

MOTIVAÇÃO NA UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO DA LITERATURA*

MOTIVATION AT UNIVERSITY: A LITERATURE REVIEW

Valdete Maria RUIZ¹

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma revisão da literatura sobre variáveis que influenciam a motivação para aprender de estudantes universitários, utilizando o modelo de Pintrich, que incorpora quatro componentes principais: contexto sociocultural, fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, fatores internos e comportamento motivado. Conclui pela necessidade de maior ênfase na utilização de estratégias metacognitivas de aprendizagem e maior número de estudos sobre o tema no Brasil.

Palavras-chave: *motivação para aprender, estratégias metacognitivas de aprendizagem, ensino superior.*

ABSTRACT

The aim of the present work is to present a literature review about variables that influence college student's motivation to learn, using Pintrich's model, which incorporates four main components: sociocultural context, classroom environmental factors, internal factors and motivated behavior. It ends for the need of larger emphasis in the use of metacognitive learning strategies and larger number of studies about the theme in Brazil.

Key words: *motivation to learn, metacognitive learning.*

^(*) Artigo baseado em capítulo da dissertação de mestrado "Motivação para estudar e aprender em universitários", apresentada pela autora ao Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Pfromm Netto.

⁽¹⁾ Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal e Faculdades Associadas de Ensino de São João da Boa Vista
Endereço: Rua José Bonifácio, 220 – Centro – CEP 13800-000 Mogi Mirim, SP – Fones (19) 3862-1874 / 3862- 4517
e-mail: growing@dglnet.com.br

A literatura psicológica sobre motivação aplicada a diferentes contextos educacionais vem se expandindo consideravelmente nos últimos anos, principalmente pelo fato (cada vez mais reconhecido, sob o ponto de vista cognitivista) de que para que qualquer aprendiz seja bem sucedido é preciso que saiba utilizar de forma auto-regulada, auto dirigida e ativa estratégias para gerenciar tanto a motivação como o comportamento e a aprendizagem, ou seja, que seja capaz de *aprender a aprender*.

Segundo Travis (1996) e Dembo (2000), no contexto universitário isto constitui uma tarefa bastante complexa já que, neste, as contingências são bastante diferentes daquelas do ensino fundamental ou médio, em que a motivação tem sido mais estudada (Ruiz, 2001).

Jacobs e Newstead (2000) destacam que, atualmente, há duas grandes linhas de pesquisa neste campo. Uma delas é a adotada principalmente por pesquisadores europeus e australianos que estudam a motivação na universidade usando o "Approaches to Studying Inventory" (ASI), desenvolvido na *Lancaster University* por Entwistle e Ramsden (v. Gibbs, 1992) e o "Study Processes Questionnaire", de Biggs. Este último, segundo Jacobs e Newstead, contém três orientações: *superficial, profunda e para a realização*, cada uma das quais é dividida em dois componentes, *estratégia e motivo*. Os autores citados explicam que os estudantes "motivados superficialmente" fazem o mínimo necessário para passar nos testes ou exames. Explicam também que os alunos com uma "motivação profunda" têm um interesse intrínseco no conteúdo de estudo e querem desenvolver sua competência no assunto, enquanto aqueles com "motivação para a realização" visam aumentar seu ego e obter a maior nota possível, independentemente de a informação ser de seu interesse. Sobre os estudos conduzidos por meio do "Approaches to Studying Inventory", os mesmos autores afirmam que eles têm demonstrado: (1) que diferentes cursos encorajam diferentes abordagens; (2) que diferenças nas orientações de aprendizagem

estão presentes antes que os estudantes iniciem seus cursos; (3) algumas evidências de que a motivação muda ao longo do curso e (4) que a abordagem do estudo varia em função do sexo e da idade - em geral, por exemplo, mulheres e estudantes maduros tendem a adotar abordagens mais profundas do estudo. A outra linha de pesquisas sobre a motivação do universitário, segundo Jacobs e Newstead, segue uma tradição norte-americana e tem investigado três componentes da motivação: *expectativa, valor e afeto*.

Pintrich, pesquisador da Universidade de Michigan, há algum tempo vem pesquisando a motivação na universidade por meio do "MSLQ - Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (1991), sendo um dos principais representantes desta última linha. Tem um modelo geral bastante amplo e esclarecedor sobre a motivação do estudante e, por essa razão, será aqui utilizado para apresentar pesquisas recentes sobre o tema.

O MODELO DE PINTRICH

Concebido para ilustrar os aspectos que influenciam a motivação do estudante, o modelo de Pintrich (1994) incorpora quatro componentes principais, nos quais se inserem variáveis específicas: (1) o *contexto sociocultural*, (2) os *fatores relacionados ao ambiente de sala de aula*, (3) os *fatores internos ao aluno* e (4) o *comportamento motivado* em si. Apresentado de forma linear, o modelo mostra como a direção se move a partir da influência do primeiro fator para os demais, não obstante todos eles se relacionem entre si.

1. Aspectos Socioculturais

Segundo Pintrich, estes se referem a *atitudes, crenças e comportamentos* que os estudantes trazem para a faculdade, baseados em suas experiências anteriores, o que, entre outras coisas, se relaciona com os fenômenos de *integração/evasão acadêmicas*, os quais vêm

sendo objetos de estudo de muitos pesquisadores, tanto em instituições públicas quanto privadas de ensino superior, no Brasil e no mundo. A esse respeito, vejam-se, por exemplo, os trabalhos de Cote e Levine (1997), Pachane (1999), Polydoro, Primi e outros (1999).

Outro trabalho com ênfase nos aspectos socioculturais que enfocam a integração ao ensino superior, realizado nos EUA, mostrou que estudantes cujos pais não freqüentaram a universidade e estudantes originários de minorias étnicas têm mais dificuldade de adaptação ao curso superior (Ratcliff, 1995).

Os fatores socioculturais também podem influenciar a forma como os universitários abordam as tarefas acadêmicas. Reglin e Adams (1990) mostraram, neste sentido, que, nos EUA, estudantes que descendem de populações asiáticas tendem a despende mais tempo em tarefas escolares do que em não escolares, a fim de atenderem às expectativas de sucesso de seus pais.

2. Fatores relacionados ao ambiente de sala de aula

Segundo o modelo de Pintrich, entre os fatores relacionados à própria sala de aula se incluem, principalmente, os *tipos de tarefas dadas*, o *comportamento do professor* e os *métodos instrucionais* utilizados.

Ratcliff (op. cit.) resume a importância destes fatores, afirmando que uma transição bem sucedida para a universidade se relaciona com a qualidade de vida na sala de aula.

Por outro lado, apesar de sua importância, vários autores, (Belholt, 1997; Bordenave e Pereira, 1998; Masetto, 1998; Berbel, 1999; Veiga, Resende e Fonseca, 2000), destacam que muitas instituições de ensino superior ainda utilizam, preponderantemente, modelos de ensino-aprendizagem convencionais, em especial os métodos mais diretivos, dos quais a aula expositiva é o exemplo maior. Estes, em geral, segundo Svinicki (*apud* Travis, 1996), limitam-se a cobrir o conteúdo, sem nenhuma

preocupação com a ajuda aos estudantes para aprender.

Analisando os métodos instrucionais utilizados particularmente no caso do ensino superior brasileiro, Masetto (op.cit.) explica que a ênfase sempre foi e continua sendo dada no processo de ensino (centrado no professor), mais que no processo de aprendizagem (centrado no aluno). Entretanto, ele defende que os tempos atuais exigem a complementaridade dos dois processos, com predominância do de aprendizagem, para o que faz uma série de sugestões de estratégias a serem usadas pelos professores.

Os efeitos das interações entre o método instrucional utilizado pelo professor (diretivo/não-diretivo), o nível conceitual atingido pelos alunos (alto/baixo) e a motivação para aprender conteúdos acadêmicos foram investigados por Flowers e outros (1999), os quais verificaram que não houve diferença estatística significativa entre os métodos instrucionais sobre o nível conceitual atingido na aprendizagem do conteúdo, mas houve efeitos estatisticamente significativos sobre a motivação, sendo que o método não-diretivo resultou em maior nível de motivação para aprender.

Buscando-se alternativas a métodos de ensino mais tradicionais, outros vêm sendo propostos no sentido de favorecer a aprendizagem do estudante universitário. Travis (1996) cita alguns deles: *aprendizagem cooperativa*, *método de caso*, *teste de feedback* e *videotape*. Sobre estes, ressalta que vários têm uma estrutura formal, uma extensiva base de pesquisas e aplicabilidade a quase todas as disciplinas. Entretanto ressalta, ainda, a necessidade de que o corpo docente das instituições de ensino superior desenvolva sua *expertise* no ensino para poder aplicá-los e desenvolver outros métodos inovadores.

Tendo em vista esta questão, todavia, autores como Berbel (1999) consideram que experiências inovadoras no ensino superior ainda são insuficientes e pouco disseminadas entre os professores das diversas áreas de conhe-

cimento. Em substituição aos métodos mais convencionais, Berbel e outros estudiosos brasileiros têm defendido a “metodologia da problematização” (v. também Bordenave e Pereira, 1998; Gasparin, 1998), e Belhot (1997) propõe uma outra alternativa, baseada no modelo de Stice do “Ciclo de Aprendizado”.

Cove e Goodsell (1996) estão entre os autores que lembram a necessidade de integração entre os aspectos intelectuais, sociais e emocionais da aprendizagem do estudante universitário presentes na sala de aula e ressaltam que isto tem sido evocado desde a última metade do século 20, a fim de gerar a assim chamada *aprendizagem holística*. Nesse sentido, mencionam contribuições substantivas como as do “*American Council of Education*”, de Willianson, Brown, Miller e Prince, Boyer e outras. Os últimos autores também salientam que um crescente corpo de literatura tem reforçado o fato de que os processos mencionados não podem ser dissociados e citam, por exemplo, teorias do desenvolvimento cognitivo que demonstram claramente a importância de se conhecer o papel desempenhado pelo contexto social e pelas relações interpessoais, bem como a importância de se reconhecer que a aprendizagem é facilitada ou prejudicada pelas emoções, sendo que estas, por sua vez, dirigem a aprendizagem e a memória e geralmente estão correlacionadas a um decréscimo de motivação em sala de aula (contribuições de Peterson e Seligman, Boekaerts, Sylvester e Goleman, citadas em Cove e Goodsell, op. cit.).

A necessidade de integração entre os aspectos intelectuais, sociais e emocionais foi confirmada em estudo de Mansão, Buchene e Ruiz (2001), no qual se verificou que estudantes de Psicologia valorizam, de forma aproximadamente semelhante, o desenvolvimento, ao longo do curso, de conhecimentos, habilidades e experiências pessoais.

Os métodos cooperativos de aprendizagem estão, ultimamente, entre aqueles que têm gerado grande número de pesquisas, possivelmente por ser uma característica dos tempos atuais a

necessidade de trabalhar e aprender em equipe. No caso de universitários, seus resultados tendem a se mostrar superiores aos métodos mais convencionais (em termos de aprendizagem e motivação), como apontam, por exemplo, pesquisas de Van Voorhis (1995) e Panitz (1999). Entretanto, outros estudos têm indicado a necessidade de se pesquisar melhor as condições sob as quais os métodos cooperativos são mais efetivos (Doran e Klein, 1996; Renkl, 1997).

Em adição ao que foi antes comentado sobre métodos ou estratégias de ensino-aprendizagem, não se pode esquecer de mencionar as diferenças devidas aos estilos cognitivos (ou estilos de aprendizagem) dos estudantes, conforme o demonstram, por exemplo, Birebaum (1997); Bariani (1999) e Squarizi (1999).

3. Fatores internos ao estudante

Quanto ao terceiro grupo de fatores que influencia a motivação do estudante, o modelo de Pintrich ressalta que os *sentimentos, percepções, necessidades e metas* são importantes na determinação do seu comportamento motivado, tanto quanto do seu desempenho acadêmico.

Com relação a isto, Tebechrani (1999) constatou que os docentes e os próprios universitários centralizam nestes últimos a maior parcela de responsabilidade pela aprendizagem. Isto indica não só a importância de o aluno exercer sua autonomia, mas também de o professor utilizar estratégias eficientes para estimulá-la.

Teorizações e pesquisas recentes têm sugerido, também, que a motivação para aprender se relaciona com as crenças dos estudantes sobre a natureza da inteligência e do conhecimento (Biehler e Snowman, 1997; Martini, 1999). A propósito, Paulsen e Feldman (1999-a e 1999-b) verificaram que aqueles com crenças mais “sofisticadas” a esse respeito (que acreditam, por exemplo, que a inteligência é uma capacidade

que pode ser desenvolvida, em vez de uma “entidade” fixa) tendem a se engajar em estratégias mais variadas de aprendizagem auto-regulada.

Os interesses e a percepção do valor de uma atividade ou tarefa acadêmica são outros fatores internos que influenciam a motivação de estudantes de 3º grau, já que podem afetar o grau de esforço e persistência que a elas dedicam (vide modelo da motivação como “expectativa x valor” descrito por Brophy, 1998).

Stipek (1998) ilustra a importância de tais fatores, afirmando que estudantes que limitam seu envolvimento ou esforço a uma disciplina em particular não são, necessariamente, “preguiçosos” ou “desmotivados”. Ao contrário, podem estar motivados a participar de diferentes atividades atléticas, sociais, familiares ou de relacionamento com colegas. De maneira semelhante, destaca Dembo (2000) que universitários não desenvolvem um interesse pessoal ou valorizam da mesma forma todos os cursos ou disciplinas.

Ainda sobre a questão dos interesses, Robinson (1970) afirma que uma maneira de elucidar o problema da motivação de universitários é examinar as razões pelas quais estes não se interessam pelas atividades acadêmicas. Dentre estas razões aponta: (1) a real preferência por realizar outras atividades, em vez de freqüentar a faculdade; (2) freqüentar a faculdade como um fim em si mesmo e não para aprender; (3) problemas pessoais (de saúde, psicológicos, financeiros, etc.); (4) preguiça; (5) falta de escolha vocacional e (6) valores continuamente imaturos.

Small e outros (1996), após passarem em revista pesquisas anteriores sobre fontes de interesse e “aborrecimento” ou “chateação” em ambientes educacionais e suas relações com as emoções, concluíram que, não obstante o fato de os professores serem vistos como responsáveis por despertar sentimentos de prazer a fim de gerar e sustentar nos alunos o interesse mais imediato pela aprendizagem, são os sentimentos de *competência* e *autodeterminação*

dos próprios estudantes que estão mais fortemente relacionados ao desenvolvimento da motivação contínua para aprender. Outra conclusão importante a que chegaram foi que a instrução que incorpora tanto uma variedade de estratégias de obtenção e manutenção da atenção do aluno, quanto elementos de surpresa e novidade (isto é, reduzem a previsibilidade) é mais efetiva no sentido de gerar interesse e prevenir o “aborrecimento” dos alunos. De outro lado, materiais instrucionais que não “capturem” a atenção do estudante e não sejam relevantes para o conteúdo e as metas instrucionais promovem “chateação”.

A criatividade é outro elemento relacionado à redução da previsibilidade, ao gerar surpresa, novidade, curiosidade e suspense. Avaliar a efetividade do engajamento de universitários em atividades criativas sobre um tópico de aprendizagem, no sentido de encorajar um envolvimento cognitivo ativo com o mesmo, foi o objetivo de outra pesquisa, na qual se verificou que, de fato, tal estratégia leva não só a aumentar a criatividade do aluno, mas também a aumentar sua motivação intrínseca e a retenção do conteúdo a longo prazo (Conti e outros, 1995).

As metas e a forma pela qual para elas se orientam os alunos são outros fatores internos que também têm influência sobre a aprendizagem e o desempenho, sendo que existe vasta literatura associada à chamada “teoria das metas” (v., por exemplo, Ames, 1992 e Blumenfeld, 1992). Neste sentido, estudos têm sugerido que a orientação à meta de realização denominada *domínio* ou *aprender* (*mastery* ou *task-involvement goals*) leva a melhores realizações acadêmicas do que a orientação à meta *performance* (*ego-involvement goals*), o que é fortemente influenciado pelas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores do ensino superior (Archer e Scevak, 1998; Berguim, 1995).

Quanto às metas individuais de universitários, Dembo (2000) afirma que muitos ainda não as definiram e não têm certeza de por que estão na faculdade, enquanto outros que sustentam a família ou que voltam a estudar

depois de algum tempo de ausência parecem tê-las mais claras.

É relevante que se considere sobre isto o fato, cada vez mais freqüente, de estudantes mais maduros recorrerem ao ensino superior, premidos pelos mais diversos tipos de motivações, dentre as quais as relacionadas ao mercado de trabalho, à *educação permanente* e (ou) à chamada “doença do diploma” (v. Dore, *apud* Little, 1992). Por isso (e em especial no caso brasileiro), a faixa etária de que se compõe a população de universitários é cada vez mais ampla, incluindo uma parcela considerável de adultos mais maduros, que trabalham durante o dia e estudam à noite (Moraes, 1998).

Sobre estes estudantes é preciso lembrar, como fazem Mendes, Franco (*in* INEP, 1986) e Castanho (1989) que o aluno de cursos superiores noturnos tem características bastante específicas, que demandam um projeto pedagógico especial, bem como métodos e técnicas diferenciados daqueles que são utilizados durante o dia.

Muitas das características do aprendiz maduro são consideradas por Wlodkowski (1999), reconhecido especialista em motivação e aprendizagem de adultos e um dos muitos autores que destacam as especificidades de que se reveste o comportamento motivado nesta fase de vida.

Este autor assume que a motivação de adultos pode operar em níveis integrados, com múltiplos sentimentos e pensamentos ocorrendo simultaneamente. O primeiro destes níveis é o que integra *sucesso + vontade*. Assim, Wlodkowski explica que para que a motivação seja sustentada, adultos devem poder experimentar a escolha e o desejo de sucesso nas atividades de aprendizagem. Um nível superior da integração motivacional nos adultos, entretanto, para Wlodkowski é *sucesso + vontade + valor*. Neste ponto, sua visão considera que o estudante não necessariamente precisa achar a atividade de aprendizagem prazerosa ou excitante, mas deve realizá-la com seriedade, encontrando significado

e valor e tentando dela extrair benefícios para si. Por fim, o mais alto nível na progressão mencionada pelo autor é *sucesso + vontade + valor + prazer*. É por isto que afirma: “ajudar adultos a aprenderem com sucesso o que valorizam e o que querem aprender, de uma forma agradável, é condição *sine qua non* para motivar a aprendizagem e a instrução” (op. Cit. p.14). Para tanto, Wlodkowski cita um conjunto de 60 estratégias motivacionais que podem ser aplicadas ao ensino-aprendizagem de adultos.

Digilio (1998) ilustra alguns dos pontos já aqui mencionados por outros autores no que se refere à motivação de estudantes adultos, defendendo que não somente apresentam diferentes experiências, motivações e estilos de aprendizagem em relação a estudantes universitários tradicionais, mas também que, para os primeiros, tecnologias de aprendizagem à distância, desde que utilizadas sob condições específicas, proporcionam maior flexibilidade para atingir suas necessidades.

4. Comportamento motivado

O quarto e último dos fatores considerados no modelo de Pintrich caracteriza-se pelos *comportamentos reais observáveis*, os quais podem ser utilizados como indicadores da motivação do universitário.

Sobre eles, conforme já mencionado, a literatura tem apresentado ênfase em estudos que se referem à auto-regulação da aprendizagem, o que está relacionado à metacognição (v. Pfromm Netto, 1987; Boruchovitch, 1993 e 1999; Seminério e outros, 1995 e 1997; Vieira e outros, 1999). O próprio Pintrich explica esta ênfase afirmando que, neste nível de escolarização, estudantes devem ter maior consciência de seu próprio comportamento, motivação e cognição, bem como devem ter crenças motivacionais positivas e praticar estratégias auto-reguladas de aprendizagem. Para tanto, recomenda que o corpo docente das faculdades modele a aprendizagem auto-regulada, utilizando estratégias metacognitivas apropriadas (Pintrich, 1995).

Ilustrando a importância dessas estratégias que são, conforme afirma Brophy (1998 e 2001) as que, de fato, levam o estudante a ter motivação e aprender a aprender, pesquisa realizada com universitários americanos (VanZile e Livingston, 1999) verificou que aqueles com baixas realizações (*low-achievement*) evidenciaram menor uso de estratégias auto-reguladoras (e mais forte relação entre estas e orientações motivacionais positivas), em relação àqueles com altas realizações (*high-achievement*). Assim, os autores recomendam o uso de estratégias auto-reguladoras, a fim de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos com baixa realização.

Bembenutty e Karabenick (1998-a) também ilustram a importância da utilização destas estratégias por universitários, em estudo que focalizou o adiamento de gratificação acadêmica. Os dados obtidos suportam a visão atual de que o adiamento de gratificações acadêmicas é uma importante estratégia volicional e auto-reguladora que pode ser utilizada pelos alunos (e estimulada por professores) para obter melhores realizações.

Entretanto, como mostra a literatura, um fator diretamente relacionado à utilização das estratégias antes mencionadas é a ansiedade. Bembenutty e outros (1998-b) examinaram as formas pelas quais a ansiedade e o uso, pelos estudantes, de auto-regulação se relacionam com suas tendências motivacionais, com o uso de estratégias e com o desempenho acadêmico, verificando que, embora se tenham evidenciado relações bem definidas entre ansiedade e auto-regulação sobre a motivação e sobre o uso, pelos estudantes, de estratégias auto-reguladoras, efeitos moderadores da auto-regulação sobre a ansiedade não ficaram patententes.

Uma característica comum em estudantes ansiosos, segundo Dembo (2000), é a tendência para agir de formas impróprias (fazer tarefas pela metade, conversar com colegas enquanto deveriam estar prestando atenção ou fazendo uma atividade, fazê-la depressa para poderem sair rapidamente da sala de aula ou adiarem sua realização). Este último aspecto diz respeito à

procrastinação que, de acordo com Covington (1999), é uma das estratégias de proteção do ego contra a possibilidade de fracasso (teoria da "autoconsideração") e é uma tendência que aumenta com a idade. A propósito do assunto, em dissertação recente, Sweitzer (1999) faz uma revisão da procrastinação acadêmica, focalizando pesquisas que analisam métodos que tanto estudantes universitários quanto seus professores podem utilizar para combatê-la efetivamente.

Como se constata nesta revisão, são muitos os fatores que afetam a motivação na universidade. Sua multiplicidade e a complexidade da inter-relação entre eles, conforme bem evidencia o modelo de Pintrich aqui utilizado para demonstrá-las, impõem a conclusão que, neste campo, as generalizações são, no mínimo, imprudentes.

O ideal seria analisar toda a constelação de fatores motivacionais que, em cada aprendiz, pode concorrer para que aprenda mais e melhor, o que é uma tarefa praticamente inviável, considerando-se as condições de oferta dos cursos superiores (principalmente o número de alunos por sala).

Próximo a este ideal, no entanto encontram-se na literatura recente, como aqui se verificou, indicações claras da necessidade da utilização, pelos professores, de estratégias mais apropriadas para modelar e regular a aprendizagem e a motivação de estudantes universitários, levando-se em conta suas características próprias, enquanto grupo.

Este é um desafio possível de ser alcançado e, para tanto, estudos e pesquisas como os que foram aqui apresentados (e outros que ainda são necessários, principalmente no Brasil, onde a motivação na universidade tem sido pouco estudada) em muito podem contribuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- ARCHER, J. e Scevak, J. J. (1998). Enhancing motivation to learn : achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology : An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 18(2) : 205-23. (ERIC Database EJ 590404).
- BARIANI, I. C. D. (1999). *Estilos cognitivos de universitários de diferentes áreas de conhecimento*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Legis Suma, 41.
- BELHOT, R. V. (1997). *Estratégias de ensino e de aprendizagem*. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Salvador, UFBA, 2011-2021.
- BEMBENUTTY, H.; Mckeachie, W. J. e Karabenick, S.A. (1998-a). *Individual differences in academic delay of gratification*. Paper apresentado na Reunião Anual da "Eastern Psychological Assotiation". Boston. (ERIC Database, ED 422794).
- BEMBENUTTY, H.; Mckeachie, W. J. ; Karabenick, S. A . e Lin, Y. (1998-b). *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, ED 424244).
- 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.
- BERGIM, D. A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *Journal of Experimental Education*. 63(4), 303-314. (ERIC Database EJ517186).
- BIEHLER, R. F. e Snowman, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- BIRENBAUN, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*. 33(1): 71-84. (ERIC Database EJ541309).
- BLUMENFELD. P. (1992). Classroom learning and motivation : Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- BORDENAVE, J. D. e Pereira, A.M. (1998). (19ªed.). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Vozes.
- BORUCHOVITCH, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição. Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*. 22 (110-111), 22-28.
- BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 12 (2), 361-376.
- BROPHY J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York, Mc Graw- Hill.
- BROPHY, J. E. (2001). Research on motivation in education: past, present, and future. In T.Urban (Ed.). *Advances in Motivation and Achievement..Vol. 11 : Achievement Contexts*.
- CASTANHO, M. E. (1989). *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, Papirus.
- COTE, J. E. e Levine, C. (1997). Student motivations, learning environments, and human aquisition : toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College School Development*. 38 (3), 229-43. (ERIC database EJ555103).
- COVE, P. G. e Goodsell (1996). Enhancing student learning : intellectual, social, and emotional integration. *Eric Digest*, ED400741.
- COVINGTON, M. V. (1999). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DEMBO, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success. A self-management approach*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- DIGILIO, A.H. (1998). Web-based instruction adjusts to the individual needs of adult learners.

- Journal of Instructional Delivery Systems*. 12(4), 26-28. (ERIC Database EJ580118).
- DORAN, M. e Klein, J. D. (1996). The effects of learning structures on student achievement and attitude using a computer simulation. In: *Proceedings of Selected*
- RESEARCH and Development Presentations of 18th National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Indianapolis.
- FLOWERS, C. P.; Hancock, D. R. e Joyner, R.E. (1999). *Enhancing student's motivation to learn by matching conceptual level with instructional type*. Paper apresentado na Reunião Anual da "American Educational Research Association". Montreal. (ERIC Database ED 430988).
- GASPARIN, J. L. (1998). A problematização como desafio metodológico no ensino superior. *Teoria e Prática da Educação*. 1(1), 35-44.
- GIBBS, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Oxford, Oxford Center for Staff Development, Technical and Educational Services.
- INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. (1986). O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. Mesa redonda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67(157), 617-47.
- JACOBS, P.A. e Newstead, S. E. (2000). 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(2), 86-91. (Eric Database EJ 546136).
- LITTLE, A. (1992). Diploma disease. In *The Encyclopedia of Higher Education*. New York, Pergamon Press. (2) , 885 – 888.
- MANSÃO, C. M.; Buchene, A.C. e Ruiz, V. M. (2001). *A natureza da motivação em estudantes de primeiro ano de Psicologia*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXXI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Legis Suma, 218.
- MARTINI, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- 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, FEUSP, 316-330.
- MORAES, A.S.F. (1996). Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 77(185), 33-51.
- 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, Legis Suma, 41.
- PANITZ, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*. 78, 59-67. (ERIC Database EJ588119).
- PAULSEN, M.B. e Feldman, K.A.(1999-a). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*. 78, 17-25. (ERIC Database EJ 588115).
- PAULSEN, M.B. e Feldman, K.A. (1999-b). Epistemological Beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program & Organizational Development*. 16(2), 83-91. (ERIC Database EJ586475).
- PFROMM Netto, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo, EPU/EDUSP.
- PFROMM Netto, S. (1998). *Telas que ensinam*. Campinas, Alínea.

- PINTRICH, P. R. e outros (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. (ERIC Database ED338122).
- PINTRICH, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*. 63, 3-12. (ERIC Database EJ512123).
- PINTRICH, P. R. (1994). Student motivation in the college classroom. In K. W. Prichard e R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications*. Westport, CT:Greenwood, 23-43
- POLYDORO, S.A. J.; Primi, R. e outros. (1999). *Integração do estudante ao ensino superior*. Resumo de Comunicação Científica apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Legis Suma, 41.
- RATCLIFF, J. L. (1995). *Realizing the potential: Improving postsecondary teaching, learning and assessment*. The National Report of the National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. University Park, the Center.
- REGLIN, G. L. e Adams, D. R. (1990). Why Asian American high school students have higher grade point averages and SAT scores than other high school students. *The High School*, 143-149.
- ROBINSON, F. P. (1970). *Effective study*. New York, Harper & Row.
- 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.
- SEMINÉRIO, F. L. P. (1995). A metacognição e seus usos: um mecanismo geral de desenvolvimento cognitivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 43 (3-4), 3-29.
- SEMINÉRIO, F. L. P.; Anselme, C.R.S. e Chanon, M. (1997). Novos rumos na Psicologia e na Pedagogia. Metacognição : uma nova opção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 49 (3), 5-22.
- SMALL, R. V. e outros. (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).
- SQUARIZI, L. (1999). *Estilos de aprender : adaptação e validação de instrumento*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- STIPEK, D. J. (1998). *Motivation to learn : From theory to practice*. New York, Viacom.
- SWEITZER, N. G. (1999). *"Fiddle-Dee-Dee, I'll think about it tomorrow": Overcoming academic procrastination in Higher Education*. Tese de Mestrado. Califórnia, Universidade Biola. (ERIC Database ED438763).
- TEBECHRANI, E. A.C. (1999). *A sala de aula no ensino superior*. Resumo apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Legis Suma, 42.
- TRAVIS, J. E. (1996). Models for improving college teaching : a faculty resource. *Eric Digest*, ED 403810.
- VAN Voorhis, 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. e 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.; Resende, M.L.G. e Fonseca, M. (2000). Aula universitária e inovação. In Veiga, I.P.A. e Castanho, M.E.L.M. (org.). *Pedagogia universitária. A aula em foco*. Campinas, Papirus.
- WLODKOWSKI, R. J. (1999). *Enhancing adults motivation to learn*. San Francisco, Jossey Bass.

Recebido para publicação em 02 de julho de 2002 e
aceito em 11 de junho de 2003.