

Referências

- LAUAND, Introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LE GOFF, J. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005.
- LE GOFF, J. Cidade. In: _____; SCHMITT, J.-C (orgs.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru : Edusc, 2006. p. 219-236. v. I.
- LE GOFF, J. As ordens mendicantes. In: _____. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 173-189.
- LIBERA, A. *A filosofia medieval*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- NUNES, R. A. da C. Capítulo IX A escolástica. In: _____. *História da Educação na Idade Média*. São Paulo: Edusp, 1979, p. 243-286.
- OLIVEIRA, T. Considerações sobre o caráter histórico da escolástica. In: _____ (org.). *Luzes sobre a Idade Média*. Maringá: EDUEM, 2002. p. 47-64.
- OLIVEIRA, T. *Escolástica*. São Paulo: Editora Mandruvá, 2005.
- OLIVEIRA, T. O ambiente citadino e universitário do século XIII: um *locus* de conflitos e novos saberes. In: _____ (org.). *Antiguidade e Medievo: Olhares Histórico-Filosóficos da Educação*. Maringá: Eduem, 2008.
- OLIVEIRA, T. O ensino da caridade: uma virtude para o bem-comum sob o olhar de Tomás de Aquino. *Notandum*, ano XI, n. 18, jul-dez 2008.
- TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2003. v. III.
- VERGER, J. Universidade. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C (orgs.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru : Edusc, 2006. p. 573-588. v. II.

6.118.

Título:

Motivação acadêmica e a qualidade da educação superior: um estudo sobre os indicadores e variáveis motivacionais

Autor/a (es/as):

Santos, Bettina Steren dos [PUCRS]

Antunes, Denise Dalpiaz [PUCRS]

Schmitt, Rafael Eduardo [PUCRS]

Resumo:

A motivação constitui-se como um elemento imprescindível para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, assumindo um papel especial na Educação Superior. Nesse contexto, a motivação acadêmica assume um importante papel, especialmente nos estudantes universitários, ao entender esses enquanto produtos e produtores do processo formativo na universidade. Diante disso, o presente texto apresenta os resultados de uma investigação que procurou identificar as variáveis e os indicadores relacionados com a motivação acadêmica. A pesquisa orientou-se, inicialmente, por uma profunda revisão bibliográfica realizada em bases de dados internacionais. O referencial teórico privilegiado aborda a Teoria da Autodeterminação, a Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro. Com base nesse referencial, identificaram-se seis categorias, denominadas *indicadores*, os quais abarcam inúmeras *variáveis* motivacionais: (1) Êxito na universidade; (2) Percepções de si; (3) Hábitos e estratégias de aprendizagem; (4) Perspectivas futuras; (5) Papel do docente; e (6) Estrutura institucional. O *Êxito na Universidade* refere-se às variáveis tais como o rendimento acadêmico, à frequência às aulas, a persistência aos estudos, à obtenção das metas pessoais, entre outros. As *Percepções de si* compreendem aspectos relacionados à maneira como o aluno percebe suas próprias competências e capacidades. Com relação aos *Hábitos e estratégias de aprendizagem*, a quantidade de tempo dedicado, o esforço empregado, os estilos de aprendizagem e as diferentes estratégias utilizadas representam as variáveis mais importantes. As *Perspectivas futuras* compreendem as metas a curto e longo prazo, além dos planos com relação à carreira projetados no futuro cronológico e a interferência desses no momento presente. Já os fatores relacionados com o *Papel do docente* exercem fortes influências sobre a motivação do aluno a partir de fatores como a metodologia empregada, a planificação, a flexibilidade, os valores e pensamentos do docente, as relações afetivas estabelecidas e, especialmente, o clima da aula. E, por fim, a *Estrutura Institucional* também impacta fortemente, através da qualidade e funcionalidade da estrutura física, dos recursos tecnológicos, do acesso à informação, do apoio institucional, entre os principais elementos. A partir das categorias mencionadas, a pesquisa prossegue a partir da elaboração e validação de um instrumento quantitativo que permitirá mensurar níveis motivacionais em estudantes universitários relacionados com os indicadores elaborados. Procedimentos de validação de conteúdo, de face e de construto foram conduzidos para assegurar propriedades métricas adequadas ao instrumento. Resultados satisfatórios estão sendo alcançados a partir de procedimentos múltiplos que abarcam técnicas qualitativas e quantitativas. O instrumento em

construção permitirá identificar atitudes, comportamentos e valores observados em estudantes universitários quanto à motivação na universidade. Acredita-se que o estudo possibilitará um avanço para a literatura específica, uma vez que agrupa em um único instrumento, distintos construtos, os quais estão se mostrando capazes de identificar importantes características dos estudantes, contribuindo de forma importante para a qualidade da Educação Superior e da docência universitária.

Palavras-chave:

Motivação; Teorias Motivacionais Contemporâneas; Educação Superior; Qualidade da Educação Superior.

Introdução

A motivação constitui-se como um elemento imprescindível para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, assumindo um papel especial na Educação Superior, principalmente pela grande expansão do ensino universitário brasileiro e os emergentes desafios impostos à Universidade. Dentre eles, o compromisso da inovação e da responsabilidade social, as quais configuram um desafio ainda maior: manter uma comunidade acadêmica permanentemente motivada, produtiva e, ainda, orientada pelo pressuposto da excelência. Nesse contexto em que estar motivado representa o primeiro passo para qualquer prática exitosa, abordar, discutir, refletir sobre a motivação, suas variáveis e indicadores, consolida-se, também, como um tema emergente.

A produção de conhecimento relacionada à motivação tem crescido consideravelmente, sobretudo em nível internacional, ao passo que no contexto educacional brasileiro essa tendência é, ainda, discreta. A imersão teórica acerca desse construto demonstra que, relacionado ao ensino superior, duas grandes teorias protagonizam as discussões realizadas: a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) e a Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goals Theory*). Também é possível detectar um aumento de produção relacionado a uma terceira: a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*).

Entretanto, mesmo que exista um consistente corpo teórico e um crescimento na produção desses conhecimentos, uma das dificuldades percebidas diz respeito à carência de produção que trate especificamente dos indicadores da motivação relacionados à contextos educativos. A maioria dos estudos focaliza suas discussões orientadas por uma única teoria ou teorias correlatas, dificultando uma visão global dos indicadores e variáveis motivacionais.

Nesse sentido, o presente texto apresenta as principais teorias motivacionais orientadas à Educação Superior com ênfase nas três abordagens acima mencionadas, além de ampliar, inicialmente, o entendimento através de um quarto enfoque: uma teoria sócio-cultural da motivação. Essa intenção

permitirá elucidar os principais conceitos relacionados ao tema para que, posteriormente, se possa apresentar uma reflexão pautada especificamente sobre os indicadores e variáveis motivacionais com ênfase no aluno universitário.

Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*TAD*) foi proposta pelos norte-americanos Eduard Deci e Richard Ryan, já em meados da década de 1970 (Deci & Ryan, 1985). Tornou-se amplamente aceita e difundida em diversos campos do conhecimento, sobretudo no contexto acadêmico. Seu foco de análise reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo para esses diferentes *locus* de causalidade: o interno e o externo. Desse binômio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade (Deci; Ryan, 2000). Nesse contexto, em que as tarefas possuem fins em si mesmas, os teóricos relatam que o comportamento intrinsecamente motivado está mais associado com sentimentos de satisfação, realização e prazer (Deci; Ryan, 1985; Deci; Ryan, 2000; Reeve; Deci; Ryan, 2004).

Já na motivação extrínseca, a atividade ou tarefa está subordinada à obtenção de uma meta ou resultado. Segundo os autores (Deci; Ryan, 1985, 2000), nessa situação a realização das ações está muito relacionada com recompensas, avaliações, prazos, punições, elogios, entre outros aspectos. O que determina o comportamento está muito mais associado ao controle, agenciado por vontades externas, no qual o indivíduo age sob pressão, em detrimento da livre vontade e da autonomia. Nesse comportamento controlado, o sujeito tende a perceber as atividades/tarefas como instrumentais para obtenção de determinado objetivo. Entretanto, o que figura em primeiro plano é o objetivo final e não a própria tarefa/atividade.

Para Ryan e Deci (2000, p. 68) o comportamento autodeterminado é regido pelo atendimento de três características básicas, que os autores definem como “necessidades psicológicas inatas”: as necessidades de “autonomia” (*autonomy*), “competência” (*competence*) e “pertencimento” (*relatedness*)⁵¹.

⁵¹ Há para esse termo (*relatedness*) diferentes traduções encontradas na literatura. As mais frequentes são relacionamento, relação ou pertencimento. Nesse trabalho utiliza-se o termo *pertencimento*, por ser este, o entender dos autores, a expressão que mais se aproxima ao conceito postulado pelos teóricos.

A autonomia é entendida como o exercício da livre vontade, da eleição e condução dos comportamentos, sem muita regulação ou controle externo. Com essa necessidade, o sujeito experimenta o próprio comportamento, sendo esse iniciado e continuado à partir de suas escolhas. Os autores apontam que os sujeitos são autônomos quando percebem um *locus* de causalidade interno, um alto nível de liberdade, um baixo nível de controle externo e a possibilidade de escolha na realização das ações (Deci; Ryan, 2000; Ryan; Deci, 2000).

Já a competência reside em nutrir percepções de eficácia pessoal através de experiências que conduzam à determinados objetivos. Para o teórico, as pessoas são propensas a se envolverem em atividades que se adaptam às suas habilidades e a níveis atuais de conhecimento, mantendo dessa forma, a necessidade de se perceber eficaz nas interações sociais. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) isso reflete no desejo natural de exercitar as próprias capacidades e desenvolver novas competências.

Por fim, o relacionamento refere-se à necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, gerando percepção de pertencimento e apoio a um grupo determinado (Deci; Ryan, 2000). Juntamente com a percepção de autonomia e competência, a necessidade de relacionamento constitui-se como elemento determinante do comportamento intrinsecamente motivado.

Segundo Ryan e Decy (2000, p. 68) essas três características “parecem ser essenciais para facilitar as propensões naturais para o crescimento e integração, bem como para um construtivo desenvolvimento social e bem-estar pessoal”. Também afirmam que “o desenvolvimento saudável requer a satisfação de todas as três necessidades”, de forma que o atendimento de “uma ou duas não são suficientes” (Deci; Ryan, 2000, p. 229). De acordo com eles, não há desenvolvimento ótimo em que alguma dessas necessidades tenha sido negligenciada. As mesmas constituem-se como necessidades interdependentes e integradas, de forma que “a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais” (Deci; Ryan 2000, p. 244).

Frequentemente, a motivação intrínseca e extrínseca são relatadas na literatura como fenômenos desconectados e antagônicos. Para equacionar esse problema, os próprios autores (Deci; Ryan, 1985, 2000; Ryan; Deci, 2000) propõem uma organização denominada de *continuum*, na qual sugerem diferentes níveis motivacionais. Esses vão desde amotivação (desmotivação), que representaria a ausência de intencionalidade, passando por quatro níveis de motivação extrínseca (regulação externa; regulação interna; regulação identificada; regulação introjetada) até atingir o nível motivacional mais elevado que coincide com a motivação intrínseca e o comportamento autodeterminado. Nesse sentido a TAD especifica as características e processos inerentes a cada um desses níveis, salientando que os mesmos não devem ser entendidos como mecanismos desconectados (Reeve; Ryan; Deci, 2004).

Reforçando esse entendimento, pesquisadores brasileiros apresentam diferentes aspectos que levam a compreender que os motivos externos podem contribuir para a internalização da motivação intrínseca (Boruchovitch, 2008; Santos, Antunes E Schmitt, 2010; Guimarães, 2004). De acordo com esses autores, as demandas sociais podem favorecer para a construção de processos motivacionais intrínsecos, configurando, segundo a TAD, o nível motivacional mais sólido, duradouro e equilibrado quando comparados com os demais níveis que a teoria diferencia.

Teoria das Metas de Realização

Recentemente, a chamada Teoria das Metas de Realização (TMR) tem sido apontada como uma das mais importantes contribuições da Psicologia Contemporânea voltada aos contextos educativos. A partir de uma grande difusão na década de 1980, ela busca analisar como a adoção de determinadas metas ocasiona diferentes modelos motivacionais nos alunos (Anderman & Maehr, 1994). Nessa perspectiva, as metas se constroem por um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que expressam as expectativas dos alunos, representando diferentes modos de enfrentar as tarefas acadêmicas (Ames, 1990).

De acordo com os teóricos, a TMR diferencia, fundamentalmente, dois tipos de metas: a meta aprender e a meta desempenho⁵² (Elliott & Deweck, 1988). A meta aprender está caracterizada pelo desejo de buscar novos conhecimentos, destrezas e competências. Ao incorporar isso, o aluno direciona mais energia para o enfrentamento das atividades, valorizando a própria atividade e o processo a ela inerente, além de utilizar estratégias metacognitivas e atribuir o sucesso ao próprio esforço.

Já a meta desempenho, também conhecida como meta relacionada ao ego, está pautada pelo desejo de sentir-se bem frente aos outros ou pelo desejo de não sentir-se incapaz. Nessa, o que prevalece é a obtenção de uma meta/objetivo, contexto em que a realização das tarefas assume uma importância secundária. O sentido da realização de uma atividade/tarefa está condicionada à obtenção de uma meta/objetivo final, estando esse tipo de comportamento muito associado à instalação de ambientes competitivos.

Bzuneck (1999) ressalta que, embora exista um contraste entre os dois tipos de metas, os alunos não costumam se orientar exclusivamente por uma ou outra. Pois, é frequente ocorrer orientações simultâneas nas metas *aprender* e *desempenho*, uma vez que essas estão imbricadas. Entretanto, salienta-se que a orientação predominante pela meta aprender produz resultados mais positivos sobre a aprendizagem (Bzuneck, 1999; Boruchovitch, 2008; Anderman & Maehr, 1994; Ames, 1990).

⁵² A terminologia varia na literatura, de forma que, a meta aprendizagem também é conhecida como meta aprender, assim como a meta desempenho é conhecida como meta performance.

Outras pesquisas têm demonstrado que os acadêmicos se valem de diferentes estratégias para a adoção de determinadas metas. González Cabanach et al. (2007) em um estudo realizado no entorno acadêmico espanhol concluíram que os estudantes universitários orientam-se pela meta aprender quando necessitam incrementar suas capacidades e, seguem orientados pelas metas de desempenho quando desejam demonstrá-las. Os mesmos autores, bem como outros pesquisadores, enfatizam que a orientação pela meta aprender produz resultados mais sólidos na aprendizagem, na persistência aos estudos e no desempenho acadêmico (Anderman & Maehr, 1994; Ames, 1990; Boruchovitch, 2008).

Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro

O surgimento da Perspectiva de Tempo Futuro (PTF) é muito relacionado aos estudos do psicólogo belga Joseph Nuttin (1909-1988). Para Nuttin (1985, p.135), a motivação é “uma tendência específica em direção a um determinado objeto e sua intensidade está em função da natureza e da relação que o sujeito mantém com esse objeto”. O comportamento surge do dinamismo de uma “necessidade”, através da qual o sujeito identifica “objetos desejados”, desenvolvendo a partir desses, “projetos de ação”. O objetivo e o projeto de ação se relacionam com a noção de perspectiva futura. Para o autor, o futuro psicológico é essencialmente relacionado com a motivação.

Nuttin e Lens (1985) especificam que a perspectiva futura representa um processo que tem como fim um objetivo a ser alcançado a médio ou longo prazo. Apesar do estabelecimento de metas futuras, essas construções estão intimamente relacionadas com o momento presente do indivíduo. Afirmam o quanto importante é possuir uma perspectiva futura e, ao nutrir valor positivo em relação a essa projeção, o sujeito tende a realizar as tarefas presentes com maior envolvimento, atribuindo valor mais elevado em relação aos comportamentos que possam estar relacionados com o objetivo alvo.

Lens (1993, p. 70) caracteriza a Perspectiva de Tempo Futuro como a “integração do futuro cronológico no momento presente do indivíduo”. Segundo ele, as perspectivas futuras podem ser fixadas em maior ou menor espaço de tempo. Para o autor (Lens, 1993), não se trata de um tempo cronológico, mas subjetivo, pois diferentes espaços de tempo podem ocasionar distintos impactos motivacionais.

Nesse sentido, o autor especifica três níveis de Perspectiva Futura: *PF extensa*, *PF restrita* e *PF alongada*. Diz que jovens que estabelecem objetivos-alvo a serem atingidos em um futuro distante, são dotados de uma PF extensa. Os que perseguem objetivo-alvo que devem se realizar num futuro próximo caracteriza uma PF restrita. Aqueles que se orientam por uma PF mais distante, podendo esperar por muitos anos para obterem seus objetivos, em geral, são capazes de adiar consideravelmente suas satisfações imediatas, ainda assim, permanecerem orientados para a obtenção da meta.

Com relação às características de sujeitos orientados por diferentes tipos de objetivos-alvo, Lens (1993, p. 80) realiza quatro proposições: 1) os indivíduos dotados de PF extensa percebem as distâncias temporais como mais curtas do que aqueles que estão orientados por uma PF restrita. Os primeiros são mais aptos a suportar gratificações mais tardias, quando comparados com os segundos; 2) aqueles que possuem PF extensa antecipam melhor as conseqüências em longo prazo de suas ações no presente, além de atribuírem maior valor aos objetivos distantes e manterem-se mais motivados para perseguir-lhos; 3) A satisfação, a perseverança e o esforço despendido na execução de uma tarefa são maiores nos sujeitos com PF extensa ou alongada. A probabilidade de passar da planificação à ação é mais elevada nesses sujeitos; e 4) os dotados de uma perspectiva futura extensa são mais aptos a transformar desejos ou vontades em intenções comportamentais e, posterior ações. Essa passagem da cognição à ação deverá ser facilitada por uma PF que inclua localizações temporais precisas.

Ampliando o entendimento acerca das perspectivas futuras, De Volder e Lens (1982) salientam dois aspectos relacionados ao desenvolvimento da PTF: o cognitivo e o dinâmico. O aspecto *cognitivo* relaciona-se à antecipação do futuro distante. Permite ao sujeito dispor de maior intervalo de tempo para situar metas motivacionais, planos, projetos e orientar ações no presente em direção aos objetivos futuros. Assim, as ações adquirem um maior valor de “utilidade” sendo desenvolvida uma maior percepção de “instrumentalidade” em relação às atividades presentes. O aspecto *dinâmico* está ligado à atribuição de grande valor aos objetivos-alvo, mesmo que estes possam ser alcançados somente em um futuro distante. Enquanto o aspecto cognitivo relaciona-se à antecipação do futuro, ao planejamento e ao grau de utilidade das tarefas presentes, o aspecto dinâmico refere-se à intensidade com que se valorizam as metas futuras.

No sentido de associar as principais teorias motivacionais contemporâneas, Vansteenkiste et al. (2009) realizaram um estudo correlacional com estudantes universitários, focalizando duas orientações motivacionais: a *meta futura intrínseca* (future intrinsic goal) e a *meta futura extrínseca* (future extrinsic goal). Os resultados apontam que os sujeitos adotam metas futuras intrínsecas ao possuírem maior autonomia, desenvolvem senso de instrumentalidade às ações presentes, apresentam resultados mais favoráveis e persistem mais nos comportamentos orientados ao futuro.

Teoria Sociocultural

Neste percurso, ampliando o entendimento a partir das teorias motivacionais apresentadas, acredita-se que a motivação humana está relacionada às questões sociais através do estabelecimento dos vínculos e seus afetos e, inevitavelmente, entrelaçada com aspectos endógenos de cada ser humano. Sendo assim, considera-se que o desenvolvimento deve ser entendido a partir de características filogenéticas, ontogenéticas, sociogenéticas e microgenéticas, procurando entender o desenvolvimento humano a partir de uma visão holística.

Por isso, tentar compreender o processo motivacional humano implica analisar como ele surge e conseqüentemente conhecer as diferentes teorias que explicam esse processo. A psicologia apresenta distintos enfoques teóricos, cada um destacando algum aspecto ligado ao desenvolvimento da motivação, no entanto, acredita-se que esse é um processo complexo, que envolve diferentes variáveis. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar, que cada estudo, cada teórico destaca alguma característica do desenvolvimento que se esse fosse analisado de forma conjunta poderia abranger o desenvolvimento humano na sua totalidade.

Huertas (2001) classifica as teorias sobre a motivação em três categorias clássicas: mecanicistas, organicistas e contextualistas. De acordo com o autor, o processo psicológico motivacional tem sua origem no social, contudo, não é completamente regulado por uma imposição externa. O desenvolvimento motivacional se inicia com a socialização do sujeito, porém, tendo como base as características específicas da espécie, certas predisposições inatas. Dessa forma, os motivos que no início estão baseados em incentivos emocionalmente ativadores, são considerados naturais e podem estar submetidos à mudanças pela ação da cultura e da sociedade. Mesmo os motivos ou necessidades fisiológicas inatas são regulados cultural e socialmente.

As primeiras necessidades humanas são da espécie, contudo, a busca pelas necessidades acima, conforme Maslow (1968) são construídas pelas intencionalidades da cultura e determinadas no social. Nos degraus da Hierarquia de Maslow o ser humano acaba por revelar suas necessidades, somente após ter satisfeitas as anteriores em valores e importância, assim construídos socialmente. Esse processo de maturação pode acontecer durante toda uma vida, seja em qualquer nível de realização e desenvolvimento pessoal que a pessoa se encontrar.

Ainda, no modelo explicativo criado por Huertas, existe uma relação dialética entre interioridade e exterioridade, entre o psicológico e o social, que supera o dualismo radical presente em outras aproximações epistemológicas, contrapondo-se à dicotomia motivação extrínseca e motivação intrínseca defendidas por diversas teorias psicológicas, aplicadas à Educação.

Bruner (1991), Rogoff (2005) explicitam a ação reguladora da cultura e da sociedade, quando afirmam que a participação do homem na cultura, e a realização de suas potencialidades mentais, através de sua sociedade, faz com que seja impossível construir a psicologia humana baseando-se somente no indivíduo. Considerando que a Psicologia está imersa na cultura, deve estar organizada em torno desses processos de construção e utilização do significado que conectam o homem com a mesma. Em virtude da participação do sujeito na cultura, o significado se faz público e compartilhado (Bruner, 1991).

Vários autores estudados, entre eles, Huertas (2001) e Vygotsky (2002) partem do pressuposto de que o ser humano é social e, portanto, para sobreviver necessita do convívio com os demais membros de

sua espécie. Desde pequena, a criança está predisposta a reconhecer e a explorar o mundo do qual faz parte, usando para isso um instrumento de mediação simbólica, a linguagem.

Explicando o processo de desenvolvimento, também a partir da teoria de Vygotsky, considera-se que o mesmo ocorre a partir do desenvolvimento interpsicológico para num segundo momento, intrapsicológico. O processo de internalização, enquanto atividade social e historicamente desenvolvida é o que diferencia os animais dos seres humanos, base do salto qualitativo da psicologia. A mediação é um conceito vygotskyano que ratifica a importância do adulto e dos pares mais capazes enquanto agentes da aprendizagem social, portanto, a mediação é inerente ao desenvolvimento sócio-emocional e de processo fundamental na edificação de motivos pessoais.

Parafrazeando Vygotsky, Huertas (2001) afirma que toda a motivação humana aparece duas vezes, primeiro no plano da atividade social, interpsicológica, e depois do plano individual ou intrapsicológico. Conforme Santos (2003, p. 127), “a teoria de Vygotsky é uma disciplina intrinsecamente genética [...]. É através da perspectiva genética que podemos ir além das manifestações externas de um fenômeno”. Dessa forma, Vygotsky salienta a importância de compreender o desenvolvimento da criança como um processo vivo, um desenvolvimento cultural que se dá ao longo da história de vida de cada pessoa.

A partir das leituras até aqui realizadas sobre a psicologia da motivação, considera-se que é necessário, como foi salientando anteriormente, explicar esse fenômeno a partir de um paradigma que considere a tríade humana, constituída pelo indivíduo/sociedade/espécie. “A sociedade vive para o indivíduo que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie que vive para o indivíduo e para a sociedade.” (Morin, 2002, p. 52). Sendo assim, existe uma recursividade indissolúvel na relação indivíduo/espécie/sociedade.

Indicadores e variáveis motivacionais no ensino superior

Compreendendo a motivação como um construto multifatorial, conforme salientam Boruchovitch (2008), Santos e Antunes (2007), Santos Antunes e Schmitt (2010), Anderman e Maehr (1994) e Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), entre outros autores, múltiplas são as variáveis a ela relacionadas. Apesar disso, carece na literatura produções que tratem especificamente dos indicadores e variáveis motivacionais, fato que dificulta obter uma visão abrangente sobre os principais aspectos que interferem na instauração dos processos motivacionais.

Na tentativa de evidenciá-las, Boza (2010) realizou recentemente uma importante revisão da bibliografia, sobretudo no entorno acadêmico espanhol, tendo encontrado mais de vinte variáveis para a motivação no ensino superior. O autor ressalta aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, aos fatores afetivos, ao clima da aula e às competências do docente.

González Cabanach et al. (2007) propuseram uma classificação dos principais fatores associados à motivação. Os autores apresentam três componentes, conforme seguem: 1) componente de valor – contemplando aspectos ligados à razões e metas de realização das tarefas (por que realizo essa tarefa?); 2) componente de expectativa – agrupando fatores ligados à auto-percepção e crenças pessoais (sou capaz de realizar essa tarefa?); e 3) componente afetivo, que agrupa aspectos associados às reações emocionais (como me sinto ao realizar essa tarefa?)

A partir da explanação teórica realizada nesse artigo e realizando uma reflexão fundamentada em outros estudos (Santos, Antunes & Schmitt, 2010; Santos & Antunes, 2007) apresenta-se, em caráter propositivo, uma categorização dos indicadores e variáveis motivacionais em 6 categorias, na perspectiva do estudante universitário: (1) Êxito na universidade; (2) Percepções de si; (3) Hábitos e estratégias de aprendizagem; (4) Perspectivas futuras; (5) Papel do docente; e (6) Estrutura institucional.

O *Êxito na Universidade* refere-se às variáveis tais como o rendimento acadêmico, à frequência às aulas, a persistência aos estudos, à obtenção das metas pessoais, entre outros, todos aspectos relacionados ao desempenho do aluno. Os teóricos são consensuais em apontar que o desempenho e o rendimento estão intimamente associados com a motivação (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Boruchovitch, 2008).

As *Percepções de si* compreendem aspectos relacionados à maneira como o aluno percebe suas próprias competências e capacidades. Pode-se destacar a percepção de competência, a percepção de autonomia; a percepção de pertencimento (Deci & Ryan, 1985, 2000), a percepção do esforço empregado, as percepções de utilidade/instrumentalidade (De Volder e Lens, 1982), as expectativas de êxito e o autoconceito, dentre os principais aspectos.

Com relação aos *Hábitos e estratégias de aprendizagem*, a quantidade de tempo dedicado, o esforço empregado, os estilos de aprendizagem, as estratégias cognitivas, metacognitivas e autorreguladoras, representam variáveis motivacionais importantes.

As *Perspectivas futuras* desenvolvidas pelos estudantes são fundamentais para os comportamentos, atitudes e ações empregadas durante o período universitário (Lens, 1993; De Volder & Lens, 1982; Simons et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2009). Nesse aspecto, pode-se situar as metas estabelecidas à curto e a longo prazo quanto à carreira profissional, o valor atribuído às próprias metas futuras e a articulação dessas metas com o momento presente (instrumentalidade).

Já os fatores relacionados com o *Papel do docente* exercem fortes influências sobre a motivação do aluno (Ames, 1990; Anderman & Maehr, 1994; Boza, 2010; Guimarães, 2004; Bzuneck, 1999; Boruchovitch, 2008). Dentre os principais aspectos é possível situar a metodologia empregada pelo

docente, a planificação realizada, a flexibilidade no andamento do curso, os valores e pensamentos do professor e, especialmente, o clima da aula e as relações afetivas estabelecidas.

E, por fim, a *Estrutura Institucional* também impacta fortemente, através da qualidade e funcionalidade da estrutura física, dos recursos tecnológicos, do acesso à informação, do apoio institucional, entre tantos outros aspectos ligados à universidade.

Todos esses aspectos destacados, os quais figuram entre os mais recorrentes na literatura, foram definidos na visão do estudante universitário. Segundo Morosini (2009) essa tem sido uma tendência mundial em investigações ligadas à qualidade da educação superior, uma vez que compreende os alunos como produto/produtores e como resultado do processo de formação universitária. Entende-se também, que os aspectos levantados representam uma primeira aproximação na tentativa de propor prováveis indicadores motivacionais e suas respectivas variáveis. Essas podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Indicadores e variáveis motivacionais

| Indicadores | Variáveis relacionadas |
|--|---|
| <i>Êxito na universidade</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Rendimento - Frequência - Persistência - Obtenção de metas |
| <i>Percepção de si</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Autoconceito - Percepção de competência - Percepção de autonomia - Percepção de pertencimento - Percepção do esforço empregado - Percepção de utilidade/instrumentalidade - Expectativas de êxito |
| <i>Hábitos e estratégias de Aprendizagem</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de tempo dedicado - Esforço empregado - Estilos de Aprendizagem - Estratégias cognitivas - Estratégias metacognitivas - Estratégias autoreguladoras |
| <i>Perspectivas futuras</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Metas a curto prazo - Metas a longo prazo - Planos com relação à carreira - valor atribuído às metas futuras |
| <i>Papel do docente</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Método empregado - Planificação/ planejamento - Valores pessoais -Clima da aula - Relações afetivas - Flexibilidade |

| | |
|--------------------------------|---|
| <i>Estrutura institucional</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura física - Recursos tecnológicos - Acesso à informação - Apoio institucional - Espaços de convivência |
|--------------------------------|---|

Fonte: os Autores (2012).

Perspectivas e Desafios

A partir desses pressupostos teóricos percebe-se que muitos foram os elementos encontrados além dos contrapontos destacados entre as teorias abordadas. Embora os estudos estejam evoluindo, acredita-se que uma teoria que responda a tantas questões, no que se refere ao próprio desenvolvimento humano, necessita de muito mais estudo e investigação. No entanto, esses primeiros referenciais acerca dos indicadores motivacionais, aqui apresentados apontam para a necessidade de, permanentemente, refletir sobre os estudantes universitários, seus processos de ensino e de aprendizagem, e nesses, seus processos motivacionais.

Afirma-se que a motivação e seus entendimentos, concepções e ativações, tornam-se subsídios imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino superior em suas interfaces e subjetividades, de docentes e de discentes. Nesse sentido, parece fundamental que todos os prováveis indicadores e suas variáveis motivacionais, acima destacados, configuram-se como elementos socioculturais que interferem em cada processo motivacional.

Nisso tudo, percebe-se a necessidade e possibilidade de fomento de novos estudos e pesquisas que possam abarcar tantas dúvidas e certezas sobre os processos motivacionais no desenvolvimento e na vida de cada pessoa. Nesse sentido, pretende-se ratificar os referenciais motivacionais, visando à construção de instrumentos, quer seja com docentes e/ou discentes, que possibilitem a constante busca pela necessidade da qualidade no ensino superior, através de pesquisas sólidas no espaço acadêmico vinculadas ao contexto da realidade social.

Referências bibliográficas

- Ames, Carole A. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, v. 91, n. 03, p. 409-421, jan./jun..
- Anderman, Eric M. & Maehr, Martin L.(1994) Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 02, p. 287-309, jan./fev.
- Boruchovitch, Evely (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.30-38, jan./abr.

- Boza, Ángel Carreño (2010). Motivación académica en la universidad. In SANTOS, B.; BOZA, A. (orgs) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 33-43.
- Bruner, Jerome. (1991). *Actos de significados*. Madrid: Alianza.
- Bzuneck, Aloyseo (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v.4, n.2, p. 51-66, jul./dez.
- Deci, Eduard L.; Ryan, Richard M. (1995). *Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co, 1985.
- _____. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, sep./dec.
- De Volder, M. L.; Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 42, n. 3, p. 566-571, jul./sep.
- Elliott, Emily; Dweck, Carol S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington DC, v.54, n.1, p. 5-12. Jan.
- González Cabanach, Ramón et al (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n.237, p. 240-56, mai./ago.
- Guimarães, Suely E. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso d recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, p. 37-57.
- Huertas, Juan António. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: AIQUE.
- Lens, Willy. La signification motivationnelle de la perspective future (1993). *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n.1, p.69-83, jan./mai.
- _____; Mattos, Lenia; Vansteenkiste, Maarten (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, v.31, n.1, p. 17-20, jan./abr.
- Maslow, Abraham Harold (1968). *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- Morin, Edgar (2002). *Os setes saberes necessários à educação do futuro* 5 ed.. São Paulo: Cortez.
- Morosini, Marília Costa (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 166-186, maio/ago.
- Nuttin, Joseph (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.

- _____; Lens, Willy (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Reeve, Johnmarshall.; Deci, Eduard. L.; Ryan, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McInerney, Dennis. M.; Van Etten, Shawn. (Eds.) (2004). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 31-60.
- Ryan, Richard m.; Deci, Eduard L.(2000). Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan.
- Rogoff, Bárbara (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Bettina Steren dos. Vygostky e a teoria histórico-cultural (2003). In La Rosa, Jorge. *Psicología e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Santos, Bettina Steren dos; Antunes, Denise Dalpiaz (2007). Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, v. 61, n.1, p. 149-164, jan./abr..
- _____. Schmitt, R. (2010). O processo motivacional na educação universitária. In Santos, B.; Boza Carreño, A. (orgs) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 21-31.
- Simons, J. et al. (2004). Placing motivational and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, pp. 121-139, jun./aug.
- Vansteenkiste, M et al. (2009). "What is the usefulness of your schoolwork?" The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, v.7, n. 2, p. 155-164, jul./oct..
- Vygotsky, Lev Semenovich (2002). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6 ed., 2002.

6.119.

Título:

O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior

Autor/a (es/as):

Santos, Francisco Kennedy Silva dos [Universidade Federal de Pernambuco]

Resumo: