

Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia

Margareth Benedito de Jesus Bressani de Mello
Universidade Nove de Julho – São Paulo – SP – Brasil

Maria Isabel da Silva Leme
Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Resumo

A presente pesquisa se propôs a caracterizar a orientação motivacional para a aprendizagem de alunos que cursam o Ensino Superior Tecnológico. Participaram da pesquisa 288 alunos de Instituições de nível superior, públicas e privadas. O instrumento utilizado para avaliação foi a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005), que avalia a orientação motivacional do aluno do ensino superior, considerando os níveis de motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem. Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne (Ribas Jr., Hutz, & Moura, 2004). As principais bases teóricas do estudo são as teorias sociocognitivas, da autorrealização e das metas de realização. Os resultados evidenciaram que os alunos que fizeram parte da amostra apresentam média de motivação intrínseca de (MI=45,23), indicando autonomia e interesse na aprendizagem e média de motivação extrínseca de (ME= 28,5) associada à necessidade de reconhecimento externo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Ensino Superior; Motivação.

Students' Motivation in Technological College Courses

Abstract

This study aimed to characterize the motivational orientation of Technological higher education students towards their learning process. The research involved 288 students from public and private higher education institutions. The questionnaire used as a tool for this research was the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for Higher Education Students (SML –Boruchovitch & Neves, 2005). This tool evaluates the motivational orientation of the higher education student considering intrinsic and extrinsic levels of motivation related to learning. It was also applied a Brazilian adaptation of the Social Desirability Scale of Marlowe-Crowne (Ribas Jr., Hutz, & Moura, 2004). The main theoretical bases for this study are the sociocognitive, self-fulfillment and achievement goals theories. It was found that student's Intrinsic Motivation means was (IM) 45.23, indicating autonomy and interest in learning. The Extrinsic Motivation mean was (EM) 28.5, which indicates need for external recognition.

Keywords: School Psychology, higher education; motivation.

Motivación de alumnos de los cursos superiores de tecnología

Resumen

La presente investigación se propone a caracterizar la orientación motivacional para el aprendizaje de alumnos que cursan la Enseñanza Superior Tecnológica. Participaron de la investigación 288 alumnos de Instituciones de nivel superior, públicas y privadas. El instrumento utilizado para evaluación fue la Escala de Evaluación de la Motivación para Aprender para Universitarios EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005), que evalúa la orientación motivacional del alumno de la enseñanza superior, considerando los niveles de motivación intrínseca y extrínseca para el aprendizaje. Se aplicó también la adaptación brasileña de la escala de deseabilidad social de Marlowe-Crowne (Ribas Jr., Hutz, & Moura, 2004). Las principales bases teóricas del estudio son las teorías socio-cognitivas, de la autorrealización y de las metas de realización. Los resultados evidenciaron que los alumnos que hicieron parte de la muestra presentan media de motivación intrínseca de (MI=45,23), indicando autonomía e interés en el aprendizaje y media de motivación extrínseca de (ME= 28,5) asociada a la necesidad de reconocimiento externo.

Palabras clave: Psicología Escolar; Enseñanza Superior; motivación.

Introdução

Os estudos da motivação no contexto escolar vêm sendo objeto de pesquisas nacionais e internacionais em várias fases da escolarização, no ensino fundamental, médio e superior (Boruchovitch, 2008a, 2008b). O desafio da maioria dos educadores é que seus alunos se sintam motivados a aprender, comprometidos com as tarefas e interessados na aprendizagem. É de grande importância que o professor conheça a orientação motivacional de seus alunos podendo, dessa forma, adequar suas estratégias de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho se propõe a caracterizar a motivação para a aprendizagem de estudantes que cursam o Nível Superior, em específico, alunos dos cursos chamados de “curta duração” ou tecnológicos. Esses cursos têm duração de dois a três anos e foram criados para suprir as necessidades do mercado de trabalho para uma formação mais específica, focados principalmente no “saber-fazer”.

Inicialmente se faz necessário entender o motivo da criação desses cursos e seu papel na sociedade atual. Posteriormente, iremos apresentar a fundamentação teórica adotada neste estudo, apoiado em algumas pesquisas realizadas com alunos do Ensino Superior brasileiro.

No Brasil, com a crescente industrialização e as necessidades prementes de novas tecnologias, fez-se necessária a rápida inserção no mercado de trabalho de profissionais especializados nessas áreas de atuação. Constituíram-se, então, a partir de década de 1970, as instituições responsáveis pelo chamado ensino tecnológico de nível superior, que se caracterizava por uma formação de curta duração (Takahashi, 2010).

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de haver poucas investigações focadas nos alunos neste segmento de ensino, que atende a aproximadamente 13% dos alunos no Ensino Superior Brasileiro, tendo apresentado um crescimento de mais de 1000% nos últimos 10 anos (MEC/Inep, 2012). Segundo matéria publicada no Jornal Estado de São Paulo, o diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Rafael Lucchesi, afirma que esse número corresponde a 8,5% dos estudantes do Ensino Superior. Como acontece com a maioria dos cursos de nível superior no Brasil, os cursos tecnológicos são oferecidos, primordialmente, em instituições privadas.

Quanto à empregabilidade dos egressos dos cursos tecnológicos não foram encontradas pesquisas recentes. Porém, informações publicadas no jornal “O Estado de São Paulo”, que promoveu no dia 1 de setembro de 2015 o “Fórum Estadão Brasil Competitivo-Educação para o Trabalho”, revelam que o ensino técnico ainda enfrenta preconceito por ser considerado um tipo de educação inferior ao ensino superior tradicional. Assim, atrai menos jovens do que o mercado de trabalho necessita. A mesma fonte aponta que 76% dos egressos deste sistema de ensino conseguem trabalho na área de formação no primeiro ano depois de se graduarem (Jornal O Estado de São Paulo, 2015).

Lemos e Pinto (2008) pesquisaram o perfil exigido do profissional na atualidade a partir da investigação de empregadores, identificando que o mercado de trabalho valoriza, cada vez mais, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas do funcionário, utilizando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Segundo esses autores “atitudes e disposições comportamentais importam mais do que conhecimentos técnicos específicos” ou, nos termos de Souza, Santana e De Luiz (1999, p.47), “o ‘saber-ser’ suplantaria o ‘saber-fazer” (p. 12). O desafio do Ensino Tecnológico é desenvolver no aluno, além do saber-fazer, também o “saber”, a busca da construção do conhecimento, aproximando-se, portanto do Ensino Superior regular, que trabalha com a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Conforme Takahashi (2010):

O objetivo das ciências seria, exatamente, buscar estas formas superiores de conhecimento, e as pessoas que dominassem estes conhecimentos mais gerais teriam o domínio de suas aplicações. A formação prática, nesta perspectiva, seria uma formação inferior, talvez necessária para pessoas que não tenham condições de atingir as formas de raciocínio mais abstratas, mas nunca a mais desejada (p.35).

É importante também observar que, apesar da tentativa de se pensar nos cursos tecnológicos como uma estratégia de formação de mão de obra técnica em todos os níveis, encontramos nesses cursos uma grande maioria de alunos advindos das classes trabalhadoras. Muitos deles constituem-se como o único membro da família que tem a oportunidade de ter um diploma de nível superior. Geralmente esses estudantes buscam o curso superior motivados pela necessidade profissional e interesse em ascensão na carreira. Este tipo de aspiração (obtenção de diploma superior ou ascensão na carreira) pode ser considerado fonte de motivação que leve o aluno a buscar uma aprendizagem significativa? Qual sua percepção quanto a sua capacidade em realizar as tarefas propostas?

A percepção da própria capacidade é uma dimensão importante da motivação. Segundo Bandura (1986), a motivação é influenciada pela crença que o indivíduo tem na sua autoeficácia para a realização das tarefas, pois o fato de acreditar que será capaz de realizá-las irá influenciar a forma como pensa, sente e se comporta diante dos desafios. Bandura (2008) afirma, ainda, que é importante o indivíduo sentir-se “agente” e que perceba o quanto pode influenciar suas circunstâncias de vida, não sendo apenas “um produto dessas condições” (p. 15).

Diversas abordagens teóricas estudam a motivação, dentre as quais destacamos a teoria da autodeterminação, considerada como uma macroteoria da motivação por Reeve, Deci, e Ryan (2004) e a teoria das metas de realização (Printich & Schunk, 2002). Segundo a teoria da autodeterminação, os indivíduos apresentam tendência natural para uma motivação mais autônoma. O indivíduo se envolve nas atividades procurando satisfazer suas três necessidades

psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo (Guimarães, Bzuneck, & Sanchez, 2002).

Nos estudos de Reeve, Deci, e Ryan (2004), Ryan e Deci (2000), Bzuneck e Cardoso (2004), Boruchovitch (2008), Boruchovitch e Bzuneck (2010), entre outros, são diferenciados dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. De acordo com esses autores, a motivação intrínseca ocorre quando o aluno realiza as atividades acadêmicas com interesse e vontade de aprender, independente de recompensas, pressões ou ameaças que configuram a motivação extrínseca. O aluno intrinsecamente motivado apresenta maior envolvimento com as tarefas, maior investimento de tempo e prazer nos estudos (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

Estudos mostram, entretanto, que não existe oposição entre motivação intrínseca e extrínseca (Reeve & cols., 2004; Ryan & Deci, 2000), podendo existir simultaneamente. Segundo Guimarães (2006), a teoria da autodeterminação propõe que os tipos de motivação ocorrem em um continuum (Reeve & cols., 2004) que é resultante da interação entre as necessidades psicológicas básicas e o ambiente, ou seja, variando da desmotivação, que consiste na total falta de interesse, até a motivação intrínseca, passando pela motivação extrínseca integrada que se aproxima bastante da última.

Os alunos são cada vez mais expostos a estímulos relacionados à motivação extrínseca no decorrer da escolarização. Conceitos, avaliações, notas, bem como influências sociais e familiares para o sucesso, levam os alunos a associar a aprendizagem com notas, com o atender às expectativas dos professores, e outras (Bzuneck, Guimarães, & Sanches, 2002).

Como já mencionado acima, outra abordagem relevante no estudo da motivação para aprender é a teoria das metas de realização. Os autores Printich e Schunk (2002) propõem que a motivação é despertada pelo estabelecimento de metas e objetivos que geram envolvimento mental e físico na realização das tarefas. A identificação com as metas possibilitará ao aluno maior perseverança perante os desafios, pois elas passam a ter valor e significância para ele, fazendo com que direcione suas ações para atingi-las. Dessa forma, o aluno que se identifica com os objetivos e metas propostos terá maior probabilidade de realizar as tarefas com motivação. As pesquisas têm trabalhado com dois tipos de metas, denominadas de modo variado, como meta domínio e meta performance, ou meta tarefa e metacapacidade ou ainda meta aprender e meta performance (Zenorine, Santos, & Bueno, 2003).

No caso da aprendizagem no Ensino Superior, Boruchovitch e Bzuneck (2010) referem algumas evidências sobre a motivação para a aprendizagem identificada no Brasil. As pesquisas realizadas com alunos do ensino superior revelam a importância de analisar a percepção da autoeficácia para realização das tarefas, ou seja, o quanto o aluno acredita que será capaz de realizar as atividades propostas e que tipo de motivação está envolvido nesse processo, ou seja, motivação intrínseca ou extrínseca.

Utilizando a perspectiva das metas para aprender, Zanatto (2007) estudou o perfil motivacional de estudantes universitários iniciantes e concluintes. Participaram da pesquisa 208 estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. Os resultados revelaram que os estudantes apresentaram maior valorização da meta aprender comparada à meta performance. Os homens obtiveram médias superiores ao grupo de mulheres. Na comparação entre os anos de curso, os estudantes iniciantes se mostraram mais orientados à meta aprender em comparação aos estudantes concluintes, que apresentaram orientações motivacionais mais voltadas para a meta performance.

Outra pesquisa que também investigou metas de realização é a de Santos, Mognon, Alcará, e Lemos (2011), que buscou possíveis diferenças entre estudantes em função de sexo, faixa etária, semestre em curso e área de conhecimento. Participaram da pesquisa 302 alunos de duas universidades particulares do interior do estado de São Paulo, sendo 88 do sexo masculino e 214 do feminino, com média de idade de 24,1 anos. A motivação foi avaliada por meio de duas escalas, a EMAPRE-U, Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (Zenorini & Santos, 2010) e a EMA-U, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários (Boruchovitch & Neves, 2005). Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo. As mulheres obtiveram médias superiores e diferenciaram-se dos homens nas metas performance-aproximação e performance-avoidance. Em relação à faixa etária, os estudantes com idades entre 22 e 25 anos mostraram maior tendência à meta performance-avoidance, enquanto os de 26 anos ou mais tenderam mais a valorizar a meta performance-aproximação.

Com objetivo de analisar a ocorrência de eventuais diferenças na variável motivacional valor da tarefa, Ruiz (2008) pesquisou estudantes de primeiro e último ano de três cursos do período noturno em um centro universitário privado. Participaram 120 estudantes, sendo metade do primeiro e metade do quarto ano dos cursos de Administração, Ciência da Computação e Educação Física. Utilizando a adaptação do instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) concluiu-se que o componente valor ou interesse intrínseco foi o principal responsável pela redução da importância que esses participantes atribuíram às suas tarefas de aprendizagem. A autora concluiu que os alunos "terminaram seus cursos com menos prazer pelas suas tarefas de aprendizagem, mais voltados aos seus objetivos finais do que em aprender seus significados, além de menos dispostos a dedicar concentração e esforço para realizá-las" (p. 458).

Ainda investigando as metas para aprender com instrumento desenvolvido no Brasil, Alcará (2012) pesquisou estudantes de 1º ao 4º anos dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil, sendo que, a amostra foi composta por 110 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 27

anos e quatro meses. As orientações motivacionais foram medidas pela Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U), elaborada por Zenorini e Santos (2010). Nos resultados do estudo, os estudantes do 1º semestre do curso de Biblioteconomia e Arquivologia obtiveram maior média na meta aprender ($M=29,23$; $DP=3,72$), que pode indicar maior disposição em se envolver nas atividades de aprendizagem. É interessante analisar o estudo conduzido por Bzuneck e Cardoso (2004), que investigou a motivação de uma amostra semelhante à da presente pesquisa, alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Informática e Nutrição. Nessa investigação analisaram a qualidade da motivação em relação a uma determinada disciplina considerada pelos alunos de alta exigência cognitiva. Concluíram que

em relação ao padrão motivacional, descobriu-se equivalência estatística nos escores médios dos grupos em relação à orientação para as metas aprender, egoaproximação e evitação do trabalho, não obstante as diferenças de disciplinas e professores, cursos, turnos e de instituições de ensino. Isto é, a despeito dessas diferenças contextuais, o grau de adesão a qualquer dessas metas foi muito similar em toda a amostra (p. 151).

Apenas na orientação à meta egoevitação uma das turmas, especificamente da área tecnológica, destacou-se pelos escores significativamente mais altos que o dos outros dois grupos. Ao mesmo tempo, foi visível a tendência de opção pela meta aprender, seguida pela meta evitação do trabalho.

Finalmente, vale relatar pesquisas conduzidas na perspectiva da autodeterminação como a conduzida por Almeida (2012). A autora realizou pesquisa de caráter exploratório com 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país, que cursavam Bacharelado em cursos de Administração, Saúde, Educação, entre outros. Os dados foram obtidos por meio de questionário, de autorrelatos com questões em escala *Likert* e analisados de acordo com a teoria da Autodeterminação. Utilizou-se, como base, uma escala com versão adaptada e validada por Guimarães e Bzuneck (2008) da Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida inicialmente por Vallerand e cols. (Almeida, 2012). Os resultados indicaram comportamentos com regulação identificada, ou seja, os participantes demonstraram tendência para a adoção de regulação autônoma em seus comportamentos. Os alunos valorizaram cursos de formação que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação.

Na mesma perspectiva, Boruchovitch (2008) realizou pesquisa sobre a motivação de universitários do curso de formação de professores, utilizando-se o instrumento EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005). Nesse estudo constataram-se “diferenças altamente significativas entre a média dos participantes nas subescalas Motivação Intrínseca – MI e

Motivação Extrínseca – ME”, sendo que “participantes do gênero feminino apresentaram médias significativamente mais elevadas tanto na subescala MI, quanto na ME, quando comparadas aos estudantes do sexo masculino” (p. 34). Verificou-se que “as médias na motivação intrínseca e extrínseca são, significativamente, mais elevadas na universidade pública do que na particular” (p. 35). Constatou-se também que tanto a motivação intrínseca como a extrínseca aumentaram no avançar da idade.

Também utilizando a escala de motivação EMA-U entre outras, em pesquisa com 107 estudantes de Pedagogia do horário noturno, Marini (2012) indicou que a “motivação extrínseca e total aumentou proporcionalmente com a idade. Os universitários do segundo semestre revelaram-se motivados intrinsecamente” (p. 115). Com relação aos resultados relativos à média e desvio-padrão, observou-se que os estudantes relataram considerável nível de motivação para aprender. “Outro achado foi a prevalência, nessa amostra de estudantes de cursos noturnos, da motivação intrínseca ($M=51,98$) sobre a motivação extrínseca ($M=31,99$) com índice estatisticamente significativo ($p<0,001$) da primeira sobre a segunda” (p. 107).

Diante do exposto até o momento, verifica-se que a motivação para a aprendizagem é um construto bastante complexo que sofre influência de muitas variáveis. A maioria das pesquisas nacionais sobre o tema tem se baseado na teoria das metas de aprendizagem e na da autodeterminação, constatando como mais frequentes a meta-aprender, a meta-performance, e também, a meta evitação-do-trabalho. Observa-se ainda que a meta aprender é mais frequente entre estudantes iniciantes do Ensino Superior, do que concluintes. No que diz respeito à influência do sexo, alguns estudos evidenciaram maior tendência do sexo feminino à motivação intrínseca e também à motivação ligada a performance. Já no que diz respeito à área de formação, verifica-se que os alunos de bacharelado de formação de professores apresentam índices mais elevados de motivação intrínseca. Além disso, observou-se ainda que os cursos tecnológicos têm sido pouco investigados quanto à motivação, o que confere relevância ao presente estudo. Vale observar que a pesquisa se baseou principalmente na teoria da autodeterminação, que permite analisar a motivação intrínseca e extrínseca.

São grandes os desafios para estudantes e professores do Ensino Superior Tecnológico, que cresce amplamente no Brasil, principalmente nas instituições privadas. Isso requer acompanhamento constante governamental para que não se tornem apenas formas de investimento do capital, desvalorizando a formação de indivíduos conscientes e críticos de seu papel no mundo. Neste sentido, torna-se importante conhecer aspirações e necessidades dos alunos que buscam o ensino tecnológico para auxiliá-los a se direcionar no sentido do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem.

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a motivação intrínseca e extrínseca para aprender de estudantes de Ensino Superior de cursos tecnológicos oferecidos em duas instituições privadas e em uma instituição pública, em

curso de bacharelado. A hipótese levantada, a partir do exame das pesquisas na área, foi a de que o aluno que opta por uma formação de curta duração em cursos tecnológicos, cujo foco é a formação profissional, apresenta orientações motivacionais diferentes dos alunos dos cursos superiores regulares.

Método

Participantes

Participaram do estudo 288 estudantes do Ensino Superior na cidade de São Paulo (SP), que cursavam o primeiro semestre na época de realização da pesquisa (março e abril de 2014), sendo 228 (79,2%) estudantes de cursos tecnológicos de instituições privadas e 60 (20,8%) estudantes de bacharelado de uma instituição pública. O critério seguido para a escolha de alunos do primeiro semestre baseou-se na pressuposição de que o aluno, por estar iniciando seus estudos no Ensino Superior, apresentaria maior motivação para aprender os conteúdos propostos, conforme apontado na revisão da literatura.

A distribuição dos participantes das duas instituições privadas foi equilibrada, pois na instituição privada I participaram 125 alunos, correspondendo a 43,4% da amostra total, enquanto na instituição privada II participaram cento e três alunos, ou seja, 35,8% da amostra total. O contingente de alunos (n=60) da instituição pública correspondeu a 20,8% da amostra.

Os cursos que participaram da amostra são da área de Gestão, com especialidades semelhantes, com foco na formação profissional. A escolha desses cursos se deve ao fato dos cursos tecnológicos focalizarem a profissionalização (saber fazer). Estão distribuídos conforme apresentado na Tabela 1.

Verificou-se que os alunos dos cursos tecnológicos apresentam um perfil semelhante, ou seja, a maioria é do sexo feminino, com idade entre 17 a 30 anos, que exercem funções remuneradas, sendo que 44,0% recebem até dois salários mínimos. Residem com a família e são pertencentes às classes econômicas B2, C e D. Com relação ao nível socioeconômico, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Constatou-se que 80,0% dos alunos concluíram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e que 45,0% concluíram o ensino médio há mais de cinco anos.

Instrumentos

Inicialmente foi feita a pesquisa socioeconômica por meio do preenchimento de um questionário. Foram solicitados os seguintes dados: dados demográficos, dados familiares (como constituição familiar, escolaridade do pai, escolaridade da mãe e renda familiar), histórico escolar (como procedência escolar dos estudantes), e atividades profissionais. Foi utilizada a classificação da Associação Brasileira de Pesquisa de Mercado – Abipeme (Almeida & Wickerrhauser, 1991), incluindo também informações das características de moradia (casa própria, alugada, entre outras). O critério Abipeme sucede a outro preconizado pela Associação Brasileira de Anunciantes - o critério ABA - e foi desenvolvido pela Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado com as mesmas finalidades do anterior, ou seja, definir a população em categorias segundo padrões ou potenciais de consumo. Como o anterior, tal critério cria uma escala ou classificação socioeconômica por intermédio da atribuição de pesos a um conjunto de itens de conforto doméstico, além do nível de escolaridade do chefe de família.

O instrumento utilizado para avaliação da motivação para aprender foi a Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U), instrumento elaborado por Boruchovitch e Neves (2005), validado em pesquisas nacionais. O instrumento é composto por 26 itens fechados, em escala *Likert* de quatro pontos que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, sendo 14 itens sobre motivação intrínseca e 12 sobre motivação extrínseca. Os itens 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21, 22 e 24 referem-se à motivação intrínseca e os itens 2, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25 e 26 dizem respeito à motivação extrínseca. Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem quatro pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, três pontos para “Concordo parcialmente”, dois pontos para “Discordo parcialmente” e um ponto para “Discordo totalmente”. Quanto maior o escore, maior a orientação do indivíduo para a motivação intrínseca (MI). Essa pontuação tem seu valor

Tabela 1. Participantes por curso.

CURSO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Gestão Financeira	163	56,6
Gestão Empresarial	31	10,8
Gestão de R. Humanos	34	11,8
Bacharel em Turismo e Lazer	60	20,8
TOTAL	288	100,0

invertido para os itens relativos à motivação extrínseca (ME) da subescala. Nesse caso, quanto menor o escore, mais o indivíduo é orientado à ME.

A pontuação total (soma MI e ME) varia de 26 a 104 pontos. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala total, maior é a sua orientação motivacional intrínseca. Segundo Boruchovitch (2008), a escala EMA-U é um instrumento simples, com parâmetros psicométricos bons e que mede o que ela inicialmente se propôs a medir, isto é, as formas mais extremas de motivação intrínseca e extrínseca (Regulação Externa). O instrumento não foi construído para que as formas autorreguladas da motivação emergissem como fatores separados. No que diz respeito às propriedades psicométricas da escala, foi verificada correlação moderada e significativa entre os dois fatores, motivação intrínseca e extrínseca ($r=0,47$; $p<0,01$), assim como índices satisfatórios de consistência interna e precisão, permitindo concluir que o instrumento tem boas qualidades psicométricas, medindo a orientação geral do aluno em relação à aprendizagem.

Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne elaborada por Ribas Jr., Hutz, e Moura (2004). Segundo esses autores a “desejabilidade social pode ser entendida como uma propensão, por parte de participantes de pesquisas psicológicas, a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas” (p. 1). O objetivo do uso deste instrumento foi verificar se as respostas dos participantes apresentavam (ou não) tendência ao que é considerado socialmente desejável, correspondendo (ou não) às reais tendências do participante.

A Escala de Desejabilidade Social de Marlowe Crowne é composta de 33 afirmações que avaliam a tendência do participante para responder questões de forma socialmente aceitável. Desses itens, 18 são para ser respondidos como falsos e 15 como verdadeiros. O participante lê cada uma das afirmações (Por exemplo, “Eu sou sempre educado, mesmo com pessoas desagradáveis.”) e decide se ela o descreve ou não. Então, de acordo com sua avaliação, o participante responde Verdadeiro ou Falso. Posteriormente, a resposta dada em cada afirmação é analisada e transformada em um escore “0” ou “1”, de acordo com o crivo fornecido pelos autores. O escore total da escala é obtido pela soma simples dos escores individuais. A consistência interna do instrumento se mostrou adequada (Alpha de Cronbach = 0,79). As avaliações da estabilidade temporal da escala indicaram níveis estáveis de desejabilidade social, mesmo com intervalo superior a um ano. Os resultados indicam que a versão brasileira possui uma adequada correspondência com a escala original e características psicométricas que autorizam sua utilização no Brasil (Ribas & cols., 2004).

Procedimentos

Os instrumentos utilizados no presente trabalho foram aplicados de acordo com as normas especificadas, em sala de aula, pela primeira pesquisadora, em horário

cedido por professores da instituição. Após explicação sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo o caráter voluntário da participação dos alunos, o termo de consentimento livre e esclarecido foi distribuído e, após seu preenchimento, o questionário socioeconômico e os instrumentos de avaliação da motivação e da desejabilidade social foram aplicados, nessa ordem, nas três instituições participantes do estudo. A pesquisa foi realizada nos períodos diurno e noturno, conforme disponibilizados pelas instituições. A coleta foi feita pela pesquisadora no início da aula, com duração média de 30 minutos.

Os dados relativos às respostas aos instrumentos utilizados foram computados de acordo com o estabelecido nas suas normas. A pontuação obtida por cada participante em cada um deles foi transposta para planilha Excel, sendo posteriormente analisados pelos testes estatísticos descritos a seguir.

Para análise estatística dos resultados foi adotado o nível de significância de 5% ($p\text{-value} \leq 5$) para um intervalo de confiança de 95%. Foram utilizadas técnicas de análise exploratória, inicialmente descritivas, como medidas de tendência central e dispersão, tabelas de dupla entrada segmentadas pelas variáveis demográficas. Em termos de análises inferenciais foram utilizados testes para comparação de médias (teste t de *Student* e análise de variância - Anova), sendo avaliados os índices de Motivação Intrínseca e de Motivação Extrínseca da amostra, considerando as variáveis sexo, curso, faixa etária e nível socioeconômico. Os resultados da escala de desejabilidade social complementaram as análises, pois o objetivo foi verificar se as respostas dos participantes não apresentavam tendência ao que é considerado socialmente desejável em detrimento das respostas que não teriam este efeito, e que talvez correspondessem às reais tendências do participante.

Resultados e Discussão

Inicialmente, verificou-se possível existência de diferenças entre as médias nas subescalas MI e ME da amostra total. Considerando os resultados, a amostra apresenta motivação intrínseca (MI=45,3) e motivação extrínseca (ME=28,5) o que indica uma motivação intrínseca semelhante à encontrada por Boruchovitch (2008), porém uma motivação extrínseca considerada elevada, conforme as orientações do instrumento.

Analisando os resultados segundo o sexo dos participantes, verificou-se que os do sexo masculino apresentaram índice médio de motivação intrínseca de (MI= 45,2) e de motivação extrínseca de (ME= 27,4), sendo o valor total de (M= 72,5). As participantes do sexo feminino apresentaram índice médio de motivação intrínseca de (MI= 45,5) e de motivação extrínseca de (ME= 29,0), sendo o valor total de (M= 74,4).

Para as análises das médias das subescalas MI e ME, por sexo, foi realizado o Teste t . Constataram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0,041$) na motivação

extrínseca relacionadas ao sexo: os participantes do sexo masculino apresentaram maior motivação extrínseca que o sexo feminino, semelhante às participantes da pesquisa de Boruchovitch (2008).

Com relação aos resultados da motivação por curso, foi verificada diferença estatisticamente significativa ($p=0,038$) entre os alunos de Gestão Financeira das duas instituições privadas, indicando maior motivação intrínseca e diferença estatisticamente significativa também na motivação extrínseca. Os resultados médios totais foram: Gestão Financeira I: Média = 74,5 (DP=10,4) e Gestão Financeira II: Média = 70,7 (DP=10,5).

Verificou-se ainda diferença estatisticamente significativa ($p=0,030$) entre os alunos de Gestão Financeira da instituição Privada I e Gestão de Recursos Humanos da Instituição Privada II, pela maior orientação para motivação intrínseca entre os alunos de Gestão Financeira I. Os resultados médios de motivação intrínseca foram: Gestão Financeira I: MI= 45,9 (DP=6,1) e Gestão Recursos Humanos II: MI= 43,3(DP=6,3). Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de Gestão Financeira da instituição Privada II e Gestão de Recursos Humanos da mesma instituição.

Também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p=0,024$), entre os alunos de Gestão Financeira da Instituição Privada I e Gestão Empresarial da Instituição Privada II, em relação à motivação intrínseca, sendo os alunos de Gestão Empresarial mais orientados para a motivação intrínseca. Essa diferença também foi verificada entre os alunos de Gestão Financeira em relação aos alunos de Gestão de Recursos Humanos da instituição privada II, e alunos de Turismo da instituição pública. A ANOVA confirmou a diferença entre os alunos do curso de Gestão Empresarial, cuja orientação para motivação intrínseca foi maior do que a de todos os demais alunos.

As diferenças entre os alunos segundo a idade foram avaliadas por meio de análise de variância (ANOVA). As faixas etárias foram agrupadas de 17 a 20 anos, de 21 a 30 anos, de 31 a 40 anos e acima de 41 anos. Apesar de não serem observadas diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias, constatou-se maior tendência à motivação intrínseca com o aumento da idade. Os resultados gerais mostram certa estabilidade, sendo que os alunos nas faixas etárias acima de 30 anos apresentaram maior motivação intrínseca do que os das faixas etárias mais jovens.

A análise de variância ANOVA evidenciou diferença estatisticamente significativa ($p=0,007$) entre as médias de deseabilidade social dos alunos dos cursos de Gestão Financeira, de Recursos Humanos e Turismo e Lazer que foi menor do que a dos alunos de gestão Empresarial. A média destes últimos alunos foi também maior do que o valor das referências do instrumento.

Como já colocado anteriormente, pesquisas mostram que a socialização escolar pode influenciar o aumento da motivação extrínseca no aluno, já que desde a infância é valorizada a obtenção de boas notas, o que provavelmente o leva a continuar buscando atingindo essas metas no curso

superior, ou seja, orientar-se para obter recompensas extrínsecas (Guimarães & cols., 2002). Os resultados comprovam essa tendência à motivação extrínseca, tanto nas instituições privadas como nas públicas.

Por outro lado, os índices de motivação intrínseca encontrados nas pesquisas nacionais sobre a motivação para a aprendizagem de estudantes brasileiros (Bzuneck, 2001), foram semelhantes aos encontrados nesse estudo, bem como a já mencionada tendência a um aumento na motivação intrínseca com o aumento da idade (Alcará, 2007; Boruchovitch & Bzuneck, 2010; Ruiz, 2005).

Os resultados encontrados na presente pesquisa também se assemelham aos encontrados por Marini (2012), com alunos do curso de Pedagogia do turno noturno. Nessa pesquisa foi verificado que os estudantes, apesar de apresentarem motivação intrínseca total elevada, eram também orientados extrinsecamente, de modo semelhante ao verificado na presente investigação. Por outro lado, no estudo de Boruchovitch (2008), os alunos do curso de formação de professores apresentaram maior motivação intrínseca do que os participantes dessa atual pesquisa.

O sexo foi uma variável que se mostrou importante em estudos com o mesmo instrumento que o de Boruchovitch (2008) e Santos, Alcará e Zenorini (2013), nos quais os participantes do sexo feminino mostraram maior tendência à motivação intrínseca (Almeida, 2012). Os resultados relativos à motivação intrínseca no sexo feminino dos estudantes avaliados nesta pesquisa foram semelhantes aos dos estudos mencionados, embora a motivação extrínseca também tenha se mostrado elevada. Os resultados relativos à motivação do sexo feminino desta pesquisa mostraram que as alunas não encontram tanto prazer e satisfação nos estudos quanto os homens e sinalizaram menor disposição para enfrentar assuntos desafiantes.

Os achados da literatura científica da área mostraram que o período cursado também exerce influência, na medida em que se verificou maior tendência à motivação intrínseca no início do curso (Zanatto, 2007). A elevada motivação extrínseca encontrada entre os participantes desta pesquisa, alunos ingressantes, não confirma esses resultados, podendo talvez ser atribuída a diferenças na natureza do curso escolhido. Na pesquisa que encontrou mais motivação intrínseca entre os ingressantes o curso era de Arquitetura (Zanatto, 2007).

Estas diferenças parecem indicar que o aluno do curso tecnológico, por ter uma formação mais voltada para o "saber fazer", pode ter uma "aceitação interna do valor ou utilidade de uma tarefa, o objetivo extrínseco é visto como legítimo e, assim, adaptado com um sentimento de vontade" (Deci & Ryan, 2000, p. 55). Um aspecto importante manifestado por esta amostra foi a preocupação em conseguir um emprego melhor (95%), o que talvez seja o motivo da escolha de um curso tecnológico, que pode proporcionar um diploma de nível superior em menor tempo. É importante considerar a variável tempo para estudo como relevante, já que, nesta amostra, mais de 80% dos alunos exercem funções remuneradas.

Outro aspecto a ser considerado no caso dos alunos de cursos tecnológicos pesquisados é a sua consideração de importância sobre “tirar notas altas” e “estudar o que o professor indicar que vai cair na prova”. Esses valores advêm do desejo de obter sucesso, de ser reconhecido e, conseqüentemente, aumentar a percepção de autoeficácia.

Já o aluno orientado à meta aprender, busca se desenvolver intelectualmente, valoriza o esforço pessoal e costuma utilizar estratégias de aprendizagem efetivas (Zenorini & Santos, 2010). Os alunos voltados para a meta aprender são direcionados mais para o “processo” da aprendizagem do que para o resultado, pois têm confiança no seu potencial (autoeficácia) para adquirir conhecimentos. Assim, os desafios ou fracassos que se apresentarem são considerados como emoções positivas que levam ao alcance dos resultados por meio do esforço pessoal (Bzuneck, 2001).

A aplicação da escala de desejabilidade social favoreceu a confirmação de resultados semelhantes aos estudos de Ribas (2004). Notou-se que os alunos pesquisados responderam o questionário EMA-U baseados em suas crenças pessoais, com pouca interferência da desejabilidade social naquele momento. Foi possível identificar diferença estatisticamente significativa entre alunos do curso de Gestão Empresarial que apresentaram maior tendência à desejabilidade social do que todos os demais, inclusive aos verificados por Ribas e cols. (2004). Esse resultado pode explicar os índices maiores de motivação intrínseca de alunos do curso de Gestão Empresarial, pois podem ter respondido o questionário procurando atender às expectativas sociais.

A conclusão desta pesquisa, como os professores que atuam na área percebem, é que a motivação extrínseca é importante para o aluno do curso tecnológico, ou seja, ele deseja um emprego melhor, tirar notas altas, entre outros elementos. Porém a motivação intrínseca é semelhante a de outras pesquisas anteriores realizadas com alunos de cursos bacharelados, como a de Boruchovitch (2008), com alunos do curso de formação de professores. Evidenciou-se, assim, que o aluno do curso tecnológico deseja aprender conteúdos novos e considera importante estudar, demonstrando também significativa motivação intrínseca. Esses resultados poderão ser úteis aos professores que atuam nesse segmento, incentivando o aluno a buscar aprendizagem mais autônoma, autorregulada e que favoreça a percepção positiva em sua capacidade em realizar as tarefas propostas.

No entanto, devem ser apontadas algumas limitações desta pesquisa, como a maior participação de instituições privadas do que públicas na amostra. Teria sido importante comparar amostras do mesmo curso de instituições privadas e públicas, de modo a ter maior generalização dos resultados. Porém, não foi obtida autorização de instituições públicas para realizar a pesquisa. Apesar do instrumento EMA-U atender aos objetivos de identificar o nível de motivação intrínseca e extrínseca, seria importante avaliar em pesquisas de caráter longitudinal, o desenvolvimento do aluno, para verificar o que se modifica no decorrer do curso, como alguns estudos aqui revistos mostraram. Uma indicação para pesquisas futuras é investigar as estratégias de aprendizagem desses alunos,

bem como as de ensino dos professores, para que se possa confirmar esse aspecto da autoeficácia, ou seja, como os alunos percebem sua capacidade de realizar as tarefas e qual o papel do professor nesse aspecto.

Considerações Finais

A presente pesquisa evidencia que as questões aqui tratadas sobre a motivação para aprender no ensino superior tecnológico no Brasil apresentam um panorama complexo. O foco da pesquisa foi a motivação intrínseca e extrínseca envolvida nessa formação, mais voltada para obtenção de trabalho e ascensão na carreira a curto prazo. A partir desses dados, outras possibilidades de análise poderão ser propostas, reforçando a necessidade da participação de instituições públicas dessa área em novas pesquisas.

Referências

- Alcará, A. R. (2007). *Orientações motivacionais de estudantes do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Alcará, A. R. (2012). *Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Almeida, D. M. S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo. Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina.
- Almeida, P. M. & Wickerrhauser, H. (1991). *O critério ABA/ABIPEME - em busca de uma atualização*. São Paulo; Editora ABA/ABIPEME. (pp. 22-3.)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. Em R. A. Azzi, A. Bandura & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos* (pp. 15-41), Porto Alegre: Editora Artmed.
- Boruchovitch, E. & Neves, E. R. C. (2005). *Escala de avaliação da motivação para aprender para alunos universitários*. Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Boruchovitch, E. & Guimarães A. E. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Boruchovitch, E. (2008a). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.

- Boruchovitch, E. (2008b). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. São Paulo. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2010). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. Em E., Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck J. (2001). As Crenças de Autoeficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Cardoso, L. R. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19.
- Guimarães, S. E. R. (2006). A motivação no contexto escolar: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. Em VIII Semana de Psicologia da UEM, III Simpósio Educação que se faz e II Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá. *Anais do III Simpósio: A Educação que se faz especial*, 1 -15.
- Guimarães, S. E. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Revista Ciências e Cognição*, 13 (1), 101-113.
- Jornal O Estado de São Paulo (2015). *Fóruns Estadão Brasil Competitivo*. Publicado em 01/09/2015. Recuperado: 10 jan. 2015. Disponível: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-tecnico-ainda-enfrentapreconceito,1756087>.
- Lemos, A. H. C & Pinto M. C. S. (2008). Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais demandados pelas empresas? *FGV -Cadernos Ebape*, 6(4), 1-15.
- Marini, J. A. S. (2012). *Aprendizagem autorregulada de estudantes de Pedagogia: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Ministério da Educação [MEC/Inep] (2012). *Censo da educação superior: 2010 – Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado: 20 jul. 2013. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2a. ed). New Jersey: Pearson Education. Inc.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. Em D. M. Mcinerney, & S. Van Etten (Orgs.), *Big theories revisited* (pp 31-60). Greenwich, EUA: Information Age Publishing.
- Ribas Jr, R. C. Hutz, C. S., & Moura, M. L. S. (2004). Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. *Avaliação Psicológica*, 3(2), 83-89.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: Variáveis motivacionais*. Tese de doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.
- Ruiz, V. M (2008). Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 451-460.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Santos, A. A. A, Alcará, A. R., & Zenorini R. P. C (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal, Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546.
- Santos, A. A. A, Mognon, J. F., Alcará, A. R., & Lemos, Thalysa H. (2011). Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*, 35-50. Recuperado: 17 jan. 2015. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200004&lng=pt&tng=pt.
- Souza, D., Santana, M.A., & De Luiz, N. (1999). *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro, Quartet.
- Takahashi, A. R. W. (2010). Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 44(2), 385-414.
- Zanatto, R. (2007). *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PR.

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, M.A. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: um estudo preliminar da validação. *Avaliação Psicológica*, 2 (2), 165-173.

Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2010) Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.

Recebido em: 23/09/2015
Reformulado em: 05/06/2016
Aprovado em: 30/06/2016

Sobre as autoras

Margareth B. de J. Bressani Mello (mmv10@uol.com.br)

Mestre em Psicologia da Saúde (Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP) - Professora Universitária – Departamento de Ciências Gerenciais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Maria Isabel da Silva Leme (belleme@usp.br)

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP) - Professora Titular - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo