

MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: METAS DE REALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Motivação no ensino superior

Luzia Rodrigues Cardoso¹
José Aloyseo Bzuneck²

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar metas de realização, uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de cursos superiores. Questionários *Likert* foram aplicados a uma amostra de 106 alunos de dois cursos diferentes focalizando duas disciplinas específicas de cada curso. Os resultados mostraram não existir diferença significativa entre os grupos nas orientações às metas aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho, mas foram mais altos os escores nas metas aprender e evitação do trabalho. Relativamente às estratégias de aprendizagem, algumas apareceram com diferença significativa em função do grupo. Foi também significativa a relação entre a ênfase percebida à meta aprender e a percepção de exigência de esforço, assim como entre a adoção das metas aprender e ego-aproximação e uso de estratégias de aprendizagem. Desses resultados surgiram implicações educacionais e sugestões de novas pesquisas.

Palavras-chave: Motivação no ensino superior; Estratégias de aprendizagem; Metas de realização.

MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION: ACHIEVEMENT GOALS AND LEARNING STRATEGIES

Motivation in higher education

Abstract

The aim of this study was to investigate higher education students' achievement goal orientations, learning strategies and learning environment perceptions. *Likert* questionnaires were applied in a 106 students sample regarding a specific course. Results showed no significant differences among groups in learning, ego-approach and ego-avoidance goals, but means in learning and work avoidance goals were higher. Regarding some learning strategies groups were significantly different. Moreover, other significant relationships appeared, namely between classroom perception on learning goal and perception of effort demand, and between learning goal, ego-approach goal and learning strategies as well. Finally, educational implications were drawn and suggestions for further research were proposed.

Key words: Motivation in higher education; Learning strategies; Achievement goals.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se investigar aspectos qualitativos na motivação dos alunos do ensino superior, em termos de suas orientações a metas de realização e, ao mesmo tempo, identificar comportamentos e processos mentais associados a essas metas. A escolha de tal referencial teórico inspirou-se sobremaneira na grande quantidade de estudos no exterior com idêntica população escolar, que trouxe significativa contribuição tanto para o desenvolvimento da área como para a prática educacional nesse nível de ensino.

A teoria de metas de realização é uma das versões contemporâneas da tradicional linha de estudos sobre motivação à realização. Emergiu na literatura no início dos anos 80 (Dweck & Elliot, 1983; Bzuneck, 1999, 2002;) e hoje conta com notável produção científica relativamente ao contexto escolar. As metas a que se refere são propósitos qualitativamente definidos, ou orientações gerais, quando estão em jogo realizações acadêmicas ou situações em que se deve apresentar um desempenho. Em virtude da meta de realização de um aluno, assim será o grau e a

¹ Docente da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio Pr. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Campus de Cornélio Procópio/PR.

² Docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina/PR.

qualidade do envolvimento nas tarefas escolares, de modo que cada meta possui tipicamente um valor explicativo, respondendo à pergunta por quê?, ou seja, por que se envolve, se esforça, etc. Neste sentido, cada meta representa um conjunto específico ou rede de pensamentos, crenças, atribuições e afetos, com efeitos sobre os comportamentos de realização (Ames, 1992; Urdan, 1997).

Na última década, os pesquisadores têm trabalhado com quatro possíveis metas de realização entre os alunos, denominadas mais comumente como aprender (ou domínio, ou tarefa), ego-aproximação (ou performance-aproximação), ego-evitação e evitação do trabalho (ou alienação acadêmica), sendo as três primeiras as mais desenvolvidas em termos de instrumentos de avaliação (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002; Steele-Johnson, Beaugard, Hoover & Schimidt (2000).

Brevemente, segundo a literatura (Ames, 1992; Urdan, 1997; Bzuneck, 2002), um aluno voltado à meta aprender caracteriza-se pela busca de novos conhecimentos, domínio dos conteúdos, apreço por desafios em níveis intermediários e uma crença de que resultados de desempenho dependem maximamente de esforço pessoal. Além disso, não esmorecem com possíveis erros ou fracassos nas aprendizagens, mas sentem emoções positivas com o sucesso obtido com esforço. Preocupam-se com o processo de aprender, mais do que com o produto. Já um aluno orientado à meta ego-aproximação tipicamente tem por objetivo aparecer como inteligente, ou ser o primeiro da classe, isto é, a preocupação primordial recai sobre sua performance ou o desempenho enquanto percebido pelos outros. Ligada de perto a esse tipo de meta, porém distinta conceitualmente, identificou-se também a meta ego-evitação, que se refere ao aluno que visa simplesmente evitar aparecer como incapaz ou de ser menos inteligente que os demais. Portanto, a meta ego, nas suas duas formas, denota uma especial preocupação com a própria capacidade, em que normalmente outras pessoas são tomadas como referencial de comparação. A quarta meta de realização – evitação de trabalho ou alienação acadêmica –, embora menos pesquisada que as anteriores, tem sido focalizada em estudos com alunos de cursos superiores. Sem qualquer preocupação com aparecer, o aluno com tal orientação coloca especial valor em ter sucesso acadêmico, mas desde que isso não lhe custe esforço (Archer, 1994; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter & Lehto, 1997; Seifert & O'Keefe, 2001).

As pesquisas têm demonstrado consistentemente que pessoas podem orientar-se simultaneamente a mais de uma meta de realização, com efeitos diversos sobre os comportamentos, conforme a combinação. Alguns autores têm concluído ser benéfica, ao menos em certos contextos, a combinação da meta aprender com a meta ego-aproximação (Pintrich & Garcia, 1991; Meece & Holt, 1993; Archer, 1994; Harackiewicz & cols., 1997; Riveiro, Canabach & Arias, 2001).

Um grande número de estudos – e vários deles com amostras de alunos de cursos superiores – tem mostrado a relação entre a orientação a metas de realização e a adoção de estratégias de aprendizagem e aprendizagem auto-regulada. Isto é, a qualidade do esforço aplicado nos estudos, que consiste no emprego de estratégias de estudo eficazes, apareceu associada à orientação específica a uma determinada meta de realização. De modo geral, os resultados têm confirmado que alunos identificados prevalentemente com a meta aprender, ou até com a meta ego-aproximação, combinada ou não com a primeira, buscam estratégias mais adequadas de aprendizagem ou, segundo conceituação de um grupo de pesquisadores contemporâneos, estratégias de profundidade, que consistem em métodos que propiciem compreensão genuína dos conteúdos e as relações entre eles (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Pintrich & Garcia, 1991; Young, 1997; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001).

Por último, os proponentes e estudiosos da teoria de metas de realização também se dedicaram à identificação dos fatores que expliquem a adoção preferencial de uma determinada meta por parte dos alunos. De acordo com a revisão de Ames (1992), o processo de socialização da meta aprender engloba ao menos três aspectos do ensino: as tarefas de aprendizagem passadas aos alunos, o modo de trabalhar as avaliações e a promoção de autonomia nas aprendizagens. Entretanto, como uma ampla literatura tem atestado, o que influencia imediatamente os alunos na formação da meta aprender (ou de qualquer outra) são suas percepções de que seus professores põem ênfase no domínio dos conteúdos e numa aprendizagem significativa (Roeser, Midgley & Urdan, 1996; Steele-Johnson & cols., 2000; Lemos, 2001; Linnenbrink & Pintrich, 2001). Com estudantes universitários isto foi confirmado por Archer e Scevak (1998) e Church, Elliot e Gable (2001).

OBJETIVOS

O presente estudo, com uma amostra de alunos de cursos superiores, propôs-se a investigar (1) a qualidade da motivação para uma determinada disciplina, medida em termos de metas de realização; (2) os tipos de estratégias de aprendizagem que alegam ter usado nos estudos, e em relação às metas de realização e (3) as percepções de modalidades do ensino e sua relação com as metas de realização adotadas.

MÉTODO

Participantes

Alunos de dois cursos superiores, Tecnologia em Informática e Pedagogia, foram escolhidos para compor a amostra. Os participantes deveriam estar no segundo semestre do seu curso, pela suposição de já o conhecerem suficientemente sobretudo quanto ao grau de exigências das disciplinas. Desta forma, participaram do estudo 106 alunos, 49 do curso de Tecnologia em Informática e 57 de Licenciatura em Pedagogia, respectivamente, de duas Instituições públicas de Ensino Superior de uma cidade do interior do Paraná. Além disso, os alunos de cada curso distribuíam-se por dois turnos, vespertino e noturno, o que resultou em quatro grupos finais distintos. No curso de Tecnologia em Informática, a prevalência era do sexo masculino (68%), enquanto que na Pedagogia 100% eram do sexo feminino.

Mensurações

Foram aplicados três questionários, destinados a medir, respectivamente, as orientações motivacionais dos alunos a metas de realização, as estratégias de aprendizagem utilizadas e a percepção do ambiente psicológico de uma disciplina específica. Tal restrição apóia-se na suposição de que, com maior probabilidade, os aspectos motivacionais não se referem por igual a todas as disciplinas de um curso (Brophy, 1983). Do curso de Tecnologia em Informática, a disciplina-alvo foi Linguagem de Programação I, caracterizada pela aplicação constante de raciocínio lógico-matemático. A disciplina de Sociologia foi escolhida para o curso de Pedagogia, com base no depoimento geral das alunas de ser a mais exigente quanto a métodos de estudo. Um

mesmo professor era o responsável pela disciplina, nos dois turnos do respectivo curso.

Metas de Realização. Essa orientação motivacional foi levantada mediante um questionário de 20 itens com escala Likert, elaborado por Midgley, Kaplan, Middleton, Maehar, Urdan, Anderman, Anderman, & Roeser, (1998) e traduzido para o português. Da análise fatorial com o instrumento original resultaram quatro fatores, correspondentes a quatro metas de realização, ou seja, meta aprender, ego-aproximação, ego-evitação e evitação do trabalho. A orientação à meta aprender compunha-se de seis questões (um exemplo: “Uma importante razão pela qual eu realmente faço as tarefas é porque quero aumentar meus conhecimentos”). A meta ego-aproximação estava representada por cinco questões (exemplo: “Eu gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou mais inteligente do que os outros alunos na classe”). Outras seis questões referiam-se à meta ego-evitação (exemplo: “Uma razão importante pela qual estudo é que eu não quero passar vergonha”). Por último, a meta evitação do trabalho configurava-se em duas questões (exemplo: “Sinto-me realizado quando não tenho quase nenhum trabalho e dou conta da tarefa”). Os alunos tinham de assinalar, numa escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa refletia seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. O alpha de Cronbach havia apontado alta homogeneidade entre os itens de cada subescala.

Estratégias de aprendizagem. O questionário sobre uso de estratégias de aprendizagem nos estudos da disciplina-alvo foi elaborado a partir da escala LASSI – Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (Learning and Study Strategies Inventory), de Weinstein, Palmer e Schulte (1987). Entretanto, nesta pesquisa, foi utilizada, com leves modificações, a versão portuguesa realizada por Figueira (1994), que não apenas adaptou o instrumento dos autores originais como identificou, por análise fatorial, dois fatores subjacentes. Um primeiro fator, designado como Condições Facilitadoras do Estudo e da Motivação, engloba cinco subescalas originais, a saber: Organização do Tempo, Concentração, Motivação, Ansiedade e Atitude. Um segundo fator, denominado Estratégias Específicas de Estudo e de Aprendizagem, compreende as subescalas Autoverificação, Estratégias de Verificação, Auxiliares de Estudo, Seleção das Idéias Principais e Processamento da Informação.

Excluíram-se no instrumento para o presente estudo três subescalas: as de motivação e atitude, pelo fato de estarem sendo ao menos em parte focalizadas no primeiro questionário acima descrito, e a subescala de ansiedade, porque sua avaliação não fazia parte dos objetivos. As sete subescalas ou categorias que foram mantidas distribuíram-se por um total de 52 itens, cada qual com cinco possibilidades de resposta, variando de (1) nada característico em mim a (5) muito característico em mim.

A subescala Organização do Tempo, com sete itens, propunha-se a examinar as práticas de organização do tempo para as tarefas escolares, como nesta afirmativa (marcação invertida): “Acho difícil cumprir um horário de estudo”. Oito questões compunham a subescala Concentração, sendo exemplo (marcação invertida): “Às vezes não consigo me concentrar no trabalho escolar, porque me sinto inquieto e sem disposição”. A subescala Processamento da Informação inclui comportamentos como a utilização de elaboração mental e verbal, monitorização da compreensão e raciocínio, distribuídas em oito questões, como esta: “Quando estudo procuro escrever a matéria com minhas palavras”. A subescala Seleção das Idéias Principais analisa genericamente a capacidade de retirar informação relevante para estudos posteriores e se distribuía por cinco itens. Ex.: “Consigo distinguir a informação mais importante da menos importante no que o meu professor diz”. A avaliação de Auxiliares de Estudo, com cinco questões, examina o grau de utilização de técnicas de suporte ou materiais que podem auxiliar o aluno a aprender e a recordar a nova informação. Ex.: “Uso meios auxiliares para estudar, como grifar as partes mais importantes do texto, etc...”. Com outras oito questões a subescala Autoverificação analisa genericamente a capacidade de o aluno se preparar para as aulas e exames. Ex.: “Paro muitas vezes quando estou lendo e revejo ou penso sobre o que li”. E, por último, também com oito questões, a subescala Estratégias de Verificação reflete pensamentos durante as próprias avaliações. Ex.: “Tenho dificuldade em compreender exatamente o que se pretende perguntar nas questões da prova”, com marcação invertida.

Percepção do ambiente. As percepções que os alunos relatariam do ambiente psicológico em que se ministra a disciplina-alvo foram solicitadas no Questionário de Percepções, criado com base em instrumentos similares desenvolvidos por Ames e Archer (1988), Trigwell e

Prosser (1991) e Roeser, Midgley e Urdan (1996). Numa escala Likert de cinco pontos, desde 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro), o aluno tinha de assinalar em que grau percebe que o ensino da disciplina enfatiza uma orientação à meta aprender (oito itens) e que exige esforço nas aprendizagens (três itens). Exemplo da primeira escala: “O professor demonstra que para ele o mais importante é aprender do que tirar nota alta”. E da segunda escala: “Nesta classe e nesta disciplina é cobrado bastante esforço para se dar conta das tarefas escolares”.

Procedimentos

A coleta dos dados foi realizada ao longo de um período de 15 dias, pela primeira autora, após a realização de uma prova parcial na disciplina-alvo de cada curso, que deviam ter em mente ao marcar as respostas. Para testar os instrumentos, foi aplicado um teste-piloto em uma turma de cada curso, que não faria parte da amostra selecionada. Os alunos destas duas turmas gastaram de 20 a 30 minutos, revelaram poucas dúvidas quanto à interpretação das questões e declararam não ser cansativo preencher os três questionários numa única sessão. Após este teste, em algumas questões foram substituídas certas palavras por sinônimos mais familiares aos alunos e, no caso do questionário de estratégias, por vocábulos do português do Brasil. Procedeu-se a um segundo estudo-piloto com outra amostra similar, que mostrou a adequação final dos questionários.

A aplicação dos instrumentos à amostra final começou com uma breve exposição dos objetivos do estudo e, à solicitação de uma concordância formal e colaboração, todos os presentes sem exceção acederam. Além disso, solicitou-se que os alunos tivessem como referência a preparação para a última prova na disciplina-alvo. Foi enfatizado que respondessem com sinceridade às questões e que seria mantido o anonimato das respostas.

Resultados

Aqui serão apresentados os dados relativos aos três conjuntos de medidas previstos, ou seja, Orientação a metas de realização, Estratégias de aprendizagem e Percepção do ambiente psicológico. A Tabela 1 mostra as médias dos diferentes grupos nas medidas de orientação às diferentes metas de realização. Pela análise de variância, os quatro grupos não divergem significativamente entre si nas medidas de orientação às metas aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho. Já na meta ego-evitação os escores médios apa-

receram como significativamente diferentes. As comparações intergrupos, aos pares, pelo teste de Tukey, mostraram que o escore médio do G1 é significativamente maior que o do G2 ($p=0,01$), que o do G3 ($p=$

ções de cada um dos quatro grupos em separado. Entretanto, no Grupo 1 ($N=19$), de Tecnologia vespertino, apareceu também correlação positiva significativa entre os escores na meta aprender e na meta evitação do traba-

Tabela 1. Médias e desvios-padrão nas medidas de orientação às diferentes metas de realização e as respectivas variâncias, discriminados os quatro grupos de alunos.

Grupos	G1 (n=19)		G2 (n=30)		G3 (n=18)		G4(n=39)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Metas										
Aprender	3,89	1,12	3,75	1,15	3,80	1,09	3,69	1,08	0,85	0,46
Ego-aproximação	2,41	1,43	2,26	1,30	1,65	1,05	1,56	0,98	20,41	1,24
Ego-evitação	2,28	1,42	1,78	1,04	1,81	1,19	1,80	1,25	4,79	0,002
Evitação trabalho	4,00	1,25	3,89	1,11	3,88	1,06	3,67	1,33	0,72	0,53

0,02) e que do G4 ($p=0,01$). Note-se que as médias nas medidas das metas ego-aproximação e ego-evitação foram mais baixas que as médias nas metas aprender e evitação do trabalho.

Ainda em relação às quatro metas de realização, procedeu-se ao levantamento das correlações entre os escores. Quando considerada a amostra total ($N=106$), foram significativas apenas as correlações entre meta ego-aproximação com ego-evitação ($r=0,46$; $p=0,01$) e entre a meta ego-aproximação e meta de evitação do trabalho ($r=0,21$; $p=0,05$). Esse padrão correlacional se manteve nas avalia-

ção ($r=0,51$; $p=0,01$), um resultado surpreendente que será focalizado em especial na discussão.

A seguir, a Tabela 2 mostra, para cada grupo, as médias e desvios-padrão nas medidas de Estratégias de Estudos e Aprendizagem, nas sete categorias do LASSI: Organização do tempo, Concentração, Processamento de Informação, Seleção das idéias principais, Auxiliares de estudo, Autoverificação e Verificação. Ao mesmo tempo, a análise de variância apontou semelhanças e diferenças intergrupos, que serão expostos em detalhe.

Tabela 2. Medidas de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI.

Grupos	G1 (n=19)		G2 (n=30)		G3 (n=18)		G4(n=39)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Categorias LASSI										
Organização Tempo	3,10	1,41	2,88	1,26	2,38	1,59	2,65	1,25	8,81	0,00
Concentração	2,73	1,20	2,67	1,28	2,15	1,11	2,50	1,08	7,58	0,00
Processamento de Informação	3,55	1,12	3,62	1,07	3,54	0,89	3,43	1,05	1,53	0,20
Seleção das Idéias Principais	3,09	1,13	2,97	1,24	2,81	1,16	2,74	1,20	2,19	0,08
Auxiliares de estudo	3,01	1,38	2,80	1,39	3,31	1,20	3,13	1,31	4,96	0,00
Autoverificação	3,30	1,29	2,97	1,23	3,32	1,17	3,14	1,22	3,43	0,01
Verificação	2,79	1,20	2,80	1,29	2,02	0,96	2,21	1,06	23,42	1,42

Em três categorias – Processamento da informação, Seleção das idéias principais e Verificação –, não apareceram diferenças significativas entre os grupos. Já em relação à categoria Organização do Tempo, pelo teste de Tukey, o escore médio do G1 foi significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$) e que a do G4 ($p=0,01$). O escore médio do G2 também foi significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$). Nos itens que se referem à Concentração, pelo teste de Tukey, o escore médio do G1 aparece como significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$), o escore médio do G2 também aparece significativamente maior que a do G3

Na categoria Estratégias de Verificação, embora as diferenças não tenham sido significativas pelo ANOVA, o teste de Tukey mostrou que a média do G1 aparece como significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$) e que a do G4 ($p=0,00$), a média do G2 também aparece significativamente maior que a do G3 ($p=0,00$) e que a do grupo 4 ($p=0,00$).

O terceiro conjunto de resultados, presente na Tabela 3, é formado pelos escores médios nas medidas de percepção do ambiente psicológico por parte dos alunos, e que se compõe de duas categorias: percepção de que o ensino põe ênfase na orientação

Tabela 3. Médias e desvios padrão nas medidas de percepção do ambiente psicológico e as respectivas variâncias inter-grupos.

Percepção de	G1 (n=19)		G2 (n=30)		G3 (n=18)		G4(n=39)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Orientação Meta Aprender	3,36	1,28	2,57	1,32	3,14	1,23	3,36	1,20	21,9	0,00
Exigência e esforço	3,24	1,50	2,90	1,50	2,66	1,11	2,80	1,23	1,97	0,11

($p=0,00$) e o escore médio do G4 aparece marginalmente significativo em relação ao G3 ($p=0,06$).

Na categoria Uso de Auxiliares de Estudo aparecem diferenças significativas entre os quatro grupos. Pelo teste Tukey, a média do G3 é significativamente maior que a do G2 ($p=0,00$), sendo que a média do G4 também é maior, quando comparada ao G2 ($p=0,03$). Quanto à Autoverificação, o escore médio do G1 aparece como significativamente maior que a do G2 ($p=0,04$) e o escore médio do G2, maior do que a do G3 ($p=0,03$).

à meta aprender e percepção de exigência de esforço. Nas medidas da primeira categoria, pela análise de variância, os grupos aparecem como significativamente diferentes entre si. Pelo teste de Tukey, a média do G1 é significativamente maior que a do G2 e a média do G4 também é significativamente maior que a do G2. Logo, os alunos de algumas turmas percebem diferentemente qual é a ênfase dada pelo professor às diferentes metas de realização.

Já nas medidas de percepção de exigência de

Tabela 4. Correlações entre as medidas de percepção do ambiente psicológico, uso de estratégias de aprendizagem, e medidas nas metas de realização dos alunos da amostra total ($N=106$).

Percepções de	Metas aprender	ego-aproximação.	ego-evitação	evitação do trabalho
Orientação	0,30**	0,07	0,15	0,16
Meta aprender				
Exigência de esforço	0,26**	0,20**	0,11	0,21
Estratégias	0,19*	0,21*	0,27*	0,11

esforço, não houve diferença significativa entre os grupos. Isto é, os alunos de ambos os cursos, nos respectivos turnos, percebem de forma semelhante a exigência de esforço nas tarefas escolares.

Relações entre as três medidas

A Tabela 4 mostra, em relação à amostra inteira, as correlações entre as duas medidas de percepção do ambiente psicológico, do uso de estratégias de aprendizagem, e os escores nas metas de realização. Surgiu um valor moderado e estatisticamente significativo entre a ênfase à meta aprender percebida na estrutura da sala de aula e a adoção desta meta pelos alunos. Padrão similar de correlação ocorreu em relação à percepção de exigência de esforço no ensino da disciplina-alvo. Além disso, essa mesma variável exigência de esforço percebida correlaciona-se significativamente com a adoção da meta ego-aproximação.

das metas aprender, ego-aproximação ego-evitação (Tabela 4). Apenas na turma de Tecnologia vespertino o nível da correlação entre estratégias e meta aprender apareceu bem mais elevado ao se discriminarem os quatro grupos e foi a única relação estatisticamente significativa (Tabela 5).

DISCUSSÃO

Os dados do presente estudo exploratório revelam importantes características motivacionais comuns à amostra como um todo que são, ao menos em parte e até como consequência, independentes de contexto. Por outro lado, surgiram resultados peculiares de certas turmas, um dado que sugere alguma forma de influência do contexto. Os dois tipos de descoberta, características

Tabela 5: Correlações entre as medidas de percepção do ambiente psicológico e medidas nas metas de realização dos alunos/ uso de estratégias de aprendizagem, discriminados os grupos.

Metas		aprender				ego-aproximação.				ego evitação				evitação do trabalho			
Percepções de:		G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Orientação	Meta	0,23	0,25	0,11	0,50**	0,51*	0,26	0,06	0,01	0,13	0,31	0,05	0,07	0,06	0,29	0,35	0,20
Exigência	de	0,05	0,10	0,23	0,49**	0,37	0,33	0,43	0,05	0,15	0,16	0,22	0,05	0,10	0,08	0,57*	0,19
Estratégias		0,59**	0,19	0,00	0,13	0,17	0,16	0,12	0,12	0,09	0,25	0,41	0,28	0,15	0,18	0,21	0,23

Quando se repetiram as mesmas análises correlacionais, discriminados os quatro grupos, surgiram diferenças entre eles, como se pode ver na Tabela 5. A correlação entre percepção de orientação do ensino à meta aprender com adoção da meta aprender pelos alunos foi significativa apenas para o G4 (r=0,50; p=0,01). Da mesma forma, foi apenas nesse grupo que a percepção de exigência de esforço se relacionou de modo significativo com os escores na meta aprender (r=0,49; p=0,01). Por outro lado, foi surpreendente que, no G3 (Pedagogia vespertino), apareceu correlação alta entre percepção de exigência de esforço e a adoção da meta evitação do trabalho (r=0,57; p=0,01).

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, a análise correlacional evidenciou relação significativa, com baixa variação entre os valores de r, com a adoção

trans-situacionais e especificidades localizadas, ao serem devidamente analisadas, revestem-se de um significado que se espera poder contribuir para a compreensão da motivação no ensino superior.

Primeiro, quanto ao padrão motivacional, descobriu-se equivalência estatística nos escores médios dos grupos em relação à orientação às metas aprender, ego-aproximação 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 é muito similar por meio de toda a amostra. Apenas na orientação à meta ego-evitação uma das turmas, especificamente da área tecnológica, apareceu com escores significativamente mais altos que outros dois grupos. Ao

mesmo tempo, foi visível a tendência de opção pela meta aprender, seguida de perto pela meta evitação do trabalho.

A explicação desse primeiro conjunto de descobertas reporta-se tanto a instâncias teóricas como a dados empíricos desta mesma pesquisa. Brevemente, os alunos desenvolvem seu comprometimento preferencial com uma ou outra meta de realização por terem sido socializados (Ames, 1992), ou seja, presume-se que pessoas (e aqui se pense sobremaneira em professores dos respectivos cursos atuais, ou de cursos anteriores) tiveram êxito em fazer os alunos buscarem a aprendizagem como um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, tais pessoas aparentemente não enfatizaram ser importante que os alunos queiram ser os melhores em classe ou que evitem estar entre os mais fracos. Em outras palavras, em relação à presente amostra como um todo, processos de socialização teriam primado por um direcionamento à meta aprender.

Além disso, como uma ampla literatura tem atestado, a adoção da meta aprender sofre influência direta das percepções dos alunos de certas modalidades do ensino (por exemplo, Archer & Scevak, 1998; Steele-Johnson e cols., 2000; Church, Elliot & Gable, 2001; Lemos, 2001; Linnenbrink & Pintrich, 2001). O presente estudo contém dados que acompanham essa tradição, ao apontar correlações positivas significativas entre a adoção da meta aprender, por parte dos alunos, e a percepção de que o ensino daquela disciplina cobra compreensão, esforço, melhora e interesse por coisas novas. Tais relações sugerem haver ações docentes que, percebidas pelos alunos, os estariam socializando para a meta aprender. Como, porém, aqui se trata apenas de correlações entre duas variáveis, vale a ressalva de que não se pode concluir por relações de causalidade. Entretanto, é razoável a suposição de que são as modalidades de ensino que constituem a variável independente, o que poderia ser confirmado por pesquisas adicionais e com outra metodologia.

Entretanto, devem ser assinaladas, na presente amostra, diferenças significativas entre cursos e turnos na percepção de maior ênfase dada pelo ensino à meta aprender. A literatura (Lemos, 2001; Linnenbrink & Pintrich, 2001) sugere que tanto podem estar ocorrendo ações docentes distintas que levem a diferenças nas percepções como pode haver um efeito da história pessoal de cada aluno, às vezes mais ou menos partilhada pela classe inteira. Em virtude de experiências passa-

das e de processos de interiorização, alunos podem tornar-se mais atentos a determinadas mensagens transmitidas por seus professores e assim captar maior ou menor ênfase na meta aprender. É possível igualmente que as diferentes percepções sejam atribuídas a maior ou menor clareza de objetivos em relação ao curso que estão fazendo e do que pretendem para o futuro (Husman & Lens, 1999).

Ainda sob um aspecto descritivo, surgiu no presente estudo uma simultaneidade de metas de realização, ou seja, todos os grupos acusaram orientação simultânea às quatro formas de metas, embora em graus diversos, incluindo algumas correlações significativas. Tal resultado alinha-se com os de uma extensa tradição de estudos na área, como, por exemplo, de Ames e Archer (1988), Roeser e cols. (1996) e Harackiewicz e cols. (1997). Como conseqüência, não se deve esperar a ocorrência de uma orientação pura a uma única meta de realização, embora, em termos de qualidade de motivação, a prevalência deva incidir nos escores da meta aprender.

Uma única combinação inesperada do ponto de vista teórico, aliás sem precedentes na literatura estrangeira conhecida, foi a presença de escores elevados na meta evitação do trabalho, que apareceu tão marcada como a própria meta aprender. Resultado muito parecido ocorreu também na pesquisa brasileira de Stefano (2002), com instrumentos diferentes do atual estudo. De acordo com Archer (1994) e Seifert e O'Keefe (2001), essas duas metas representam, conceitualmente, duas posições bem definidas e antagônicas, tanto que as pesquisas no exterior têm encontrado correlações negativas entre os respectivos escores. Como entender, pois, os dados do presente estudo, em que acadêmicos aparecem simultaneamente orientados à meta aprender e à meta evitação de trabalho, até mesmo com correlação positiva significativa num dos grupos?

A explicação pode ser atribuída à combinação do tipo de instrumento utilizado para medir a meta aprender com uma cultura quanto ao conceito de esforço, verificável entre nossos acadêmicos. A escala aqui utilizada para avaliar a orientação à meta aprender compõe-se de itens que focalizam o valor do domínio dos conteúdos, compreensão versus memorização, o interesse por coisas novas, etc., em suma, o valor do aumento de competências. Neste sentido, fazem clara referência ao que, teoricamente, tem sido descrito como característico da meta aprender. A escala apenas deixa de apresentar quaisquer itens que tratem da importância

do esforço e da crença de seu papel preponderante nas aprendizagens, em comparação com a crença na capacidade (Ames, 1992; Bzuneck, 2002). Por outro lado, a mensuração da meta evitação do trabalho, ou alienação acadêmica, consiste de itens que apenas revelam ser válido ter sucesso na escola sem a necessidade de muito esforço. Portanto, nenhuma das duas escalas avaliou diretamente quanto de esforço os alunos teriam aplicado na preparação às provas e, muito menos, se têm conceito claro do que significa esforço necessário e em que grau deve ser aplicado nas tarefas escolares. Em outras palavras, as escalas não captaram um aspecto teoricamente crucial da orientação à meta aprender. Como Bzuneck (2001) demonstrou, é plausível que, num determinado contexto de instituição, curso, ou de disciplina, a cultura partilhada seja de que basta um esforço discreto para se chegar aos objetivos, que também nem sempre aparecem como dos mais elevados. No presente caso, a percepção de exigência de esforço nas disciplinas, sem diferença significativa entre os quatro grupos, insinuou claramente uma certa cultura de grupo quanto a essa variável, até em duas instituições distintas. Vermetten, Lodewijks e Vermunt (1999), em estudo com universitários, adicionaram itens de orientação a esforço e sugerem que essa medida específica seja acrescida nas escalas tradicionais que medem apenas a orientação à meta aprender, entendida apenas em termos da disposição para aumentar competências.

Em síntese, a hipótese é de que os acadêmicos desta pesquisa alimentem uma concepção ingênua de que o sucesso consiste em aprender por domínio, ou seja, aumentar competências, mas não mostram perceber a relação, teoricamente sustentada, de que tal sucesso resulta de esforço sério. Eles sequer foram solicitados a revelar o que quer que seja a respeito do grau de seu comprometimento pessoal com esforço. Portanto, novas pesquisas poderiam propor-se a investigação desse novo ângulo relativo à meta aprender e, como se pode antecipar, trazer uma explicação final aos dados do presente estudo.

Outro objetivo da pesquisa foi identificar as diferentes estratégias de aprendizagem que os alunos alegam usar naquelas duas disciplinas específicas. Descritivamente, em três categorias de estratégias de aprendizagem – processamento da informação, seleção das idéias principais e verificação – os escores dos quatro grupos de alunos foram similares. Entretanto, surgiram diferenças significativas em quatro categorias: Organização do tempo, Concentração, Auxiliares de estudo e

Autoverificação. Por um lado, os alunos de Tecnologia em Informática relataram que organizam o tempo de forma mais eficaz, mostram maior capacidade de concentração e de direção da atenção às tarefas escolares que os de Pedagogia. Em contraposição, entre os alunos da disciplina de Pedagogia apareceu maior alegação de uso da estratégia auxiliares de estudo, quando comparados aos colegas da área técnica. Em outras palavras, relatam utilizar-se mais de técnicas de suporte ou de materiais que os auxiliem a aprender ou recordar a nova informação, quais seriam as estratégias de repetição, elaboração, fazer resumos, etc. Os resultados quanto à autoverificação apareceram mesclados, pelos quais ora uma turma de uma área, ora de outra área apresentava escores significativamente mais elevados.

Tais diferenças entre os tipos de cursos e turmas pertencem àquele conjunto, anunciado no início, de características específicas de contexto e assim podem ser entendidas à luz de estudos anteriores na área. A escolha e utilização de diferentes estratégias de aprendizagem variam em função dos próprios contextos de aprendizagem, ou seja, em função de tipos de disciplina, da natureza dos cursos etc. (Karabenick & Knapp, 1991; Eley, 1992; Lonka & Lindblom-Ylannes, 1996; Vermetten & cols., 1999). Carelli e Santos (1998) também haviam descoberto que, num mesmo curso, quando se comparam turnos diferentes, aparecem variações nas condições de estudo e nas formas de abordar as tarefas acadêmicas. Entretanto, existem outras razões pelas quais aparece tanta diversidade na adoção (ou na alegação de adoção) de estratégias de aprendizagem. Pode-se admitir certa variação, entre os alunos, tanto nos níveis de conhecimento de todas elas como do conhecimento condicional de quando e como cada estratégia deve ser utilizada (Wood, Willoughby & Motz, 1998), além de variação no grau de motivação para usar estratégias adequadas (Pintrich & Garcia, 1991; Nolen, 1996). Assim, quanto às estratégias, tipicamente é de se esperar certa diversidade entre grupos e entre indivíduos. Entretanto, convém apontar uma limitação do presente estudo a esse respeito, por não haver especificado em relação a qual atividade em particular os alunos estariam usando as estratégias e nem avaliado todo o repertório de que eles disporiam.

Quanto às correlações entre estratégias, assumidas globalmente, e os escores nas metas de realização, o valor foi similar, e em grau apenas discreto, tanto com a meta aprender como com as duas

formas de meta ego. Em outras palavras, um certo uso de estratégias de aprendizagem relaciona-se, indiferentemente, com qualquer dessas três metas de realização. Por um lado, não há desacordo com as descobertas constantes da literatura, no aspecto de que o uso de estratégias está associado tanto com a meta aprender como com a meta ego-aproximação (ver, por exemplo, Meece & cols., 1988; Elliot & cols., 1999; Midgley & cols., 2001). Isto é, busca e utiliza boas estratégias tanto o aluno com o objetivo de adquirir competências como o de aparecer como competente. Por outro lado, as pesquisas não têm dado

qualquer apoio à suposição de efeito igual para a meta ego-evitação, como apareceu neste trabalho.

Como conclusão, as descobertas do presente estudo correlacional, em que pesem limitações associadas à amostra e aos instrumentos de medida, revelam que a motivação no ensino superior é claramente relacionada a contextos específicos, enquanto percebidos pelos alunos. De um ponto de vista psicoeducacional, portanto, destaca-se a importância de determinadas ações do(a) professor(a) para socializar os acadêmicos tanto para um a motivação definida qualitativamente como em relação a estratégias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivational. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom; students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E.M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- Archer, J. & Scevak, J. J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18, 205-223.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sociocognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4, 51-66.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6 (1) 7-18.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch, E. & J.A.Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*, (pp. 58-77). Petrópolis RJ: Vozes.
- Carelli, M.J.G. & Santos, A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. Em E.M. Hetherington, P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (v. 4, pp. 643-692). New York: John Wiley & Sons.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Elliot, J. A., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Figueira, A.P.C. (1994). Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory – LASSI (Weinstein & Palmer, 1990) – Estudos de validação e adaptação. *Psychologica*, 12, 79-114.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K.E.; Elliot, A.J., Carter, S.M. & Lehto, A.T. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K.E., Pintrich, P.R.; Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Karabenick, S. A. & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230.
- Lemos, M. S. (2001). Context-bound research in the study of motivation in the classroom. Em S. Volet & S. Jäverlä

- (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*, (pp. 129-147). Amsterdam: Pergamon.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: the dynamic interplay between personal and contextual goals stresses. Em S. Volet & S. Jäverlä (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*, (pp.251-269). Amsterdam: Pergamon.
- Lonka, K. & Lindblom-Yanne. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehrer, M. L., Urdan, T. Anderman, L. H. Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Middleton, M., & Kaplan, A (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and What Coast? *Journal of Educational Psychology*, 26, 76-95.
- Nolen, S. B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8, 335-355.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Em M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (v.7, pp. 371-402). JAI Press, Inc.
- Riveiro, J.M.S., Canabach, R.G. & Arias, A.V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Seifert, T.L., & O'Keefe, B.A. (2001). The relation of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B. & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 724-738.
- Stefano, S.R. (2002). *As orientações motivacionais em cursos de Administração: um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada*. Dissertação de Mestrado. UEL/UEM, Programa de Pós-Graduação em Administração, Londrina-Maringá – Pr.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: past results, future directions. E, Maehr, M. L. & Pintrich, P. R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement* (v. 10, pp.99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vermetten, Y., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. & Schulte, A. C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wood, E., Willoughby, T. & Motz, M. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90, 698-704.
- Young, A.J. (1997). I think, therefore I'm motivated: the relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9, 249-283.

Recebido em: 12/03/04

Revisado em: 03/06/04

Aprovado em: 13/08/04

Endereço para correspondência:

Luzia Rodrigues Cardoso
Rua 15 de fevereiro, 135
CEP: 86300-000 – Cornélio Procópio, PR
e-mail: luzia@cp.cefetpr.br

José Aloyseo Bzuneck
Rua Rui Barbosa, 187
CEP 86070-610 – Londrina, PR
e-mail: bzuneck@sercomtel.com.br