inovações para a sala de aula sendo, ao mesmo tempo, muito criativos e entusiásticos pelo saber e pelo ensinar. Seria relevante, também, que conheçam em maior extensão e profundidade conceitos sobre a

motivação, para que possam identificar as condições a ela relacionadas em seus próprios alunos podendo, então, se valer de estratégias ainda mais específicas e efetivas.

Para este fim devem colaborar, também, outros estudos sobre a motivação no ensino superior pois, de acordo com a revisão da literatura realizada, estes são poucos no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. S. de (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*. 1 (2 e 3), 29-37.
- Almeida, S. F. C. (1986). A motivação da aprendizagem no adulto jovem. *Revista de Psicologia*. 4 (1), 51-63.
- Andrade, R. O. B. (1997, agosto). *História e perspectivas dos cursos de Administração no Brasil*. Anais do II seminário nacional sobre qualidade e avaliação dos cursos de Administração. Vitória.
- Azzi, R. G.; Batista, S.H.S.S. & Sadalla, A. M. F. (2000). *Formação de professores*. Discutindo o ensino de psicologia. Campinas: Alínea.
- Bald, R. (1993). *Estratégias motivacionais usadas pelos professores : em busca de um referencial teórico. Estudo exploratório de uma escala baseada nas categorias de Brophy*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia.
- Belhot, R. V. (1997, outubro). *Estratégias de ensino e de aprendizagem*. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Salvador : UFBA.
- Bembenutty, H.; Mckeachie, W. J. & Karabenick, S. A. (1998, fevereiro). *Individual differences in academic delay of gratification*. Paper apresentado na Reunião Anual da Eastern Psychological Association. Boston. (ERIC Database, ED422794).
- Bembenutty, H.; Mckeachie, W. J.; Karabenick, S. A. & Lin, Y. (1998, maio). *The relationship between test anxiety and self-regulation on student's motivation and learning*. Paper apresentado na Reunião Anual da American Psychological Society . Washington DC. (ERIC Database, ED424244).
- Berbel, N. A. N. (1999). A metodologia da problematização como alternativa mediadora entre teoria e prática transformadora no ensino superior. *Teoria e Prática da Educação*. 1(2), 13-31.
- Boggiano, A. ., Barret, M.; Weiher, A., McClelland, G., & Lusk, C. (1987). Use of the maximal operant procedure to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866-879.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Bridi, J. C. A., & Mercuri, E.N.G.S. (1999, outubro). *Causas atribuídas pelos universitários a evasão de curso*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.
- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 18 (3), 200-215.
- Brophy J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York : McGraw-Hill.
- Brophy, J. (2001). Research on motivation in education; past, present and future. Em T. Urban (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 11: Achievement Contexts . Manuscrito original não publicado.
- Carelli, M. J. G. & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2, 265-278.
- Cove, P. G. & Goodsell (1996). Enhancing student learning : intellectual, social, and emotional integration. *Eric Digest*, ED400741.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success. A self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Doran, M. & Klein, J. D. (1996). The effects of learning structures on student achievement and attitude using a computer simulation. Em *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Education*

- Communications and Technology*. Indianapolis. (ERIC Database ED397788).
- Gagné, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Trillas.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Guerguen Netto, F. (1982). *Atribuições de causalidade, ansiedade e rendimento acadêmico*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRS, Faculdade de Educação.
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2001). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 243 – 254.
- Kammila, N. (1996). Nurturing self-direction in adult learning. *South African Journal of Higher Education*, 10, 86-91. (ERIC Database EJ 546136).
- Lin, Y. G., & Mckeachie, W. J. (1999). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Paper apresentado na 107ª Conferência da American Psychological Association*. Boston. (ERIC Database ED 435954).
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1999.
- Masetto, M. T. (1998). *Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no ensino superior e suas conseqüências para o ambiente de aula*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Pachane, G. G. (1999). *A experiência universitária a partir da percepção do aluno*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59-67. (ERIC Database EJ 588119).
- Paul, J.J., & Ribeiro, Z. D. (1991). As condições de vida e de trabalho dos alunos do ensino superior brasileiro. O caso das universidades de Fortaleza. *Educação Brasileira*, 13 (26), 71-127.
- Penna, A. G. (1980). *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 63, 3-12. (ERIC Database EJ512123).
- Renkl, A. (1997). *Learning by explaining – or better by listening?* Paper apresentado na Reunião Anual da American Educational Research Association. Chicago. (ERIC Database ED 409343).
- Ruiz, V. M. (1999). *Motivação para aprender: estratégias utilizadas por professores universitários*. Pesquisa de conclusão da disciplina Temas Atuais em Psicologia Escolar do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Campinas – SP. (Não-publicado).
- Ruiz, V. M. (2001). *Motivação para estudar e aprender em universitários*. Dissertação de mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Campinas – SP.
- Sampaio, H. M. S. (1999). *Ensino superior no Brasil – o setor privado*. (1999). São Paulo: Hucitec; FAPESP.
- Santos, J. P. G., & Azzi, R. G. (1999). *Destino acadêmico dos estudantes evadidos de uma universidade pública estadual*. Resumo de Comunicação Científica, apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.
- Schunk, D., & Hanson, A. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Small, R. V. (1996). *Dimensions of interest and boredom in instructional situations*. Paper apresentado na XVIII Convenção Nacional da Association for Educational Communications and Technology. Indianapolis. (ERIC Database ED 397840)
- Sonneville, J. J. (1992). O tempo de estudo e de trabalho do aluno universitário: um estudo de caso da FAEEBA. *Revista FAEEBA*, 1 (1), 63-78.
- Souza, J. T. P. (1993). *Estudo do aluno universitário para a construção de um projeto pedagógico*. Série documental: Relatos de Pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- Spiegel, M. R. (1976). *Estatística*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. New York: Viacom.

- Tapia, J., & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula – o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Travis, J. E. (1996). Models for improving college teaching : a faculty resource. *Eric Digest*, ED403810.
- Trigueiro, M. G. S. (2000). *O ensino superior privado no Brasil*. Brasília: Paralelo 15.
- VanVoorhis, J. L. (1995). *Implementing cooperative structures to increase motivation and learning in the college classroom*. Paper apresentado na Lilly Conference on College Teaching. Columbia . (ERIC Digest ED 39380).
- VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A . (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*. 40, 54-60. (ERIC Database EJ589121).
- Veiga, I. P. A ., & Castanho M. E. L. M. (2000). *Pedagogia universitária. A aula em foco*. Campinas : Papirus.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adults motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.

Recebido em: 28/11/03

Revisado em: 11/01/04

Aprovado em: 02/03/04

**Endereço para correspondência:**

Valdete Maria Ruiz

Rua José Bonifácio, 220 – Centro

CEP: 13800-060 – Moji Mirim, SP

e-mail: growing@dglnet.com.br