

MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

2013

Susana Isabel Vicente Ramos

Licenciada em Psicologia, Mestre em Psicologia Clínica, Doutorada em Ciências do Desporto.
Professora Auxiliar de Nomeação Definitiva da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra (Portugal)

Email:

susanaramos@fcdef.uc.pt

RESUMO

No nosso contexto social atual, e sendo docente há 21 anos do ensino superior, interrogamo-nos o que leva um aluno a candidatar-se ao ensino superior. O nosso objetivo é conhecer as razões dos estudantes virem estudar para o ensino superior, verificando a existência de diferenças em função da instituição que frequentam, do curso e do género. Utilizámos a Escala de Motivação Académica que foi administrada a 714 alunos de 11 licenciaturas do 1º ciclo do ensino superior, no ano. Verificámos que a principal razão dos estudantes para virem estudar para o ensino superior tem a ver com a motivação intrínseca para o saber, ou seja, pelo prazer e satisfação que decorrem de aprender, explorar ou entender.

Palavras-chave: Estudantes do ensino superior, motivação académica

1. MOTIVAÇÃO

É do conhecimento geral que a motivação se relaciona com o desempenho/*performance* de diversas tarefas do nosso dia-a-dia. Ao longo do tempo, as teorias da motivação não se limitaram a caracterizar os indivíduos, mas procuraram analisar o fenómeno motivacional na sua origem, na sua evolução e na sua direcionalidade, tendo sido, deste modo, classificadas em teorias de satisfação e teorias de progresso. De entre as teorias de satisfação, referiremos a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, a teoria X e Y de McGregor, a teoria dos dois fatores de

Herzberg e a teoria da motivação de Scott Myers; nas teorias de progresso, abordaremos a teoria das necessidades básicas de McClelland e a teoria das probabilidades de Vroom. Optamos por nos focar nestas teorias, uma vez que são as mais comumente apontadas na literatura e que têm servido de base a estudos sobre a motivação académica.

1.1. Teorias de satisfação

Estas teorias têm como objetivo conhecer os fatores que provocam satisfação/insatisfação, fundamentalmente, em contexto laboral.

1.1.1. Teoria das Necessidades de Maslow

Maslow (1954) distingue necessidades fisiológicas (de sobrevivência), necessidades de relação (de segurança, pertença ou afiliação, auto-estima) e necessidades de ser (conhecimento e compreensão, valores estéticos, auto-realização). Segundo este autor, o homem tende para a realização das necessidades superiores, mas tal só é possível depois de satisfeitas as necessidades de ordem inferior, de tal modo que quando uma necessidade é satisfeita, outra ocupa o seu lugar em busca de satisfação. As necessidades fisiológicas e de segurança foram apelidadas de necessidades primárias ou de ordem inferior porque têm a ver com a preservação e conservação da espécie, enquanto as restantes foram designadas de necessidades secundárias ou de ordem superior porque se relacionam com a identidade psicossocial.

Uma das críticas feitas a esta teoria refere-se ao fato de que nem sempre existe uma hierarquia das necessidades, podendo dirigir-se diretamente a necessidades superiores; já em 1976, Locke referia que se as necessidades de ordem fisiológica são irrefutáveis o mesmo não acontece com as restantes necessidades da hierarquia que são, muitas vezes, valores e não necessidades. Este apontamento assenta na distinção entre necessidades (inatas e universais, porque fazem parte intrínseca da natureza do organismo) e valores, que podem desaparecer ou modificar-se ou substituírem-se.

1.1.2. Teoria X *versus* teoria Y de McGregor

McGregor (1960) fala na dicotomia de estilos de motivação, descrevendo o seu impacto sobre os indivíduos, uma vez que as suposições que fazemos sobre as outras pessoas determinam o modo como nos comportamos em relação a elas e, por sua vez, a maneira como nos comportamos em relação a elas condiciona a maneira como elas se comportam em relação a nós.

Ao contrário de Maslow, McGregor não considerou estes dois conjuntos de condições como categorias mutuamente exclusivas, mas como pontos extremos de um *continuum*, ao longo

do qual um sujeito pode localizar-se num dado momento. Em certa medida, esta teoria coincide com a de Maslow quando considera que existem necessidades de ordem mais baixa e de ordem mais alta, sendo estas últimas as mais motivadoras.

1.1.3. Teoria dos dois fatores de Herzberg

Herzberg (1959) identificou cinco fatores responsáveis pela satisfação no trabalho: realização, reconhecimento, responsabilidade, trabalho em si e possibilidade de progressão na carreira, enquadrando-os na motivação intrínseca. Por outro lado, a insatisfação relaciona-se com fatores extrínsecos, como as estratégias administrativas, o estilo de liderança, as relações interpessoais, as condições económicas e ambientais.

Esta teoria distingue-se das anteriores, pois considera a independência entre fatores de satisfação e de insatisfação, enquanto aquelas propunham uma continuidade entre os dois extremos. Deste modo, os fatores que conduzem à satisfação são separados e distintos dos que determinam a insatisfação, de tal modo que a presença dos fatores intrínsecos pode fazer aumentar a satisfação, não determinando, contudo, a insatisfação, enquanto que os fatores extrínsecos ao trabalho podem causar insatisfação profissional, mas não conduzem à satisfação.

1.1.4. Teoria da motivação de Myers

Myers, em 1984, citado por Grade (2003), considera que há vários fatores que influenciam a prestação de um sujeito, sendo a motivação um dos fundamentais, pois se conhecermos o motivo que incita as pessoas a agirem, poderemos compreender e prever melhor o seu comportamento.

Este autor estuda o caso específico da motivação para a formação, definindo-a como o processo de levar uma pessoa ou um grupo, tendo cada uma delas diferentes necessidades e personalidades, a alcançar os objetivos da instituição de formação e, simultaneamente, os seus objetivos. Assim, na formação, a motivação ocorre através da interação entre recompensas intrínsecas e extrínsecas e as necessidades dos formandos, uma vez que a escola pode motivar os seus alunos a obter um melhor desempenho através da criação de um ambiente de ensino agradável onde as pessoas se sintam bem e, conseqüentemente, motivadas.

1.2. Teorias de progresso

Estas teorias referem-se não só aos fatores que despertam os comportamentos, mas também ao progresso, direção e escolha dos padrões de comportamento, pelo que, a nível institucional, se

relacionam com a motivação referente ao esclarecimento da perceção que o indivíduo tem da quantidade de tarefas que lhe são atribuídas, dos requisitos de desempenho e recompensas.

1.2.1. Teoria das Necessidades Básicas de McClelland

McClelland (1967) identifica como necessidades base as de realização, associação/afiliação e poder. A necessidade de realização é o desejo de ter êxito face a modelos de excelência ou a situações competitivas e fazer algo que nunca tenha sido feito, já que elevados níveis de realização conduzem a uma melhor *performance*.

A associação/filiação é o desejo do indivíduo para desenvolver e manter bons relacionamentos com os outros, sabendo que elevados níveis de associação refletem comportamentos cooperativos, de suporte, amigáveis e de aceitação grupal. Assim, evidenciam-se três características nesta necessidade: forte desejo de aprovação e confiança; tendência para agir de acordo com as normas valorizadas pelo grupo e verdadeiro interesse pelos sentimentos e avaliações dos outros.

O poder é o desejo individual de influenciar e controlar os outros e o ambiente social, podendo manifestar-se pelo poder pessoal (tentando influenciar e controlar os outros unicamente para estabelecer o seu domínio) e pelo poder social (poder que os sujeitos usam para resolver problemas nas organizações e para as ajudar a atingir as suas metas).

Resumindo, segundo Grade (2003), podemos referir que um indivíduo motivado tem superiores necessidades de realização, de associação e de poder, sendo estes aspetos fulcrais para os estabelecimentos de ensino, já que motivação é sinónimo de satisfação e esta é sinónimo de sucesso, promoção e realização de objetivos.

1.2.2. Teoria das Expetativas de Vroom

Enquanto as teorias das necessidades tentam explicar o que motiva os sujeitos, a teoria das expetativas foca-se no fato de como é que os estes decidem qual o comportamento a tomar para realizar o seu o trabalho, bem como o esforço que devem realizar, considerando que três fatores determinam a motivação do indivíduo: valência, instrumentalização e expetativa.

A expetativa é a relação entre o desempenho no trabalho e o esforço despendido, ou seja, é a perceção de um indivíduo sobre a extensão do seu esforço, que resultará num determinado nível de desempenho. A instrumentalização é a conexão entre o desempenho no trabalho e o resultado, uma vez que é importante que os resultados sejam atribuídos aos indivíduos, ou seja, é a perceção que o indivíduo tem das conseqüências das suas ações. A valência é a desejabilidade de um resultado, de tal modo que, segundo Vroom (1964), um indivíduo está motivado para executar

comportamentos desejados se existir uma valência elevada, uma instrumentalização elevada e uma expectativa elevada.

Assim, um sujeito terá tendência a agir de determinada forma baseado na expectativa de que o seu comportamento poderá proporcionar-lhe uma recompensa e despende o máximo esforço se a percepção do valor da recompensa o justificar, havendo uma forte probabilidade de sucesso. Esta teoria, ao contemplar a subjetividade da natureza humana, diz-nos como é que a experiência pode ser determinante na escolha do tipo de recompensa a atribuir ao indivíduo, mas independentemente da percepção do valor da recompensa, esta teoria não funcionará se o indivíduo não tiver perspectivas de sucesso.

2. MOTIVAÇÃO ACADÉMICA

Segundo Martinelli (2007) o estudo da motivação tem apontado para o fato de que não é possível falar de uma motivação geral, mas que se deveria ter em atenção o contexto a ser analisado, falando-se, assim, em motivação para a educação, motivação desportiva, motivação política, etc.. Deste modo, a motivação para a realização académica seria um componente de um construto mais geral de motivação para a realização que, por sua vez, estaria contido no construto mais amplo de motivação.

No olhar académico, segundo Sobral (2003), a motivação é um conceito que abarca diversas conotações ou construtos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo e que tem proporcionado múltiplas perspetivas de estudo.

Em contexto académico, a motivação é determinante para a qualidade da aprendizagem e do desempenho: os estudantes motivados demonstram ser participativos e ativos no processo de aprendizagem, procurando captar as informações e despendendo o esforço e dedicação para desenvolver e melhorar estratégias para compreensão e domínio do conteúdo que lhe está a ser apresentado. Pintrich (1991) identificou três categorias gerais de construtos relativos à motivação no contexto educativo: crenças dos indivíduos nas suas capacidades para realizar uma atividade; razões ou propósitos para se envolverem na atividade e reações afetivas em relação à atividade.

Na conceção desenvolvida por Decci e Ryan (1985), a teoria da autodeterminação postula que contextos que suportam as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e conetividade) promovem ação intencional ou motivada; perante esta teoria, os sujeitos diferem em relação ao nível e ao tipo de motivação. A primeira característica traduz a intensidade, enquanto a segunda se refere ao porquê da motivação; Ryan e Decci (2000) também falam em motivação intrínseca, em que se faz algo pelo prazer e interesse inerentes à ação e motivação extrínseca, em que se faz algo por causa de consequência ou desfecho da ação. No contexto

académico, segundo Martinelli (2007), as investigações têm usado como indicadores para avaliar a motivação intrínseca em relação à aprendizagem escolar, a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas, o tempo despendido no desenvolvimento da atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de realizar aquela atividade e, finalmente, a combinação de todas as variáveis apontadas. Por outro lado, a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades – o aluno extrinsecamente motivado procura uma tarefa escolar para melhorar as suas notas ou receber recompensas e elogios e/ou evitar punições.

Segundo Lavery, em 1999, referido por Grade (2003), a motivação é um dos mais importantes conceitos na formação, tendo sido amplamente demonstrado que influencia a aprendizagem e o desempenho. No processo ensino/aprendizagem a motivação é um fator determinante, pois representa um objetivo próprio e, simultaneamente, a futura realização de outros objetivos, pois um estudante motivado pode transformar o conhecimento adquirido num incentivo para aprendizagens posteriores.

De acordo com *Lozano et al.* (2009), o conhecimento, por parte da escola e dos professores, sobre o estudo motivacional e atribucional praticado pelos estudantes pode contribuir para apoiar a gestão psicopedagógica contribuindo para a melhoria da aprendizagem e aumento do rendimento escolar. Diversos autores destacam a ocorrência de um perfil voltado para as explicações intrínsecas (capacidade, esforço, métodos de estudo) e outro focado nas explicações de ordem extrínseca (sorte, dificuldade ou facilidade das matérias, professores) para as atividades de estudo/aprendizagem.

AMOSTRA

3.1. Número de respondentes em função da instituição de ensino, por ano e por curso

A instituição A, instituição privada de ensino superior, no ano letivo em estudo, tem 751 alunos de 1º ciclo distribuídos por 10 licenciaturas, tendo respondido 528 (70,3%). As licenciaturas e a sua percentagem de resposta são, respetivamente: P (54,5%), SS (64,0%), G (82,5%), CE (84,0%), M (91,3%), IG (68,6%), I (73,7%), DC (83,0%), GRH (86,2% - o 3º ano ainda não está a funcionar) e CS (78,1%).

A instituição B, instituição pública de ensino superior, no ano letivo em estudo, tem 751 tem uma licenciatura a funcionar (CD) com 368 alunos, tendo respondido 186 (50,5%).

3.2. Género e idade dos respondentes por ano e por curso

Em P predomina o género feminino, sempre com uma percentagem superior a 75,0%; quanto à idade, no 1º ano verificamos $21,72 \pm 4,279$ anos, no 2º ano $21,67 \pm 4,224$ anos e no 3º ano $23,17 \pm 4,675$ anos.

Na licenciatura em SS predomina, igualmente, o género feminino, sempre com uma percentagem superior a 50,0%; no que diz respeito à idade, no 1º ano verificamos $19,82 \pm 1,425$ anos, no 2º ano $22,25 \pm 5,785$ anos e no 3º ano $22,44 \pm 1,886$ anos.

Em G o número de raparigas é superior ao de rapazes, em todos os anos analisados; relativamente à idade, no 1º ano observamos $20,20 \pm 2,309$ anos, no 2º ano $23,71 \pm 7,296$ anos e no 3º ano $22,89 \pm 3,550$ anos.

Na licenciatura em CE predominam as raparigas no 2º e 3º anos, mas os rapazes no 1º ano; quanto à idade, no 1º ano constatamos $20,47 \pm 2,458$ anos, no 2º ano $21,63 \pm 4,817$ anos e no 3º ano $23,10 \pm 4,717$ anos.

Em CS, quanto ao género, no 1º ano predominam os rapazes, no 2º há uma igualdade e no 3º ano predominam as raparigas; relativamente à idade, no 1º ano observamos $19,80 \pm 1,317$ anos, no 2º ano $24,33 \pm 7,789$ anos e no 3º ano $23,00 \pm 3,464$ anos.

No curso de M há um predomínio de raparigas em todos os anos analisados; quanto à idade, verificamos no 1º ano $20,29 \pm 2,411$ anos, no 2º ano $24,27 \pm 7,268$ anos e no 3º ano $22,19 \pm 2,810$ anos.

Na licenciatura de IG há um predomínio de rapazes em todos os anos analisados, com exceção do 2º ano; no que diz respeito à idade, observamos no 1º ano $20,00 \pm 1,414$ anos, no 2º ano $25,38 \pm 8,228$ anos e no 3º ano $24,44 \pm 5,003$ anos.

Em I, quanto ao género, predominam as raparigas, exceto no 3º ano em que há apenas 1 respondente que é rapaz; relativamente à idade, no 1º ano observamos $24,50 \pm 4,123$ anos e no 2º ano $23,71 \pm 7,296$ anos.

No curso de DC, verificamos também uma predominância de raparigas em todos os anos estudados; quanto à idade, no 1º ano observamos $20,29 \pm 2,411$ anos, no 2º ano $24,30 \pm 7,660$ anos e no 3º ano $23,38 \pm 3,503$ anos.

Em GRH, quanto ao género, predominam as raparigas; relativamente à idade, no 1º ano observamos $20,35 \pm 2,455$ anos e no 2º ano $21,40 \pm 3,362$ anos.

Na licenciatura em CD, podemos afirmar que no 1º e 2º ano há um equilíbrio no número de rapazes e de raparigas, enquanto no 3º ano a nossa amostra é maioritariamente masculina. No que

diz respeito à idade, observamos no 1º ano $20,67 \pm 4,871$ anos, no 2º ano $20,67 \pm 4,896$ anos e no 3º ano $21,16 \pm 2,760$ anos.

De um modo resumido, podemos afirmar que, relativamente ao género, na instituição A predominam claramente as raparigas, enquanto na B há um equilíbrio entre os géneros, predominando os rapazes no 3º ano. Relativamente à idade, podemos verificar que os estudantes da instituição A têm uma idade média superior aos da B.

4. ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÉMICA (EMA)

Para conhecermos por que é que os estudantes vêm para o ensino superior, utilizámos a Escala de Motivação Académica (EMA) que é uma escala de auto-análise destinada a avaliar três tipos de motivação intrínseca (para o saber, para a realização e para a estimulação/experimentação), três tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introspeção e identificação) e a desmotivação/ausência de motivação.

A motivação intrínseca para o saber (itens 2, 9, 16 e 23) relaciona-se com o fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender; a motivação intrínseca para realizar coisas (itens 14, 21, 27 e 28) está ligada ao fazer algo pela busca de prazer e satisfação que decorre da realização ou criação de coisas; a motivação intrínseca para a estimulação/experimentação (itens 4, 11, 18 e 25) está associada a fazer algo com o objetivo de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética; a motivação extrínseca por regulação externa (itens 8, 15, 22 e 24) tem a ver com o fato de se fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo; a motivação extrínseca por introspeção (itens 1, 3, 10 e 17) tem a ver com fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo; a motivação extrínseca por identificação (itens 6, 7, 13 e 20) está associada ao fato de se fazer algo porque se decidiu fazê-lo; a desmotivação/amotivação (itens 5, 12, 19 e 26) implica a ausência de perceção de contingências entre as ações e os seus resultados. Esta escala é composta por 28 itens, com 7 hipóteses de resposta entre “absolutamente nada” e “totalmente”.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS

5.1. Valor da consistência interna

Para verificarmos a consistência interna do nosso instrumento de medida, calculámos o valor de *alpha de cronbach*, que, como sabemos se situa no intervalo [0-1], de tal modo que,

segundo Bryman e Cramer (1993) se este valor for superior a .600 podemos afirmar a existência de consistência interna.

Depois de calcularmos o valor de *alpha*, por cada ano de cada um dos cursos analisados, podemos afirmar que a maior parte dos nossos valores são superiores a .600, com exceção para o 3º ano de P (.543), 3º ano de M (.572), 3º ano de CE (.504), 3º ano de DC (.544) e 3º ano de CS (.531), mas mesmo assim todos estes valores superiores a .500.

5.2. Valores médios

Aquando do cálculo dos valores médios para cada um dos sete fatores, em função da instituição de ensino, verificamos que para os alunos da instituição A o fator que apresenta maior média é o fator 1 – motivação intrínseca para o saber ($23,32 \pm 3,346$), seguindo-se o fator 4 – motivação extrínseca por regulação externa ($22,99 \pm 11,069$) e o fator 5 – motivação extrínseca por introjeção ($21,81 \pm 3,157$). Para os alunos da instituição B são também estes três fatores que apresentam médias superiores, dando primazia ao fator 1 ($22,00 \pm 8,766$), mas seguido do fator 5 ($21,30 \pm 3,837$) e do fator 4 ($20,78 \pm 4,090$).

Daqui podemos dizer que os estudantes, independentemente da instituição, escolhem vir estudar para o ensino superior fundamentalmente por uma questão de motivação intrínseca relacionada com o saber, ou seja, fazem-no pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender. Seguidamente, temos razões relacionadas com a motivação extrínseca, como sejam o fato de se fazer algo porque se sente pressionado a fazê-lo por outros (fator 4) ou fazer algo porque se pressiona a si próprio (fator 5).

5.3. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Motivação Académica em função da instituição que frequenta

Depois de termos verificado a normalidade da distribuição e a homogeneidade da variância, optámos pela realização de testes estatísticos paramétricos, nomeadamente o t de *Student* e a análise da variância, considerando como nível de significância 5%. Este pressuposto foi também verificado nas análises estatísticas relativas ao género e ao curso frequentado.

► Para os alunos do 1º ano da instituição A verificámos que nos 4 itens em que se verificam diferenças estatisticamente significativas, em 3 os alunos desta instituição apresentam uma média superior (**1.** Porque sem o grau académico não encontrarei um trabalho bem remunerado – $p=.031$; **16.** Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem – $p=.047$ e **25.** Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes – $p=.003$), enquanto se verifica o oposto no outro item (**27.** Pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas – $p=.025$). Dito de outro modo, os alunos da instituição A apresentam diferenças estatisticamente

significativas, revelando uma média superior em itens que correspondem aos fatores 5 (motivação extrínseca por introspeção – item 1), 1 (motivação intrínseca para o saber – item 16) e 3 (motivação intrínseca para a estimulação/experimentação – item 25), enquanto no fator intrínseco para a realização (fator 2 – item 27) são os alunos da instituição B que apresentam uma média mais elevada.

► Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas estudadas, os alunos da instituição A apresentam uma média superior aos da B em todos os itens em que se constatarem diferenças estatisticamente significativas (**3.** Porque a formação me prepara melhor para uma carreira – $p=.002$; **9.** Pelo prazer que tenho quando descobro coisas novas – $p=.046$; **11.** Pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes – $p=.000$; **16.** Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem – $p=.000$; **17.** Porque me ajudará a escolher melhor as áreas na minha carreira profissional – $p=.000$; **18.** Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem – $p=.003$; **23.** Porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes – $p=.001$; **24.** Porque acredito que mais anos de estudo aumentam a minha preparação profissional – $p=.001$; **25.** Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes $p=.000$; **27.** Pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas $p=.004$; **28.** Porque quero provar que posso concluir com êxito os meus estudos $p=.027$), com exceção para os itens **12.** (Antes estava animado, mas agora questiono se devo continuar – $p=.022$), **19.** (Não sei bem porque frequento esta Escola e isso não me preocupa – $p=.002$) e **26.** (Não sei; não chego a entender o que estou a fazer aqui – $p=.000$).

Quanto aos fatores motivação extrínseca por regulação externa e motivação extrínseca por introjeção ($p=.030$ e $p=.005$, respetivamente) são os alunos da instituição A que apresentam uma maior média, ao contrário do que acontece para o fator desmotivação/amotivação ($p=.000$).

Assim, para os alunos do 2º ano, nos 14 itens em que há diferenças estatisticamente significativas, os alunos da instituição A apresentam uma média superior em 11 itens (correspondentes ao fator 2: motivação intrínseca para a realização – itens 27 e 28, fator 5: motivação extrínseca por introspeção – itens 3 e 17, fator 1: motivação intrínseca para o saber – itens 9, 16 e 23, fator 3: motivação intrínseca para a estimulação/experimentação – itens 11, 18 e 25 e fator 4: motivação extrínseca por regulação externa – item 24), enquanto nos outros 3 itens são os alunos da instituição B que apresentam uma média mais elevada (correspondendo ao fator 7: amotivação/desmotivação – itens 12, 19 e 26).

► Para o 3º ano, e à semelhança dos dois anos anteriores, os alunos da instituição A apresentam uma média superior em todos os itens/fatores (**2.** Porque me sinto satisfeito a aprender coisas novas – $p=.004$; **3.** Porque a formação me prepara melhor para uma carreira – $p=.000$; **9.** Pelo prazer que tenho quando descobro coisas novas – $p=.000$; **11.** Pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes – $p=.000$; **13.** Pelo prazer de superar algumas das minhas limitações – $p=.038$; **18.** Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem –

$p=0.045$; **23**. Porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes – $p=.005$ e **25**. Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes – $p=.028$), com exceção no item **12**. Antes estava animado, mas agora questiono se devo continuar – $p=.021$).

Também no fator motivação intrínseca para o saber ($p=.003$) os alunos da instituição A apresentam uma média superior.

À semelhança do que fizemos para os outros anos, e considerando os fatores, para os alunos do 3º ano, nos 9 itens em que há diferenças estatisticamente significativas, os alunos da instituição A apresentam uma média superior em 8 itens (correspondentes ao fator 1: motivação intrínseca para o saber – itens 2, 9 e 23, fator 5: motivação extrínseca por introspeção – item 3, fator 3: motivação intrínseca por estimulação/experimentação – itens 11, 18 e 25 e fator 6: motivação extrínseca por identificação – item 13), enquanto no outro item são os alunos da instituição B que apresentam uma média mais elevada (correspondendo ao fator 7: desmotivação/amotivação – item 12).

5.4. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Motivação Académica em função do género

► Observámos que os rapazes do 1º ano apresentam uma média superior às raparigas em 5 dos 9 itens em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas (**12**. Antes estava animado, mas agora questiono se devo continuar – $p=.000$; **13**. Pelo prazer de superar algumas das minhas limitações – $p=.001$; **14**. Porque ter êxito e concluir o curso faz-me sentir importante – $p=.046$; **16**. Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem – $p=.037$ e **26**. Não sei; não chego a entender o que estou a fazer aqui – $p=.000$). Os itens em que as raparigas apresentam maior média são o **2**. Porque me sinto satisfeito a aprender coisas novas – $p=.022$; **3**. Porque a formação me prepara melhor para uma carreira – $p=.036$; **10**. Porque me permitirá escolher um trabalho no ramo de que gosto – $p=.002$ e **23**. Porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes – $p=.001$).

Para o fator desmotivação/amotivação ($p=.000$), os rapazes apresentam uma média mais elevada do que as raparigas.

Falando em termos de fatores, os rapazes apresentam diferenças estatisticamente significativas, relevando uma média superior, em itens que correspondem aos fatores 1 (motivação intrínseca para o saber – item 16), 2 (motivação intrínseca para a realização – item 14), 6 (motivação extrínseca por identificação – item 13) e fator 7 (motivação/desmotivação – itens 12 e 26), enquanto as raparigas apresentam uma média mais elevada nos fatores 1 (motivação intrínseca para o saber – itens 2 e 23) e 5 (motivação extrínseca por introspeção – itens 3 e 10)

► Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas analisadas, os rapazes têm uma média superior às raparigas para os itens em que se constataram diferenças estatisticamente significativas (**2.** Porque me sinto satisfeito a aprender coisas novas – $p=.000$; **3.** Porque a formação me prepara melhor para uma carreira – $p=.001$; **4.** Porque permite transmitir as minhas ideias aos outros, o que me agrada – $p=.000$; **6.** Porque me agrada constatar que me supero a mim mesmo nos estudos – $p=0,003$; **16.** Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem – $p=.000$; **18.** Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem – $p=.017$; **20.** Pelo gosto que sinto em realizar atividades escolares difíceis – $p=.043$; **23.** Porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes – $p=.002$; **24.** Porque acredito que mais anos de estudo aumentam a minha preparação profissional – $p=.000$; **25.** Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes – $p=.048$ e **27.** Pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas – $p=.000$), exceto nos itens **21.** (Para provar a mim próprio que sou inteligente – $p=.001$) e **26.** (Não sei; não chego a entender o que estou a fazer aqui – $p=.021$).

Quanto aos fatores, as raparigas têm uma média mais elevada para o fator motivação intrínseca para a realização ($p=.020$) e os rapazes para a motivação intrínseca para a experimentação ou estimulação ($p=.004$).

Assim, para os alunos do 2º ano, nos 13 itens em que há diferenças estatisticamente significativas, os rapazes apresentam uma média superior em 11 itens (correspondentes ao fator 1: motivação intrínseca para o saber – itens 2, 16 e 23, fator 2: motivação intrínseca para a realização – item 27, fator 3: motivação intrínseca para a estimulação/experimentação – itens 4, 18 e 25, fator 4: motivação extrínseca por regulação externa – item 24, fator 5: motivação extrínseca por introspeção – item 3 e factor 6: motivação extrínseca por identificação – itens 6 e 20), enquanto nos outros 2 itens são as raparigas que apresentam uma média mais elevada (correspondendo ao fator 2: motivação intrínseca para a realização – item 21 e fator 7: desmotivação/amotivação – item 26).

► Para o 3º ano, os rapazes apresentam uma média superior para os itens **7.** (Para provar a mim próprio que consigo obter o grau académico – $p=.043$) e **18.** (Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem – $p=.012$), enquanto as raparigas para os itens **13.** (Pelo prazer de superar algumas das minhas limitações – $p=.003$), **14.** (Porque ter êxito e concluir o curso faz-me sentir importante – $p=.000$), **21.** (Para provar a mim próprio que sou inteligente – $p=.000$) e **28.** (Porque quero provar que posso concluir com êxito os meus estudos – $p=.019$).

Para os fatores, e contrariando um pouco da tendência dos fatores anteriores, as raparigas têm uma maior média para motivação intrínseca para a realização ($p=.001$) e motivação extrínseca por regulação externa ($p=.019$), ao contrário do que se verifica com os rapazes para o fator amotivação/desmotivação ($p=.047$).

À semelhança do que fizemos para os outros anos, e considerando os fatores, para os alunos do 3º ano, nos 6 itens em que há diferenças estatisticamente significativas, os rapazes apresentam uma média superior em 2 itens (correspondentes ao fator 6: motivação extrínseca por identificação – item 7 e fator 3: motivação intrínseca para a estimulação/experimentação – item 18) enquanto nos outros 4 itens são as raparigas que apresentam uma média mais elevada (correspondendo ao fator 6: motivação extrínseca por identificação – item 13 e ao fator 2: motivação intrínseca para a realização – itens 14, 21 e 28.).

5.5. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Motivação Académica em função do curso

Nos itens **11.** (Pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes – $p=.003$), **18.** (Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem – $p=.032$), **23.** (Porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes - $p=.010$) e **25.** (Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes - $p=.009$) da escala relacionados com a leitura e o aprender coisas novas, aquando da existência de diferenças estatisticamente significativas, verificamos que os alunos que frequentam a licenciatura em P apresentam sempre uma média superior, bem como no fator motivação intrínseca para a realização ($p=.000$).

No fator desmotivação/amotivação a existência de diferenças estatisticamente significativas engloba sempre a licenciatura de SS (vs P – $p=.000$; vs G – $p=.021$; vs CE – $p=0,0001$ e vs M – $p=.003$), apresentando esta, em todos os casos, uma média inferior em relação aos outros cursos.

A título de resumo, fazendo referência aos fatores, podemos afirmar que sempre que se verificam diferenças estatisticamente significativas em itens, os alunos de P apresentam sempre uma média superior relativamente ao outro curso (correspondendo ao fator 1 – motivação intrínseca para o saber – item 23 e ao fator 3: motivação intrínseca para a estimulação/experimentação – itens 11, 18 e 25).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referimos, inicialmente, tínhamos como objetivo conhecer a(s) razão(ões) pela(s) qual(s) os estudantes vêm estudar para o ensino superior. Assim, foi administrada a Escala de Motivação Académica aos alunos da instituição A e da instituição B.

Inicialmente, pensámos em estudar apenas os alunos do 1º ano, uma vez que tinham acabado de entrar para o ensino superior (a escala foi administrada em novembro), no entanto pareceu-nos que os alunos do 2º e 3º anos não estão assim tão distantes do início do curso que não lhes permita refletir sobre estas questões.

Para nós foi algo de surpreendente, ou talvez não, o fato de o fator que apresenta uma média superior para todos os alunos ser o fator 1, que corresponde à motivação intrínseca para o saber, ou seja, os nossos alunos vêm estudar para o ensino superior pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender. Verificámos, igualmente, razões relacionadas com a motivação extrínseca, a que se encontra sempre inerente algum tipo de pressão, como seja a pressão de outrem ou mesmo a pressão sob si próprio. Por isso, dizemos que se, por um lado, nos surpreende ser a procura do saber a principal causa para ingressar no ensino superior, por outro lado, não nos surpreende a existência de pressões, talvez até mais a nível familiar ou social do que do próprio, pois sabemos que hoje, e mais do que nunca, ter um curso superior é sinónimo de *status* e de prestígio social.

BIBLIOGRAFIA

- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*, 2ª ed. Oeiras: Celta Editora.
- Decci, E. & Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Grade, F. (2003). *A motivação para a formação no ensino das ciências aplicadas á saúde: O caso português da Radiologia*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Herzberg (1959). *The motivation to work*. New York: Willey.
- Lozano, A., Mascaranhas, S., Castro, F., & Rioboo, A. (2009). *Motivação académica e atribuições causais: A escala QEAP48 numa amostra de alunos universitários de Rondônia e Humaitá (Amazônia, Brasil)*. Actas do X Congresso internacional Galeco-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 4497-4508.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Martinelli, S. (2007). Escala de Motivação Académica: Uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 21-31.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McClelland, D. (1967). *The achieving society*. New York: Free Press.
- Pintrich, P. (1991). Editor's comments. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Ryan, R. & Decci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sobral, D. (2003). Motivação do aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Académica. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.