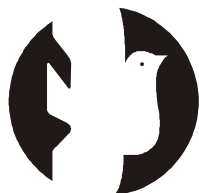


ELI ANDRADE ROCHA PRATES



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

ESTUDO DE VALIDADE DA ESCALA DE COMPETÊNCIA EM
ESTUDO – ECE-SUP (S&H) PELA CORRELAÇÃO COM A
MOTIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

ITATIBA
2011

ELI ANDRADE ROCHA PRATES

ESTUDO DE VALIDADE DA ESCALA DE COMPETÊNCIA EM
ESTUDO – ECE-SUP (S&H) PELA CORRELAÇÃO COM A
MOTIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco para obtenção
do título de Doutor.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY

ITATIBA
2011

378.15 Prates, Eli Andrade Rocha.
P925e Estudo de validade da Escala de Competência em
Estudo – ECE-Sup (S&H) pela correlação com a motivação
de universitários. / Eli Andrade Rocha Prates. -- Itatiba,
2011.
171 p.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly.

1. Autorregulação. 2. Competências de estudo. 3. Ensino
superior. 4. Motivação. I. Joly, Maria Cristina Rodrigues
Azevedo. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Eli Andrade Rocha Prates defendeu a tese “**Estudo de validade da Escala de Competência em Estudo – ECE – SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 25 de novembro de 2011 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Presidente

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Profa. Dra. Claudette Maria Medeiros Vendramini

Dedicatória

Dedico este trabalho

A minha esposa, Ellen Prates, pelo incentivo, apoio, por sempre ser o elemento motivador para meu crescimento na busca por conhecimentos. Pela disposição e interesse em acompanhar meu processo de pesquisa, com discussão, ajudando-me a pensar nos diferentes caminhos, analisar conceitos e construir novos saberes.

A meus filhos, Hugo e Rafael, por serem a motivação para meu aprofundamento no estudo do ensino e aprendizagem. Além de me proporcionarem motivos para questionamentos, apresentam-me, diariamente, oportunidades para reflexão, diante de suas atitudes e palavras.

A meus alunos, razão de minha profissão, que compreendem as limitações do professor, que colaboram com as pesquisas, que me têm como um orientador no processo de conquistar seu espaço no mercado de trabalho.

Agradecimentos

A Deus, por ter-me dado a vida e tê-la mantido; ter-me dado a razão, a percepção, a intuição e o sentimento para o meu percurso nela.

A minha amiga, professora e orientadora, Doutora Cristina Joly, sempre presente, comprometida, exigente, questionadora, paciente, pronta a dar uma palavra de incentivo, companhia basilar para a elaboração deste trabalho.

Aos professores, Dr.^a Sueli Rufini, Dr.^a Soely Polydoro, Dr.^a Claudette Vendramini, Dr. Ricardo Primi e Dr. Leandro Almeida pela deferência, despendendo tempo para apresentar valiosas contribuições a fim de aperfeiçoarem este trabalho.

A todos os professores do programa que se demonstraram competentes, comprometidos na ministração de suas aulas, apontando direções para meu crescimento.

A minha colega Anelise por trabalhar ombro a ombro na busca de dados, na interpretação deles, com o afã de realmente ajudar no aprimoramento da Escala.

À Universidade São Francisco, pela excelência do curso de Psicologia, pelo comprometimento em manter o alto conceito na pesquisa, por ser luz do conhecimento em nosso país.

À mantenedora do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), campus São Paulo, pelo suporte financeiro, bem como pelo apoio para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Observa-se o aumento da população universitária, evidenciando características bastante heterogêneas. Estudiosos afirmam que, em relação à autonomia acadêmica dos alunos, a maioria tem chegado à universidade com fracas competências para autorregular o seu estudo de forma eficaz. Portanto, estudar as competências de estudo no ensino superior faz-se necessário e implica colocar o aluno no papel central e ativo do processo de sua aprendizagem, envolvendo processos cognitivos, tais como autorregulação e motivação. Este estudo buscou evidências de validade e precisão para a Escala de Competência de Estudo (ECE-Sup (S&H)), correlacionando-a com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), validada, que mede a motivação dos alunos no ambiente universitário. Especificamente, objetivou verificar evidências de validade de Autocontrole e Autorregulação entre a ECE e a EMA para estudantes universitários ingressantes e concluintes e verificar a percepção de competência de estudo em função do gênero, idade, semestre, curso e estado. Foram participantes 814 universitários, com idades entre 18 e 62 anos, ambos os sexos, 69,9% de duas universidades de São Paulo e 30,1% de Minas Gerais, regularmente matriculados nos cursos de administração, psicologia e pedagogia, pertencentes às áreas de conhecimento das ciências humanas e ciências sociais, em função das características da ECE. Com base nos resultados, observaram-se evidências de validade para a ECE-Sup (S&H), pois mostrou-se existir associação entre todos os fatores da Escala com os fatores desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca da EMA.

Palavras-chave: Autorregulação; Competências de estudo; Ensino superior; Motivação

ABSTRACT

Observe the increase in student population, showing characteristics very heterogeneous. Experts say that in relation to the academic autonomy of the students, most have come to college with weak skills to self-regulate their study effectively. Therefore, studying study skills in higher education is necessary and involves placing the student in the central and active role in their learning process, involving cognitive processes such as self-regulation and motivation. This study sought evidence of validity and accuracy for the Competence Scale Study (ECE-Sup (S & H)), correlating it with the Academic Motivation Scale (EMA), validated, which measures students' motivation in the university environment. Specifically, to establish evidence of validity of self-control and Self-Regulation between the ECE and the EMA for college students entering and graduating and the influence of the variables of interest, such as sex, age, semester, course and state. The participants were 814 students, aged between 18 and 62 years, both sexes, 69.9% from two universities in Sao Paulo and 30.1% in Minas Gerais, enrolled in courses of business administration, psychology and pedagogy, belonging to the areas of knowledge the humanities and social sciences, according to the characteristics of the ECE. Based on the results, we observed evidence of validity for the ECE-Sup (S & H), as it proved to be an association between all the factors of scale with the factors desmotivation, extrinsic motivation by external regulation of class frequencies, extrinsic motivation by social rewards, extrinsic motivation by identified regulation and intrinsic motivation of the EMA.

Keywords: Self-Regulation, Study Skills, Higher Education, Motivation.

RESUMEN

Se observa el aumento de la población estudiantil, que muestra características muy heterogéneas. Los expertos dicen que en relación con la autonomía académica de los estudiantes, la mayoría han llegado a la universidad con deficiencia de habilidades de auto-regular su estudio de manera efectiva. Por lo tanto, el estudio de técnicas de estudio en la educación superior es necesaria y consiste en colocar al estudiante en el papel central y activo en su proceso de aprendizaje, que implican procesos cognitivos tales como la autorregulación y la motivación. Este estudio trata de pruebas de validez y exactitud para el Estudio de la Escala de Competencia (ECE-Sup (S & H)), en correlación con la Escala de Motivación Académica (EMA), validada, que mide la motivación de los alumnos en el ámbito universitario. En concreto, para establecer la evidencia de la validez de autocontrol y autorregulación entre la ECE y la EMA para los estudiantes universitarios de entrar y graduarse y la influencia de las variables de interés, tales como sexo, edad, semestre, curso y el estado. Los participantes fueron 814 estudiantes, de edades comprendidas entre 18 y 62 años, ambos sexos, el 69,9% de dos universidades de Sao Paulo y el 30,1% de una universidad de Minas Gerais, inscritos en cursos de administración de empresas, psicología y pedagogía, que pertenecen a las áreas de conocimiento las humanidades y las ciencias sociales, de acuerdo con las características de la ECE. Basándose en los resultados, se observó evidencia de la validez de la Escala ECE-Sup (S & H), ya que resultó en una asociación entre todos los factores de escala con la desmotivación, la motivación extrínseca de regulación externa de la asistencia a clase, la motivación extrínseca por recompensas sociales, la motivación extrínseca de regulación identificada y la motivación intrínseca de la EMA.

Palabras clave: autorregulación, habilidades de estudio, la enseñanza superior, la motivación.

Sumário

RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
RESUMEN	XIII
LISTA DE FIGURAS	XVI
LISTA DE TABELAS	XVII
LISTA DE ANEXOS	XX
APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	17
1.1. COMPETÊNCIA DE ESTUDO DOS UNIVERSITÁRIOS	24
1.2. CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE ESTUDO	34
CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	47
2.1. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	53
2.2. CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	59
2.3. A INTER-RELAÇÃO ENTRE O ESTUDO COMPETENTE E MOTIVAÇÃO / OBJETIVOS	65
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	71
3.1. PARTICIPANTES	71
3.2. INSTRUMENTOS	72
3.3. PROCEDIMENTOS	75
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	77
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO	105
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	157

Lista de Figuras

Figura 1. Fases do processo de autorregulação da aprendizagem	21
Figura 2. Síntese das variáveis/características que interferem na aprendizagem autorregulada	22
Figura 3. Abordagens à aprendizagem	27
Figura 4. Pirâmide de Maslow	52
Figura 5. <i>Continuum</i> da regulação do comportamento	56

Lista das Tabelas

Tabela 1. Distribuição de frequência dos estudantes por curso em função do gênero e faixas etárias	72
Tabela 2. Estatísticas descritivas dos 16 itens da ECE-Sup (S&H)	78
Tabela 3. Estatísticas descritivas para os fatores da ECE-Sup (S&H)	80
Tabela 4. Teste de normalidade para a ECE-Sup (S&H)	81
Tabela 5. Teste de Mann-Whitney para a pontuação total na ECE-Sup (S&H) por gênero	82
Tabela 6. Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação total na ECE-Sup (S&H) em função das faixas etárias	83
Tabela 7. Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação total e dos fatores na ECE-Sup (S&H) em função dos cursos	85
Tabela 8. Teste de Mann-Whitney para a pontuação total e dos fatores na ECE-Sup (S&H) por estado	86
Tabela 9. Estatísticas descritivas dos 29 itens da EMA	88
Tabela 10. Estatísticas descritivas para os fatores da EMA	90
Tabela 11. Teste de normalidade para a EMA	92
Tabela 12. Teste de Mann-Whitney para a pontuação por fatores na EMA por gênero	93
Tabela 13. Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação por fatores na EMA por faixa etária	94

Tabela 14. Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação dos fatores na EMA em função dos cursos	96
Tabela 15. Teste de Mann-Whitney para a pontuação dos fatores na EMA por estado	97
Tabela 16. Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em função dos grupos extremos do estilo desmotivação da EMA	98
Tabela 17. Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em função dos grupos extremos do estilo motivação extrínseca por regulação introjetada da EMA	99
Tabela 18. Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em função dos grupos extremos do estilo motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas da EMA	100
Tabela 19. Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em função dos grupos extremos do estilo motivação extrínseca por regulação externa de recompensas sociais da EMA	101
Tabela 20. Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em função dos grupos extremos do estilo motivação extrínseca por regulação identificada da EMA	102

Tabela 21. Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em função dos grupos extremos do estilo motivação intrínseca da EMA	103
Tabela 22. Correlação total entre as Escalas ECE-Sup (S&H) e EMA	104

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
Anexo 2. Aprovação do Comitê de Ética	161

APRESENTAÇÃO

Observa-se, nos últimos anos, um aumento da população universitária, carregando consigo características bastante heterogêneas no tocante à classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho, opção pelo turno de estudo, entre outras (Scheich, Polydoro, & Santos, 2006). Há uma carga muito pesada quando se vê o mundo exterior invadindo cada vez mais o ambiente escolar, trazendo vivências tão díspares, reforçadas pela influência dos meios de comunicação e informação (MEC:UNESCO, 2003).

Vê-se a tecnologia facilitando e acelerando as atividades, mudando hábitos e fazendo com que se acostume a transformações comparáveis aos filmes de ficção científica. O mundo perde suas fronteiras, as distâncias são quebradas diante da televisão, do computador. Fala-se, por meio do celular, de dentro do carro, com qualquer parte da Terra, sem ao menos se expressar perplexidade diante de um fato, para tantos, incompreensível (Prates & Prates, 2010).

A globalização, acentuada pela informática, o e-mail, as comunidades sociais, a rapidez nas comunicações, o desenvolvimento desenfreado do conhecimento têm produzido tanta informação que o estudante se prostra incapaz de absorvê-la por inteiro. Para tanto, há que desenvolvê-lo para gerir a multiplicidade de dados com que precisará trabalhar diariamente (Simão, 2002).

Esta questão de heterogeneidade dos estudantes universitários ganhou maior visibilidade nas investigações científicas, pela percepção de que taxas cada vez mais elevadas de alunos têm chegado à universidade com insuficientes bases de conhecimento,

baixos níveis de motivação e de competências de estudo (Almeida, 2007). Focando-se o olhar no estudante brasileiro, percebe-se que ele faz parte de um mega sistema de educação superior diversificado. Em 2008 havia 4.676.646 estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, constituindo-se de grupos bastante heterogêneos, provenientes de estratificações sociais distintas, com perspectivas diferenciadas (Leite, 2010).

Em decorrência disto, encontra-se, no ensino superior, considerável variedade na qualidade do envolvimento nos estudos entre os alunos de instituições diversas, do mesmo curso e, até mesmo, da mesma turma e disciplina. Segundo Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), deve-se entender a qualidade do envolvimento como mais do que a intensidade do esforço ou dedicação ao estudo, mas também no que precisamente o aluno investe suas capacidades e tempo, durante as atividades acadêmicas.

Isso acaba colocando a Universidade em confronto com desafios rigorosos, notadamente em relação à qualidade do processo ensino e aprendizagem desenvolvida (Rosário & Oliveira, 2006). Muitas vezes as instituições e também os professores questionam-se sobre os processos do ensino, a falta de interesse dos alunos pelo estudo e como fazer para enfrentar o problema e melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Prates & Prates, 2010).

Esta preocupação toma contextos bastante amplos quando as ações, a partir do Tratado de Bolonha, que colocou à luz a consciência adormecida dos acadêmicos, têm influenciado as medidas educacionais dos variados países da União Europeia, já propondo um ensino em que o aluno fosse o centro e a formação acadêmica se desse menos no sentido da simples aquisição de informação, mas, sobretudo, na apropriação e

desenvolvimento de competências (Almeida, e cols., 2009). Como mundo globalizado que somos, essa necessidade de centrar-se o processo no aluno, tornando o professor um facilitador, alastrou-se de modo contundente.

A pesquisa internacional tem privilegiado o conhecimento sobre como os estudantes universitários aprendem, suas culturas e a influência das instituições e seus currículos sobre os jovens (Leite, 2010). Por exemplo, Astin (1993), pesquisador norte-americano, criou a Teoria do Envolvimento do Estudante, em que sustenta que quanto mais o estudante for colocado diante de tarefas desafiadoras em aula, em atividades extracurriculares e sociais, maior será a sua aprendizagem, ou seja, quanto maior ele se sentir protagonista de sua aprendizagem, maior será seu envolvimento tanto qualitativo quanto quantitativo e, conseqüentemente, maior sua aprendizagem.

Também nos Estados Unidos, Pascarella e Terenzini (1991) pesquisaram sobre o impacto que as instituições em nível superior têm sobre os estudantes. Observa-se esta ser uma preocupação recorrente da pesquisa contemporânea, verificar as boas práticas e melhores teorias para um aprimoramento do ensino universitário, tanto na forma de planejar, quanto na implementação e avaliação (Mercury & Polydoro, 2003; Oliveira, 2000).

Outra tendência pedagógica, encontrada nas universidades consideradas inovadoras, é focar o estudante na busca de compreender o seu modo de aprender, seus interesses, sua forma de estudar (www.newforums.com/news_jccpage.asp). Esta maneira de centrar as aulas nas aprendizagens dos estudantes e em suas abordagens de estudo parece ter relação direta com as Tecnologias de Informação e da Comunicação (Leite, 2010).

O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) colocou em xeque as estratégias de ensino da escola tradicional. Esta escola era considerada a detentora do saber e os alunos iam até ela para receber o conhecimento ali represado, guardado. Essas amarras foram desfeitas pela TIC, que abriu as portas para o mundo globalizado, permitindo que os alunos tivessem acesso às mais variadas informações, transformando, a partir daí, o papel do professor para mediador e orientador da aprendizagem, sendo, necessariamente, competente no uso das tecnologias para a educação (Casanova, 2002; Joly & Silveira, 2003).

Conceituando a tecnologia para a educação, de acordo com Pfromm Netto (2001), faz-se necessário pensar tanto sob o aspecto instrumental, servindo o ensino e a aprendizagem como recurso tecnológico, quanto sob o aspecto das mudanças que ocorrem no aprendiz, reflexos da teoria, pesquisa e desenvolvimento dos recursos mentais, comportamentais e físicos. A função primeira dos recursos tecnológicos – a televisão, o computador, o compact disc, o blue-ray, o ipad – é dar suporte pedagógico para o ensino e a aprendizagem, visto suas muitas possibilidades de interatividade.

Importante também é perceber como a tecnologia pode ajudar a diminuir as desigualdades entre alunos da zona rural confrontados com os dos grandes centros. A internet possibilitou, com os serviços de busca, com os sites de relacionamentos e tantos outros recursos, que todos os alunos com acesso a computador pudessem ter uma coleção de opções para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além disto, ao romperem a barreira da comunicação e se relacionarem com pessoas locais ou distantes, estes alunos podem começar a aprender a respeitar as diferenças existentes entre costumes, línguas, e políticas. Permite-se o entendimento de

que o valor das ideias e a troca de conhecimentos sobrepujam a raça, o nível social e o aspecto físico. Alteram-se, nos estudantes, a visão de mundo e do lugar que nele ocupam, levando-os a pensar de uma forma global. Os estudantes, ao se comunicarem com pessoas em locais mais ou menos distantes, começam a compreender, a apreciar e respeitar as semelhanças e diferenças entre línguas, culturas e políticas. Interiorizam que não interessa a raça, o aspecto físico e o nível social, mas sim a troca de ideias e conhecimentos e o valor de algumas dessas ideias e conhecimentos. A visão do mundo e do lugar que nele ocupam vai-se forçosamente alterar. Os estudantes serão levados naturalmente a pensar em assuntos de interesse global (Rogers, 1994).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) apoiou a publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título *Educação – Um tesouro a descobrir*, tornando-o parâmetro para a revisão crítica da política educacional, formatada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC:UNESCO, 2003). Dessa forma, o MEC enfatiza que todo o ser humano deve ser preparado, majoritariamente em função da educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, formular seus próprios juízos de valor, a fim de saber como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Neste contexto os jovens se apresentam aos professores cada vez menos enquadrados pela família ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, tendo os professores que se adaptar à linguagem das tecnologias de informação e comunicação (TICs), caso queiram se fazer ouvir ou ser compreendidos pelos jovens. Desenvolver neles o gosto da aprendizagem, explicando-lhes que informação não é conhecimento e que esforço, atenção, rigor e vontade são requeridos para se adaptarem

competências de estudo e aprendizagem, no processo da promoção de seu próprio sucesso acadêmico (MEC:UNESCO, 2003).

Baseada nesta conceituação de autorregulação da aprendizagem, Frison (2007) realizou uma pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso múltiplo, que teve como *corpus* a experiência de treze pedagogos atuantes em diferentes espaços educativos não-escolares, como organizações empresariais públicas e privadas, organizações governamentais, não-governamentais e fundações. A esses profissionais foi formulado o seguinte problema de pesquisa: quais as características, fases e princípios de autorregulação de aprendizagem presentes na atuação do pedagogo em ambientes educativos não-escolares?

Os educadores/pedagogos participantes enfatizaram que buscavam estabelecer objetivos para a realização de determinadas tarefas e organizavam o ambiente, de modo que tanto o funcionamento mental quanto o físico dos envolvidos oferecessem facilidades para o cumprimento dos objetivos previstos. Neste caso, percebe-se, com clareza, o aprendiz como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento do educador pode entremear o do aprendiz como um sistema interligado entre o sujeito da aprendizagem e a estratégia pedagógica a ser utilizada.

O contexto também foi uma dimensão que surgiu do depoimento dos pedagogos. Pelo contexto pôde-se perceber por que um ambiente é mais estimulador que outro. O contexto influenciou quer pelas exigências impostas, quer pela ação das pessoas ao se envolverem com atividades que possibilitavam a aprendizagem. Assim, as questões contextuais apresentadas na pesquisa influenciaram a aprendizagem dos participantes,

pois através do contexto pôde-se ver a atuação dos pedagogos estimulando ou, muitas vezes, bloqueando as aprendizagens.

Um outro enfoque do estudo pautou-se pelas grandes mudanças sociais, demandadas pelos avanços tecnológico, econômico, educacional, cultural, que envolvem os educandos, provocando uma necessidade de formas alternativas de atuação para o desenvolvimento das competências necessárias no enfrentamento dos novos desafios. Somente usufruir dos benefícios que a tecnologia proporciona não é suficiente, há que se ir além, envolver-se, apropriar-se da tecnologia e suas possibilidades, instruir-se e enfrentar o desafio do novo, do criar.

Houve também, no relato dos educadores, a forte preocupação em criar possibilidades para o favorecimento da autorregulação das aprendizagens dos sujeitos, principalmente na construção de competências e saberes necessários ao crescimento em seu ambiente de trabalho. Visavam desenvolver estratégias que possibilitassem ao aprendiz resolver problemas que emergissem, removendo-os ou solucionando-os, quando possível.

Na análise dos pedagogos, apareceram claramente os cinco princípios de autorregulação da aprendizagem que permitem compreender o funcionamento de algo. De acordo com Veiga Simão (2005), eles são consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades.

Esses princípios puderam ser percebidos nos procedimentos calcados nas ações dos educadores, evidenciando o comprometimento deles com a construção de saberes, no intuito de levar os participantes a desenvolverem competências e aprendizagens específicas. Esses dados empíricos levaram a pesquisadora à conclusão de que para se ter

uma atuação autorregulatória, deve o educador considerar as fases, os princípios e as características da autorregulação, conforme preconiza Veiga Simão, além de ele próprio ser autorregulado.

Urge a necessidade de a universidade interagir com as transformações aceleradas por que passa o mundo se não quiser ficar estagnada no tempo. Precisa se flexibilizar para atender à dinâmica atual, marcada pela abertura e interação (Alarcão, 2001). A escola precisa conseguir preparar seus alunos para serem capazes de se adaptar a novos contextos, enfrentar problemas e novas situações, transferindo conhecimentos adquiridos em sala para seu cotidiano (Miranda, 2005).

Dessa forma, apresenta-se como imperiosa a necessidade de as instituições universitárias centrarem seus investimentos em metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem dinâmica e ativa dos alunos, buscando o desenvolvimento, quando necessário, da autorregulação e das competências de autonomia deles (Bzuneck & Guimarães, 2010; Azzi & Polydoro, 2010; Almeida e cols., 2009).

Diante disso, o construto competência de estudo, designado na literatura como *Study Skills*, tem sido objeto de específica atenção por parte de pesquisadores na área da Educação e na Psicologia Educacional (Almeida, 2002; Credé & Kuncel, 2008; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Essas competências (de estudo) são definidas por Credé e Kuncel (2008) como a capacidade de apropriação das estratégias de estudo e método que o aluno tem, capacidade de gestão de tempo e de outros recursos, visando responder questões acadêmicas. Robbins e colaboradores (2004), de forma similar, também as conceituam como comportamentos relacionados diretamente com um desempenho produtivo e determinante do sucesso acadêmico.

Vê-se, então, que estudar as competências de estudo no ensino superior envolve levar em consideração o papel central e ativo do aluno no processo de sua aprendizagem. Dessa forma, os processos de autorregulação da aprendizagem se tornam centrais em suas vertentes cognitiva, motivacional e comportamental (Almeida, Joly, Monteiro, Donaciano, Pereira, & Dias, 2010).

Estudiosos (Almeida, 2007; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano, & Valle, 2007; Pintrich & Zusho, 2002) afirmam que, em relação à autonomia acadêmica dos alunos, a maioria chega à universidade com fracas competências para autorregular o seu estudo de forma eficaz. Neste cenário, faz-se necessário conceituar a autorregulação como, teorizada por Zimmerman (2000), sendo a capacidade de gerar pensamentos, sentimentos e condutas por parte do estudante, tendo em vista alcançar determinados objetivos.

Portanto, a autorregulação é mais do que uma capacidade cognitiva ou uma habilidade de atuação acadêmica, trata-se de um processo de autodireção, mediante o qual os estudantes transformam as suas capacidades em habilidades acadêmicas. Este processo tem por base o grau de consciência que os estudantes possuam acerca de suas possibilidades e limitações, do quanto estejam orientados para objetivos ou metas centradas no conhecimento e do domínio de uma gama disponível de estratégias apropriadas (Almeida e cols., 2009).

Cabe apresentar o conceito de autorregulação usado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2010), já que parte da presente pesquisa lá ocorreu, que pressupõe um movimento feito pelo próprio aluno, no sentido de direcionar seus atos, gerir seus projetos, coordenar estratégias, diante de atividades de ensino e de dificuldades

que encontre. É, portanto, a capacidade do aluno de avaliar, ou autoavaliar-se, com a finalidade de corrigir-se ou ajustar-se ao processo de aprendizagem (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2010).

Estudos indicam haver variabilidade no nível de aprendizagem dos alunos, de acordo com a presença ou ausência de competências de autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1994; 1998). Sugere-se assim que as competências de autorregulação poderão ser tão ou mais relevantes do que as aptidões mentais, quando se procura explicar o sucesso acadêmico (Almeida, 1996). Gradualmente tem sido reconhecido que, não importando o número de horas despendidas no estudo ou o uso de alguma estratégia, a sua relação com o desempenho depende dos processos cognitivos, tais como autorregulação, autoeficácia e motivação, envolvidos no processo de aprendizagem (Soares, 2003).

A motivação, ao lado disso, se insere no estudo, porque influencia o envolvimento ou a persistência nas tarefas de aprendizagem. A importância que a situação de aprendizagem terá para o aluno dependerá da avaliação que fizer, relativa a seus objetivos, às dificuldades que perceber nas tarefas e às recompensas que antecipar obter. Dessa forma, concluem pesquisadores (Alonso, 1997; Maerh & Meyer, 1997; Walberg, 1981) que qualquer modelo de aprendizagem que se pretender envolverá, de forma implícita ou explícita, a motivação como construto intimamente ligado ao desempenho acadêmico.

Em suma, a fim de se verificar os níveis interferentes dos processos acima descritos, há necessidade de o aluno conseguir monitorar, compreender e controlar sua aprendizagem (Zimmerman, 2000; 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988),

perspectiva teórica da presente investigação. Portanto, a busca por construir e validar um instrumento que fidedignamente aponte a competência de estudo do universitário trata-se de um trabalho, entre outros, de importância ímpar, no sentido de ajudar os docentes a promover estratégias que redundem em ensino eficaz e aprendizagem significativa.

Observa-se, a par disto, que, para a sociedade atual, a avaliação da qualidade dos produtos e serviços se faz imperiosa. Basta uma busca no Google, usando a palavra-chave “qualidade” e dezenas de milhares de sites revelarão uma grande variedade de tópicos, todos enfocando a importância da qualidade nos mais variados segmentos de produtos e serviços. Além disso, observam-se organizações de consumidores, em diferentes países, buscando proteger as pessoas de abusos corporativos, testando a qualidade dos produtos e publicando os resultados em suas revistas (Evers e cols., 2010).

Continuam os autores afirmando que esta preocupação com a qualidade dos testes e materiais, na área da psicologia, remonta a 1895, quando foi instalado o primeiro Comitê de Avaliação Mental da American Psychological Association. Esta, portanto, é a busca empreendida nesta pesquisa sobre a ECE-Sup (S&H), ou seja, a qualidade da escala. Há, então, que se incorporar a psicometria, ressaltando que Urbina (2007) aponta para ela como de importância fundamental, tanto para a psicologia quanto para as demais áreas que usam testes psicológicos para a avaliação de construtos específicos.

Segundo Pasquali (2009), a psicometria “procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens” (p. 993). Ampliando o tema, Wright e Stone (1979) sugeriram algumas regras para que se obtivesse “a melhor forma de um teste”, quais sejam, (a) a série de dificuldades dos itens, pois devem cobrir as “habilidades” de toda a gama de pessoas envolvidas, (b) a média das

dificuldades dos itens, sempre se estabelecendo o mais próximo possível da média das habilidades das pessoas, e (c) a distribuição dos itens, ou seja, os itens devem ser distribuídos uniformemente em toda a gama de dificuldades.

Introduz-se, então, aqui a definição de validade de um teste psicológico como sendo válido aquele que mede aquilo que supostamente deve medir (Kelly, 1927), ou seja, deve-se observar que a validade do teste constitui-se numa propriedade do instrumento de medida. Pasquali (2009) argumenta que esta definição parece ensejar uma tautologia sem o ser, pois o que se quer dizer, em outras palavras, é que ao se medirem os comportamentos, que são a representação física do traço latente, está-se medindo o próprio traço latente (aptidão). Portanto, a validade do teste (hipótese) será confirmada ou não pela testagem empírica da verificação da hipótese.

Os psicometristas, visando demonstrar a validade de instrumentos de medida psicológica, recorrem a diversas técnicas que, fundamentalmente, podem ser traduzidas em três grandes classes, que são as técnicas que analisam a *validade de construto*, a *validade de conteúdo* e a *validade de critério* (APA, 1954). *Validade de construto* é considerada a forma mais fundamental de validação de um instrumento psicológico pois verifica se o teste mede um atributo ou qualidade que não é operacionalmente definido (Cronbach & Meehl, 1955).

Pesquisar a *validade de construto* constitui-se na maneira direta de se verificar a hipótese (teste) como representante ou não dos traços latentes (Pasquali, 2009) dos sujeitos. Em busca desta validação, podem-se distinguir seis tipos de pesquisa, que são, (a) pesquisa sobre a dimensionalidade do item (ex. evidências na análise fatorial dos dados), (b) a qualidade psicométrica dos itens (ex. evidências de correlações item - total

ou discriminação dos parâmetros), (c) invariância da estrutura fatorial e possível viés (ex. evidência de validade para teste justo), (d) convergência e discriminância, (e) diferenças entre os grupos relevantes (ex. clínicos e normais) e (f) pesquisas de pesquisa (ex. sobre a validade de critério também relevante para a validade de construto) (Evers e cols., 2010).

Quanto à *validade de conteúdo*, procura-se verificar se o teste abrange uma amostra representativa de um universo de conteúdo (Cronbach & Meehl, 1995). Segundo Pasquali (2009), é aplicável quando se pode delimitar com clareza um universo de comportamentos (ex. testes de desempenho que objetivam abranger um conteúdo delimitado, estabelecido por um plano programático e específico de um curso).

Por último, *validade de critério*, quando o teste prediz um critério externo (Cronbach & Meehl, 1995), ou seja, o teste indica a efetividade em predizer o comportamento de um indivíduo em situações específicas. “O desempenho do sujeito torna-se, assim, o critério contra o qual a medida obtida pelo teste é avaliada” (Pasquali, 2009).

Esta previsão pode se concentrar no passado (validade retrospectiva), se mais ou menos simultânea (validade concorrente) ou no futuro (validade preditiva). Basicamente, as evidências de *validade de critério* são necessárias para todos os tipos de testes, no entanto, quando o manual, especificamente, afirma que o uso do teste não serve para fins de previsão (como para testes educacionais que medem o progresso), este tipo de evidência não dever ser avaliado (Evers e cols., 2010).

Conforme Pasquali (2009), poder-se-iam apresentar inúmeros critérios de adequação para uma pesquisa, no entanto, em função do propósito desta pesquisa, dois serão salientados, quais sejam, *desempenho escolar* e *outros testes disponíveis*. Talvez o

teste mais utilizado na validação de testes de inteligência seja o *desempenho escolar*. Este pode ser por meio da obtenção do desempenho escolar do aluno, em função das notas dadas pelos professores, ou pelo “nível escolar” dele, ou seja, sujeitos mais avançados, repetentes e evadidos. A suposição é de que se o aluno está numa série regular ou mais avançada, em relação à idade, possua mais habilidade.

O autor supra apresenta também o uso dos resultados obtidos por meio de *outro(s) teste(s)* válido(s), que prediga(m) o mesmo desempenho que aquele a ser validado, como critério para validação do novo teste. Ressalta ainda que há necessidade imperiosa de que o(s) teste(s) a ser (em)correlacionado(s) tenha(m) sua validação comprovada para a mensuração do construto a ser verificado em o novo teste.

O segundo parâmetro para avaliação dos testes é a precisão, ou para outros, a confiabilidade. Um teste confiável, preciso, infere que tenha a característica de medir, sem erros, os sujeitos a ele submetidos. Significa que o mesmo teste, sendo aplicado em momentos diferentes nos mesmos sujeitos, ou testes equivalentes, medindo os mesmos sujeitos em momentos simultâneos ou quase simultâneos, produz resultado idêntico, ou seja, a correlação entre estas duas medidas deve ser de 1. Quanto maior for o erro cometido na medida, mais o coeficiente de correlação se afastará do 1 (Pasquali, 2009).

Se o teste for destinado à tomada de decisões importantes, o índice de precisão menor que 0,80 é considerado insuficiente, entre 0,80 e 0,90 suficiente e acima de 0,90 bom. Para o teste que tiver como objetivo a tomada de decisões menos importantes, os valores-limite correspondentes serão, respectivamente, 0,70 e 0,80 (Ever e cols., 2010).

Segundo Pasquali (2009), poder-se-ia resumir a precisão de um teste a duas grandes técnicas estatísticas, que são a correlação e a análise de consistência interna. A técnica da

correlação consiste simplesmente em obter os resultados dos mesmos sujeitos submetidos ao mesmo teste em ocasiões diferentes ou respondendo a duas formas paralelas do mesmo teste. O índice de precisão, nestes casos, seria alcançado pela correlação bivariada entre os dois escores dos mesmos sujeitos.

Já no caso da consistência interna, há diversas técnicas estatísticas, que se resumem a duas situações: a divisão do teste em parcelas, seguida da correção pela fórmula de Spearman-Brown, e as variadas técnicas do coeficiente de alfa, tendo como o mais utilizado o alfa de Cronbach. Há aplicação de um só teste e as análises consistem em verificar a consistência interna dos itens do teste. A lógica é que se os itens covariam, em certo momento, irão covariar em qualquer ocasião em que o teste for usado.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar evidências de validade relacionadas ao critério (Urbina, 2007) para a Escala de Competência de Estudo – (ECE-Sup (S&H)) em estudantes universitários das áreas sociais e humanas, e está disposta em 5 capítulos.

O capítulo 1 apresenta a autorregulação da aprendizagem com suas especificidades, dando sustentação para a investigação. Em sequência, discorre sobre a competência de estudo, enfocando o estudante universitário, e conclui relatando o processo de construção da Escala de Competência de Estudo – ECE-Sup (S&H).

O capítulo 2 traz uma visão geral sobre motivação para aprender, enfocando a Teoria da Autodeterminação, ponte para a análise da correlação entre as escalas. Mostra o processo de construção da Escala de Motivação Acadêmica e aponta a inter-relação entre o estudo competente e a motivação, finalizando com a apresentação dos objetivos da pesquisa.

Dando prosseguimento à etapa da introdução, no capítulo 3 é descrito o método, incluindo a especificação dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos para a coleta de dados. Os resultados são apresentados no capítulo 4 e a discussão, no capítulo 5. Para encerrar, discorre-se sobre as considerações finais, no capítulo 6, seguindo-se as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1 – AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação é a capacidade de ser 'autoensinante' (Simons & Benkhof, citado por Figueira, 1994, p.16).

É iniciando com uma crítica à escola tradicional uniformizadora, que pretende ensinar a partir de um modelo de ensino único aos estudantes, que a ideia de regulação do ensino ganha corpo. Este conceito faz parte de uma proposta educativa em que o ensino é que deve se adaptar às diferenças dos estudantes, às singularidades dos processos de aprendizagem. Ela é desencadeada pelo professor, quando reformula seu planejamento, para adequá-lo às necessidades do estudante.

É a escola deixando de lado o conceito de transmissora do saber, buscando a reelaboração de suas práticas, de seus currículos. A visão se separa do unidirecional para o bidirecional, quando professores e alunos constroem o saber juntos. Professores que dotam os alunos de ferramentas que lhes darão sustentação ao longo da vida, ensinando-os a tomar decisões e propondo motivos para a aprendizagem de forma contínua (Dias & Veiga Simão, 2007).

Para se compreender as competências de estudo no ensino superior, há que se colocar o estudante como centro do seu processo de aprendizagem e como ator principal. É nesse sentido que Zimmerman (2000; 2008) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988), precursores da teoria da autorregulação, colocam como centrais os processos de

autorregulação da aprendizagem, definindo-os como autodirecionados e de crenças pessoais que possibilitam ao estudante transformar competências cognitivas em competências de desempenho.

Como estudo inicial, Zimmerman e Martinez-Pons (1988) buscaram entender a relação existente entre as observações dos professores sobre o desempenho dos alunos em sala de aula e em situação de aprendizagem e o que os próprios alunos relatavam sobre seu próprio desempenho. Desenvolveram para tanto uma escala denominada *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS), que objetivava a utilização pelos professores, quando os alunos estivessem trabalhando com o uso de estratégias de autorregulação em seus processos de aprendizagem. Incluía tanto medidas diretas quanto indiretas, enfocando o uso de estratégias pelos alunos, já que há dificuldades para se observá-las diretamente.

Participaram da pesquisa 80 alunos do décimo grau, de escola secundária, selecionados aleatoriamente e sendo 36 do sexo feminino. Os resultados apontaram que o uso de estratégias de autorregulação para a aprendizagem foi preditor do rendimento dos alunos.

Teorizou, então, Zimmerman (2000) que a autorregulação é a capacidade, por parte do estudante, de produzir pensamentos, sentimentos e condutas, com a finalidade de alcançar êxito em determinados objetivos. A autorregulação surge, então, como competência intermediária entre as capacidades e suas manifestações pelo desempenho acadêmico, representando o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem em termos cognitivos, motivacionais e comportamentais (Almeida, Joly, Monteiro, Donaciano, Pereira, & Dias, 2010), conceito que será usado nesta pesquisa.

Zimmerman (2000) apresenta um modelo para o construto de autorregulação dotado de fases, processos e componentes que se integram para produzir a aprendizagem no aluno. Ele será denominado autorregulado, quando seu comportamento de aprendizagem for mais metacognitivo, mais motivado e mais ativo.

Baseado nos modelos sociocognitivos de aprendizagem, Zimmerman (2002) propôs a divisão desse modelo de autorregulação em três fases: a primeira, que chamou de prévia (ou antecipação e preparação), envolve a definição dos objetivos pedagógicos, o planejamento estratégico, ocorrendo antes da realização da tarefa, e a automotivação, abarcando crenças sobre a aprendizagem, como a autoeficácia. Nessa fase, o aluno escolhe o quê vai fazer e qual objetivo pretende atingir. Há a necessidade de ele assimilar os objetivos, valorizá-los, a fim de que, mesmo o trajeto não sendo acompanhado do sentimento do prazer e sim da necessidade, não desista, já que visa a um objetivo maior. “Esta fase é influenciada pelos construtos motivacionais, os objetivos de realização, a autoeficácia e a valorização da aprendizagem” (Freire, 2009).

A segunda fase, chamada de execução e controle, envolve os processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, como autocontrole, que garante a execução das estratégias definidas no planejamento, e auto-observação, que permite ao estudante verificar a eficácia de sua aprendizagem. Observa-se que a automonitorização é um aspecto fundamental, pois o aluno deve gerenciar o tempo, controlar o comportamento, entender o ambiente físico e saber regular seus processos internos.

A terceira e última fase foi denominada por Zimmerman como de autorreflexão e autorreação, pois envolve a autoavaliação, quando o aluno avalia o seu desempenho, e/ou a autorreação, que envolve sentimentos de autosatisfação em face do resultado. Este é o

momento em que o aluno verifica o processo empreendido e analisa os resultados, comparando-os com os objetivos traçados na primeira fase. É uma avaliação calcada em construtos motivacionais e cognitivos, pois os comportamentos são avaliados sob a ótica dos valores pessoais do aluno, já empregados também no momento da elaboração dos objetivos. O aluno pode prosseguir, mediado pela reação à sua autoavaliação, realinhar suas estratégias ou até estabelecer um novo planejamento para concluir a tarefa ou abandoná-la, em função dos sentimentos que tiver.

Essas fases foram por Zimmerman separadas para efeito didático, pois como se pode perceber, elas interagem circunstancialmente e no tempo. Não existe, por conseguinte, um momento rígido em que se percebam nitidamente, pelo contrário, a flexibilidade é a tônica, já que o aluno é totalmente livre para usá-las em qualquer tempo e nas direções que lhe aprouver (Freire, 2009). Continua Freire salientando que por ser a autorregulação um construto, não se podem verificar as etapas diretamente, mas por meio da observação do comportamento e inferências. Portanto, o ensino que busque privilegiar a autorregulação poderá ver esta separação proposta por Zimmerman somente de forma didática, nunca na prática.

Verifica-se que este modelo de Zimmerman (1998) é um processo dinâmico e contextualizado, que busca a autonomia do aluno, conforme pode ser observado na Figura 1. É visto como processo cíclico, já que envolve a autorregulação na aprendizagem e desempenho acadêmicos. As autorreflexões sobre as situações de aprendizagem anteriores são base para a fase prévia de uma nova situação de aprendizagem.

O conceito de autorregulação é trabalhado por vários autores. Zabala (1998) a define como o conhecimento que o aluno adquire, durante todo o processo ensino-aprendizagem, que o ajuda a se adaptar às novas necessidades de aprendizagem. Perrenoud (1999) apresenta a autorregulação como as capacidades que o sujeito possui para gerenciar seus projetos, seus progressos e estabelecer estratégias para solucionar tarefas que se lhe apresentem, superando os obstáculos. É bem verdade que para aprender, o sujeito não deixa de operar algum tipo de regulação intelectual.

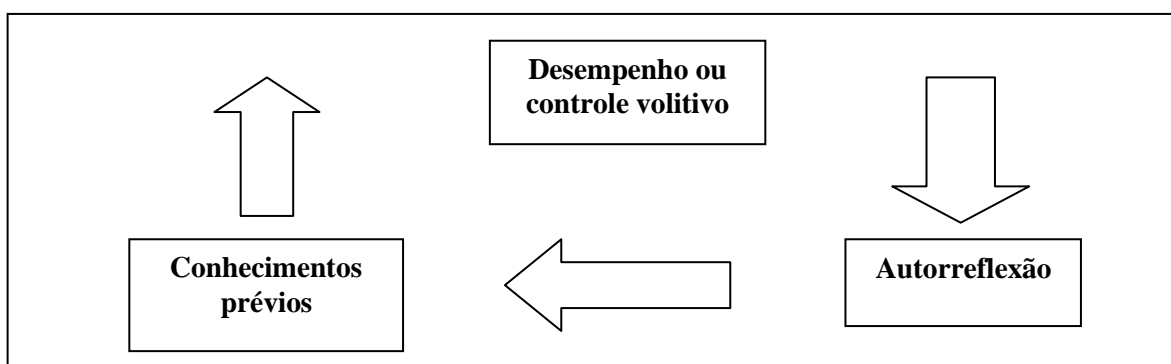


Figura 1. Fases do processo de autorregulação da aprendizagem
Fonte: Zimmerman (1998) citado por Frison (2007, p. 6)

Veiga Simão (2004) define a autorregulação da aprendizagem como o processo em que o aluno estabelece metas que se misturam com suas expectativas, desenvolve estratégias para alcançá-las, criando condições para que se efetive a aprendizagem. Complementa com a reflexão consciente sobre os problemas que surgem, produzindo a aprendizagem na decisão das ações a serem implementadas, como uma espécie de diálogo consigo mesmo.

Apresenta ainda a autora supracitada uma síntese das variáveis ou fatores que interferem na aprendizagem autorregulada, conforme figura 2. Sendo esta teoria um

sistema auto-organizador, tanto dirige quanto estimula a ação, no sentido de que o sujeito alcance a meta pretendida por ele mesmo ou sugerida por alguém que participe do processo, no caso o docente, e que, no decorrer do processo, envolva os fatores ou variáveis expressos na Figura 2.

Cognitiva / Metacognitiva	Motivação	Contexto	Comportamento
Estratégias cognitivas que o sujeito pode utilizar para aprender e completar as tarefas e as estratégias metacognitivas destinadas a controlar e regular a cognição.	Convicções que o sujeito tem em relação à tarefa, o interesse que a mesma desperta, a reação face a esta tarefa, as estratégias que utiliza para controlar e regular seu afeto e motivação.	Contexto, tanto físico como social, onde a aprendizagem acontece.	Estratégias que o sujeito despende com a volição, o esforço, a persistência, a procura de ajuda na realização da tarefa.

Figura 2. Síntese das variáveis/características que interferem na aprendizagem autorregulada

Fonte: Frison (2007, p.3)

Essas quatro dimensões mais estudadas, no século XX, acerca do construto autorregulação da aprendizagem realçam, em diferentes graus, que a ação se dá de forma intencional, visando-se alcançar um objetivo que se estabeleceu. As diferenças individuais, a volição, o contexto, a capacidade de reflexão e a atitude para a ação serão os motores para o sucesso ou não. Por isso, a atuação dos pais e dos professores torna-se básica, no sentido de mostrar ao estudante as possibilidades que se lhe apresentam.

Castro (2007) realizou um estudo empírico com 1310 alunos de escolas públicas dos distritos de Braga e Porto. Dentre os resultados obtidos, salientaram-se tanto o rendimento acadêmico quanto “as habilitações escolares dos pais” associando-se positiva e significativamente com a autorregulação da aprendizagem dos alunos, a percepção de autoeficácia para se autorregular e a percepção de instrumentalidade dos processos de autorregulação da aprendizagem.

Vê-se, portanto, que a aprendizagem autorregulada seja uma meta a se buscar com determinação, pois quando faz parte do ensino, os alunos serão gradativamente mais capazes de criar estratégias com a finalidade de atingir um objetivo, revisar tanto as estratégias quanto os objetivos, quando necessário, fazendo redirecionamentos com a finalidade de alcançar sucesso. Ressalte-se então o caráter fundamentalmente volitivo e intencional que sustenta este conceito (Freire, 2009).

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) assenta que toda ação educativa precisa estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um ser, modificando seu ambiente, interagindo com ele. Para tanto, impõe-se a autorregulação. Perspectiva que apresenta a competência do estudante para o estudo intrinsecamente relacionada com sua capacidade de autorregular-se diante do processo de aprendizagem.

1.1. Competência de estudo dos universitários

A investigação tem revelado que o estudante, independente do nível de estudos em que se encontre, revela déficits de competências necessárias para sua abordagem à aprendizagem, demonstrando não saber estudar autonomamente e revelando um nível reduzido de compreensão dos temas estudados (Duarte, 2002). Associadamente, salienta-se também um desajustamento entre o que a escola ensina e aquilo que exige, pois é inadmissível que a escola não ensine a aprender e a pensar e exija isto do estudante (Almeida, 1996).

Observando-se a revisão da literatura feita por Neves (2006), poder-se-á perceber que, desde a metade do século XX, há uma busca dos pesquisadores em direção a teorias que focalizem o desempenho cognitivo dos indivíduos. A inquietação é compreender como a mente funciona, não somente nos seus aspectos fisiológicos, mas os meandros da origem do comportamento dos humanos e suas atitudes. Dentro deste viés e para um aprofundamento no estudo dos itens contributivos ao processo de aprendizagem, há que se apresentar o “estudo competente”, ou seja, a abordagem dos alunos ao estudo se firmando teoricamente sobre duas grandes correntes, que são a Teoria do Processamento da Informação e a Teoria das Abordagens dos Alunos à Aprendizagem.

Primeiramente, a Teoria do Processamento da Informação defende que a informação ocorre “dentro do aluno” (Dyne, Taylor, & Boulton-Lewis, 1994). A abordagem desta teoria é a pesquisa da compreensão textual, conceituada como atividade cognitiva, envolvendo percepção, memória, inferência e dedução. Compreender o texto, por exemplo, ocorre partindo do conhecimento de mundo do indivíduo e da familiaridade

que possua com os diferentes estilos de textos, tendo como requisitos básicos consciência semântica e pragmática, para que sejam leitores proficientes (Neves, 2006).

Em segundo lugar, a teoria denominada *Student Approaches to Learning* (SAL) ou Abordagens dos Alunos à Aprendizagem, defende perspectivas em que o contexto é parte essencial do processo (Chaleta, 2003; Rosário & Almeida, 2005; Rosário, Núñez, González Pienda, Almeida, Soares, & Rúbio, 2005). O conceito de abordagem dos alunos à aprendizagem deve ser entendido como a relação que se estabelece entre o aluno e uma tarefa específica em que esteja envolvido (Biggs, 2001; Rosário & Almeida, 2005).

As investigações sobre as abordagens à aprendizagem se iniciaram na década de 70, na Universidade de Gotemburgo, por dois investigadores, Marton e Säljö (1976). Eles observaram que alunos, quando confrontados com uma tarefa de leitura de texto, mostravam comportamentos distintos. Enquanto alguns se fixavam nas características superficiais do texto, tais como termos e detalhes factuais, outros se preocupavam em entender o significado, inclusive, das entrelinhas. A estas duas formas chamaram, respectivamente, *abordagem superficial* e *abordagem profunda* da aprendizagem.

Estas investigações em Gotemburgo tinham carácter qualitativo e se desenvolveram para a percepção de que na realidade estas estratégias se apresentavam como uma conjugação entre um tipo de aprendizagem e um tipo de motivação. A estratégia superficial se mostrava associada a uma motivação instrumental (esforço mínimo para evitar o insucesso) e a profunda a uma motivação intrínseca (envolvimento na aprendizagem pelo prazer proporcionado pela própria tarefa) (Gomes, 2005).

A partir deste conceito, estudos mais recentes (Rosário & Almeida, 1999; 2005) confirmaram a distinção entre o construto abordagem profunda (*deep approach*), em que

os alunos buscam compreender o assunto de uma forma pessoal, relacionando os novos conceitos com conhecimentos prévios e com sua experiência pessoal, e o construto abordagem superficial (*surface approach*), que descreve o estudante com o perfil de contentamento ao simplesmente reproduzir as informações recebidas, visando somente memorizá-las em função de uma avaliação, sem a preocupação de entender o material a ser estudado.

Retrocedendo no tempo, verifica-se que, paralelamente às investigações de cunho qualitativo, desenvolvidas em Gotemburgo, investigadores empreenderam pesquisas de cunho quantitativo, utilizando grandes amostras de estudantes. Para avaliar os construtos *abordagem profunda* e *abordagem superficial*, Biggs (1987) desenvolveu dois questionários adaptados ao Ensino Universitário e Secundário, respectivamente o *Student Process Questionnaire* (SPQ) e o *Learning Process Questionnaire* (LPQ).

Biggs (1993) e Chaleta (2003) ressaltam que, sob a perspectiva da Teoria das Abordagens dos Alunos à aprendizagem (SAL), essas abordagens são de natureza multidimensional, pois componentes motivacionais ou estratégicos só terão significado se observado o contexto. Afirmam também que essas abordagens se relacionam com as intenções do aluno, com o contexto de ensino/aprendizagem e também com a qualidade dos resultados da aprendizagem.

Ainda sobre as abordagens à aprendizagem, Biggs (1987) sugeriu uma terceira, a Abordagem Estratégica (*strategic approach*) ou de Alto Rendimento (*achievement approach*), que se baseia na autovalorização, quando o aluno busca apresentar um rendimento alto visível e classificações elevadas. O objetivo é o reconhecimento público

por sua *performance* e não propriamente pela tarefa feita. Para isto, organiza seu tempo, usa sistematicamente competências de estudo e planeja as prioridades.

Mais recentemente, Biggs reviu o SPQ para dois fatores, abordagem superficial e abordagem profunda, em virtude da necessidade de uma versão mais curta e mais facilmente aplicável (Biggs, Kember, & Leung, 2001), contudo, cada um deles tendo duas subescalas, de estratégias e motivação, conforme apresentado na Figura 3.

	Superficial	Profunda
Motivação	Intenção em lidar com as exigências da tarefa com o mínimo esforço possível.	Intenção em atualizar o interesse na tarefa, retirando prazer da sua realização.
Estratégia	Tratamento das partes da tarefa como não relacionadas entre si nem com outras tarefas. Memorização rotineira de aspectos superficiais.	Relacionamento das partes da tarefa entre si e com o conhecimento prévio. Compreensão dos significados subjacentes.

Figura 3. Abordagens à aprendizagem.

Fonte: Gomes (2005, p. 5).

Em virtude da discussão na literatura sobre a dimensionalidade da LPQ, perguntando se três fatores (superficial, profundo e de alto rendimento) são a melhor

descrição do construto, Rosário, Almeida, Núñez e González-Pienda (2004) aplicaram o Questionário de Processos de Aprendizagem (QPA), uma adaptação para a língua portuguesa do LPQ . Participaram da pesquisa 561 alunos, do 10º ao 12º ano, com idades variando entre 14 e 21 anos, estudantes em duas escolas secundárias de Lisboa. Os dados obtidos reforçam a crença de que haja duas orientações fundamentais à aprendizagem, que se distinguem pela presença ou ausência de intenção para compreender os materiais colocados para aprender, conforme o que sugeriam os estudos iniciais de Marton e Säljö (1976), *abordagem superficial e abordagem profunda*.

Também, buscando mapear o estudo no ensino superior, Rosário e Oliveira (2006) centraram sua pesquisa na linha de investigação da SAL (Students Approaches to Learning), estudando as abordagens dos alunos universitários à aprendizagem e ao estudo. A amostra constituiu-se de 643 alunos de uma Escola Superior de Educação do ensino particular, situada no Porto, do 1º ao 4º ano. Foi utilizado o Inventário de Processos de Estudo para universitários de Rosário e colaboradores (2005). O IPE (Univ.) é composto por 12 itens, representativos também de dois fatores ou dimensões, uma abordagem superficial e uma abordagem profunda, de acordo com as mais recentes tendências da investigação. Os resultados alcançados sugerem que os alunos optam por uma abordagem profunda à aprendizagem. Portanto, desejam ser cada vez mais autônomos na sua aprendizagem e, em consequência, responsáveis pela construção de seu próprio saber.

Caracterizadas as duas formas de abordagem, há que se buscar clarificar quais os caminhos e resultados para os quais elas levam. Tem-se verificado em diferentes estudos (Duarte, 2002; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003) que a abordagem profunda tende a

associar-se a melhores resultados escolares. Contudo, adverte Duarte (2002), esses resultados podem ser modificados se, por exemplo, uma avaliação exigir uma quantidade enorme de memorização em detrimento da análise, situação em que a abordagem superficial tenderá a apresentar melhores resultados.

Paradoxalmente, a abordagem superficial tende a associar-se a uma pior retenção da informação, pois existe evidência de que a memorização, sem análise, traz resultados quando requerida em curto prazo, ou seja, para uma retenção factual da informação, perdendo-se conforme o tempo passa (Duarte, 2002).

Sintetizando, poder-se-ia dizer que a compreensão dos motivos adjacentes à informação, a compreensão das entrelinhas, é fundamental para o processo da aquisição e desenvolvimento de mecanismos de autorregulação da aprendizagem que, na concepção de Biggs (1988), pressupõe consciência dos motivos, intenções, recursos cognitivos e exigências da tarefa, por parte dos sujeitos, e capacidade própria para exercer autocontrole e autorregulação da aprendizagem.

Em 1979, Säljö apresentou cinco concepções de aprendizagem, que são aprender como incremento do conhecimento, aprender como memorização, aprender como aquisição de procedimentos e fatos aplicáveis, aprender como conceituação do significado, aprender como processo interpretativo, objetivando a compreensão da realidade.

Em estudo posterior, identificou-se uma sexta concepção de aprendizagem, que é aprender como forma de mudar a pessoa (Beatty, Dall'Alba, & Marton, 1989). Há evidências de que estas concepções de aprendizagem são muito importantes, pois

influenciam as abordagens dos alunos na realização de tarefas específicas de aprendizagem (Entwistle, 2000).

Em relação ao contexto, as investigações apontam para o caráter relacional das abordagens ao estudo, já que representam a descrição de como certo aluno se relaciona com uma tarefa concreta, num dado contexto de ensino/aprendizagem (Biggs, 1993). Os alunos realizam uma atividade de metacognição focada na própria aprendizagem, quando utilizam suas experiências prévias e concepções de vida para interpretar o contexto de aprendizagem (Biggs, 1990, 1992). Deste modo, ao utilizar atividades de meta-aprendizagem, os estudantes podem alterar as abordagens à aprendizagem e, conseqüentemente, o resultado de sua aprendizagem (Biggs, 1985), possibilitando o estudo competente.

O sentimento de ser competente numa tarefa é um aspecto muito importante da satisfação intrínseca de um ser. A própria “recompensa” de prazer que experimenta uma pessoa com a realização bem sucedida de uma atividade-alvo clarifica a motivação intrínseca aliada ao sentimento de competência. Ressalte-se que ser capaz de fazer algo trivial não leva o indivíduo a perceber-se competente. Desafio é o conceito-chave. Para o conceito de competência aparecer espontaneamente, há necessidade de que se tenha trabalhado para a realização da tarefa (Deci & Flaste, 1995; Guimarães, 2001).

De uma forma sucinta, poder-se-ia dizer, então, que os alunos competentes, aqueles que se apoderaram do estudo competente, exibem um conhecimento integrado, demonstrado na capacidade que possuem de especificar o problema de forma precisa, no que concerne aos princípios subjacentes, a fim de selecionar e executar estratégias de solução meta-dirigidas. Baseiam-se no entendimento da tarefa, monitorando, ajustando o

desempenho, conforme necessário, oferecendo, ao fim, explicações coerentes e justificativas para as estratégias de resolução e ajustes de desempenho (Glaser & Baxter, 2002).

Pesquisadores têm trabalhado buscando compreender o comportamento dos estudantes, quando em situação de aprendizagem, tentando aí encontrar caminhos para o desenvolvimento de atitudes que promovam o interesse e conseqüente aquisição de saberes. Neste sentido, Tavares e colaboradores (2003) buscaram analisar as qualidades psicométricas do Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo (QACE) e avaliar as estratégias de aprendizagem que alunos universitários mais utilizam. A amostra foi constituída por 370 alunos matriculados em quatro cursos de licenciatura e com representantes que frequentavam desde o primeiro até o quarto ano.

Os resultados mostraram que os estudantes avaliados apresentaram tendência a usar estratégias de motivação em seu estudo. Os dados mostravam ainda que havia análise, por parte dos estudantes, quanto aos aspectos positivos e negativos de seus comportamentos de estudo e, em função disto, agiam. Quanto às estratégias de aprendizagem que foram identificadas, a maioria deles usava estratégias cognitivas para o planejamento e organização do estudo, praticando rotinas em sua execução. Além disso, demonstraram usar cognição e metacognição na autoavaliação, provocando mudanças consideradas por eles necessárias.

Outro estudo a par do contexto foi realizado por Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) com alunos do primeiro ano do ensino superior, em Portugal. Utilizaram o Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo (IACHE), que abarca dimensões cognitivas, motivacionais e comportamentais. A amostra foi constituída por

conveniência e participaram 275 alunos das Licenciaturas em Engenharia, Arquitetura, Geografia e Planejamento, Informática de Gestão e Matemática Aplicada.

Os resultados mostraram que os alunos que possuíam maiores classificações acadêmicas no ensino secundário chegaram à universidade com hábitos de estudo com foco para a aprendizagem compreensiva em detrimento da memorística. Além disto, apresentaram-se como mais capazes e crentes em suas capacidades para enfrentar desafios na aprendizagem. Uma terceira conclusão foi que estes mesmos alunos possuíam índices superiores de motivação intrínseca, para seu envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Ainda sob a perspectiva da autorregulação, Testa e Freitas (2005) fizeram uma pesquisa *Survey* de natureza exploratório-descritiva. Desenvolveram para isto um instrumento de pesquisa com o objetivo de verificar a gestão dos recursos de aprendizagem em 148 estudantes de graduação em Administração, Sistema de Informação, Análise de Sistema e Serviço Social. O instrumento foi formado com 3 fatores, sendo Fator 1 autorregulação da aprendizagem: gestão dos recursos da aprendizagem, dividida em gestão de tempo (6 itens) e gestão do ambiente de estudo (5 itens) desenvolvido com base em Ficher e Miller (2000), Eilam e Aharon (2003), Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), Pintrich e Degroot (1990) e Pintrich (1999); Fator 2 autorregulação da aprendizagem (10 itens), baseado na *Academic Delay of Gratification Scale* e nos autores Bembenuddy e Karabenick (1999, 2004), e Fator 3 efetividade do curso (16 itens), baseado em Hiltz e cols. (2000).

Este instrumento contemplava itens para a caracterização dos sujeitos por gênero, idade, estado civil e número de pessoas com quem residiam. Com relação à idade, o teste

t de *student* indicou uma média inferior na idade do grupo de alta gestão do tempo, o que mostrou ligeira vantagem para os mais jovens. Quanto ao gênero, observou-se que as mulheres possuíam maior autorregulação do que os homens.

Em adição, procurando entender as diferentes estratégias autorregulatórias do universitário, Ribeiro e Silva (2007) aplicaram a Escala Comportamentos e Hábitos de Estudo e Aprendizagem (CHE), que avalia cinco dimensões: estratégias cognitivas de transformação e manipulação da informação; organização e planejamento de rotinas; gestão e monitorização; aquisição e seleção da informação; e reforço motivacional. Participaram da pesquisa 518 alunos, em 3 níveis (ingressantes, intermediários e concluintes) das áreas de ciências e humanidades.

Os resultados apontaram maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de gestão e monitoramento, sem que houvesse diferenças ao se analisarem o ano e o curso em que os alunos estavam. Isto sugeriu a aquisição, por parte dos alunos, de um elenco de estratégias autorreguladas durante todo o seu percurso acadêmico, dificultando a aquisição de novas estratégias ou mesmo a alteração daquelas que eles já utilizavam.

Com o mesmo intuito dos pesquisadores citados é que se inseriu a pesquisa objeto desta tese. Entender como se processam as estratégias de aprendizagem é fator de interesse de grande parte da área docente. Entender o grau de competência de estudo de um aluno, muito oportunizaria as condições de assistência tanto metodológica quanto psicológica. Portanto, foi neste prisma que surgiram a construção e validação de Escala de Competência de Estudo para universitários.

1.2. Construção da Escala de Competência de Estudo

Levando-se em conta os modelos teóricos de autorregulação, especialmente o de Zimmerman (2000; 2008) e de Zimmerman e Martinez-Pons (1988), Almeida e Joly (2008) partiram, então, para a construção da Escala de Competência de Estudo.

Foram identificadas, pelos autores, quatro grandes áreas de comportamentos autorregulados do aluno, ao longo de sua aprendizagem e realização acadêmicas. A primeira dimensão incluiu os *comportamentos de organização do estudo*, que envolveu a planificação dos apontamentos e recursos necessários, bem como a gestão do tempo e frequência às aulas. Basicamente tendo a ver com o controle que o aluno possui do tempo, espaço, atividades e materiais de estudo, bem como a capacidade de fazer opção dentre várias alternativas possíveis.

A segunda dimensão voltou-se para a *aprendizagem dos conteúdos curriculares*, sua aquisição e compreensão, para as estratégias de processamento da informação e construção do conhecimento arbitradas pelo aluno. É uma dimensão que se confunde com a própria aprendizagem, já que o aluno usa sua consciência para optar por estratégias e procedimentos que entenda mais apropriados para as situações apresentadas.

A terceira dimensão contemplou os *aspectos motivacionais*, abordando a forma como o aluno regula seus interesses relacionados com o curso e as unidades curriculares a ele impostas. É uma dimensão particularmente importante, pois revela a forma como o aluno reage à grande diversidade de atividades e interesses do meio acadêmico, refletindo o quanto de energia ele despense para cada uma de suas atividades acadêmicas e também a qualidade dos processos utilizados. De uma maneira geral, a motivação intrínseca é assumida como a mais favorável à aprendizagem e ao sucesso acadêmico.

Por último, a quarta dimensão voltou-se para a *avaliação de conhecimentos*, incluindo a realização de testes, exames ou o desempenho nas diferentes formas de avaliação. Esta dimensão se reportou à consciência que o aluno possuía do que determinada tarefa exigia e sua interação com as características pessoais, avaliando-se antes, durante e depois. Sobretudo, interessa conhecer como a avaliação interfere na forma de o aluno estudar ou como a avaliação serve para que o aluno regule suas aprendizagens para responder às características e exigências da avaliação.

Para esta construção, buscaram-se escalas similares para análise e também a literatura na área. Foram ouvidos professores e entrevistaram-se alunos. Quanto aos últimos, o objetivo foi detectar situações específicas de estudo que mostrassem explicitamente presença ou ausência de comportamentos e atitudes de autorregulação em sua aprendizagem. Foi ainda intenção formular os itens, refletindo as vivências e vocabulário dos alunos.

A construção desta escala teve por objetivo envolver quatro países, Portugal, Espanha, Brasil e Moçambique, na expectativa de que pudesse ter uma forma única, aplicável aos universitários destes países. Para tanto, buscou-se ouvir a realidade vivenciada por alunos dos quatro países.

Conseguida uma primeira versão dos itens, passou-se à análise qualitativa da escala, através do método da “reflexão falada”. O objetivo foi detectar ou não ambiguidades no conteúdo e na forma dos itens e, a par disto, observar que tipo de raciocínio os alunos usavam para entender os itens e selecionar as respostas. Portanto, pediu-se aos alunos que respondessem a um primeiro grupo de itens e, em seguida, transmitissem a sua percepção a respeito deles.

De uma forma geral, disseram que os itens tocavam nos pontos fundamentais dos diversos métodos de estudo e do processo de aprendizagem, no entanto, manifestaram que não refletiam sobre muitos dos aspectos que antecedem ao estudo, focados nos itens, como motivação para o estudo e estudo propriamente dito, pois os faziam de forma automática, sem pensar muito a respeito deles.

Observou-se, a partir disto, que os métodos de estudo podiam divergir muito de estudante para estudante. Isto também ocorria olhando-se para os cursos. Alunos ligados às ciências exatas pareciam não seguir completamente o padrão de metodologias de estudo dos alunos das áreas de ciências sociais e humanas. Os primeiros disseram estar mais ligados à prática e treino, por exemplo, realizando exercícios e, por isto, muitos itens de leitura de textos não se aplicavam às suas realidades. Além disso, observou-se que alguns itens careciam de refinamento e clarificação para uma melhor compreensão, bem como certas expressões não eram muito claras por serem típicas ou de Portugal ou do Brasil ou de Moçambique. Finalmente, recolheram-se as sugestões dos possíveis itens a eliminar.

Levando-se em conta os aspectos apontados pelos alunos, procedeu-se à seleção dos itens, observando-se os seguintes aspectos: (1) situações que se aplicassem a todas as áreas de estudo, (2) linguagem mais acessível, (3) frases curtas e contendo afirmações diretas, (4) expressões compreensíveis pelos alunos dos três países, (5) estratégias provenientes da base teórica acerca dos processos de autorregulação, e, ainda, (6) sinalizadores claros de comportamentos, atitudes e motivações que parecessem comuns a todos os alunos. A versão preliminar da escala contemplou 55 itens, organizados num

formato tipo *likert* ao nível de resposta, incluindo um leque de pontuações desde 1 (totalmente em desacordo) a 6 (totalmente de acordo).

A versão preliminar da “Escala de Competências de Estudo” (ECE-Sup), ainda com designação provisória, de Almeida e Joly (2008), foi aplicada em Moçambique (n=100 alunos), no Brasil (n=182 alunos) e em Portugal (n=292 alunos), num total de 574 estudantes. Nesta primeira etapa, não se procedeu à tradução e aplicação da escala na Espanha, por entender-se que dada a proximidade com Portugal, poder-se-ia excluir desta fase. Esta amostra de conveniência continha alunos de cursos de ciências e tecnologias (n=247) e de ciências sociais e humanidades (n=327), sendo que 256 (45%) frequentavam o 1º ano (os demais eram, quase na sua totalidade do 3º ano), havendo 214 sujeitos do sexo masculino (37%) e oscilando as idades entre 17 e 58 anos ($M=23,0$; $DP=6,86$). Procurou-se, na constituição da amostra, equilibrar o número de alunos do 1º e 3º anos e os cursos em duas grandes categorias: ciências e humanidades. A escala foi aplicada em contexto de sala de aula, tendo, em média, 15 minutos de duração. Os alunos preencheram a escala de forma anônima.

Analisando a distribuição dos resultados item-a-item, as respostas dos alunos oscilaram entre 1 e 6 em todos os itens. A média e a mediana tenderam a situar-se no intervalo entre 4 e 5, nos itens formulados em sentido positivo e próximo a 2, nos itens formulados negativamente. No entanto, a distribuição dos resultados por item sugeria alguma dispersão das respostas (desvio-padrão sempre superior à unidade e intervalo interquartilício, na maioria dos itens, situado em 2 pontos).

Um dos problemas identificados foi que alguns itens apresentavam duas “modas”, em termos de distribuição dos resultados. A análise resultante sugeriu uma compreensão

ambígua e diversa por grupos de estudantes. Exemplificando, pode-se mencionar o item 3 “Tento perceber os critérios de correção que os diferentes professores utilizam”. Podendo ser considerado positivo, no sentido de que o aluno, quando compreende os critérios de correção, consegue alcançar maior resultado com o seu esforço, canalizando o seu estudo para aquilo que é determinante e decisivo, por outro lado, pode significar uma preocupação excessiva com os exames e, em algumas unidades curriculares, os exames sequer existem.

Levando-se em consideração as investigações feitas na área e sob o viés do Ensino Superior, a ECE põe em foco a avaliação de comportamentos de autorregulação dos estudantes, acreditando-se que, desta forma, poder-se-ia captar a variável mais importante em termos de aprendizagem e de sucesso acadêmico neste nível de ensino.

O processo de elaboração dos itens foi moroso e, apesar de todos os cuidados, parece que a situação de entrevista introduziu alguma facilidade de compreensão ou adesão dos alunos à avaliação que, na situação de aplicação coletiva, não se verificou. Desta forma, a análise quantitativa levantou dúvidas sobre a permanência de alguns itens, o que não foi detectado na análise qualitativa.

Os próximos passos foram a decisão sobre possível eliminação de itens, feita pela equipe, para então se avançar para a dimensionalidade da escala e seleção dos melhores itens para a sua representação (oito itens para cada dimensão). Ao lado da validade e da consistência interna dos itens para cada uma das subescalas a formar, o fato de se dispor da média do rendimento atual dos alunos poderia servir como critério externo de validação dos itens, ponderando ainda o ano escolar e o tipo de curso que os estudantes frequentavam. Vale ressaltar que a variável, país de proveniência dos estudantes, seria de

suma importância, dado o objetivo de que se alcançasse uma escala que servisse aos quatro países.

Buscou-se, então, em um segundo estudo, avaliar as características psicométricas relativas a evidências de validade de construto e precisão, a partir do poder preditivo de seus itens, para métodos de estudo e desempenho acadêmico dos alunos do ensino superior. Investigou-se também se os itens sofriam um viés, relacionado à área de conhecimento na qual se inseria o curso que frequentavam os estudantes portugueses e brasileiros que compuseram a amostra.

Esta amostra, novamente, foi composta por conveniência, sendo 737 universitários portugueses e 564 brasileiros. Da amostra portuguesa, 66,6% pertenciam a Ciências e Tecnologias e 33,45%, a Social e Humanidades. Quanto ao sexo, 52,4% eram do masculino, com idades de 18 a 57 anos ($M=22,75$; $DP=5,92$), que cursavam do 1º ao 5º semestres. Observou-se maior porcentagem nos três primeiros semestres, sendo 16,7% para o 1º, 47,7% para o 2º e 33,8% para o 3º.

A amostra brasileira constituiu-se de 63,8% do sexo masculino, com idades variando de 17 a 58 anos ($M=26,02$; $DP=7,69$). Estavam os alunos matriculados desde o 1º ao 10º semestres, revelando, no entanto, uma variabilidade entre os semestres, já que 80,4% da amostra cabiam a 5 semestres, que foram 1º (14,9%), 2º (15,8%), 4º (17,9%), 5º (11,2%) e 6º (20,6%). Em relação aos cursos, 48,6% frequentavam a área de Ciências e Tecnologias e 51,4%, Social e Humanidades.

A versão original da escala era composta por 55 itens do tipo *Likert* com seis pontos, desde 1 (discordo totalmente) até 6 (concordo totalmente), repartidos em quatro grandes áreas de competências de estudo: comportamental, cognitiva, motivacional e

avaliação (Almeida, e cols., 2009). A dimensão comportamental se compôs de 14 itens e centrou-se nos comportamentos de organização do estudo (horários, materiais, apontamentos); a dimensão cognitiva possuía 14 itens que se referiam à compreensão e construção de conhecimentos; a dimensão motivacional contou com 14 itens, relativos a metas de estudo e, por último, a dimensão avaliação respondeu por 13 itens, centrados no planejamento e monitorização do aluno em tarefas relacionadas com a avaliação. A aplicação foi coletiva, com duração média de 20 minutos.

O participante informou, após responder à ECE, a média geral das disciplinas por ele frequentadas no semestre em curso, quando da sua participação na investigação. As médias referentes ao rendimento acadêmico variaram de 0 a 10 pontos para os estudantes brasileiros e de 0 a 20 pontos para os portugueses.

O instrumento foi aplicado coletivamente, em uma única sessão, nas próprias salas de aula, tanto no Brasil quanto em Portugal, por estudantes de pós-graduação treinados, respeitando os procedimentos éticos. O tempo de aplicação não excedeu a 30 minutos.

Dada a importância de a ECE distinguir comportamentos de estudo diretamente relacionados com o rendimento acadêmico dos universitários, definiu-se como critério inicial, para redução dos itens da escala, a seleção daqueles que mais pudessem estar relacionados com as classificações escolares dos estudantes.

Em relação aos estudantes brasileiros e para os cursos de Ciências e Tecnologias, 18 itens apresentaram correlação estatisticamente significativa com o rendimento acadêmico, variando de 0,13 ($p < 0,05$) a 0,32 ($p < 0,001$). Em relação aos cursos de Ciências Sociais e Humanidades, foram 38 itens estatisticamente significativos, variando

os coeficientes entre 0,12 ($p<0,05$) e 0,31 ($p<0,001$). Finalmente, 12 itens se mostraram comuns para as duas áreas (1, 3, 4, 9, 10, 20, 24, 34, 38, 44 e 47).

Os resultados em Portugal revelaram 20 itens com correlação estatisticamente significativa ao rendimento escolar para os cursos de Ciência e Tecnologia, índices variando de 0,10 ($p<0,05$) a 0,19 ($p<0,001$), e 25 para Ciências Sociais e Humanidades, com variação de 0,11 ($p<0,05$) a 0,30 ($p<0,001$). Repetiram-se 13 itens nas duas áreas de cursos superiores.

Analisando os dados acima qualitativamente, tomando o conteúdo dos itens retidos, observou-se que, de forma geral, os itens com índices superiores de correlação com o rendimento acadêmico traduziam comportamentos autorregulados. Estes resultados se aproximaram da investigação na área que enfatiza a autorregulação para o sucesso escolar (Soares, 2003; Zimmerman, 2002; Schunk & Zimmerman, 1998).

Verificou-se também que somente seis itens da ECE se revelaram comuns aos dois países para a amostra de alunos da área da Ciência e Tecnologia. Este número, por ser tão restrito, inviabilizou que se prosseguisse com outras análises psicométricas, indicando a necessidade de novo esforço para elaboração de itens que refletissem as características curriculares das aprendizagens e do rendimento acadêmico desta área.

Para a área de Ciências Sociais e Humanidades, a primeira fase do estudo assegurou 22 itens comuns a Brasil e Portugal. Verificando-se a média de respostas aos itens, observou-se uma variação de 2,98 a 5,31, com média de 4,60 ($DP=1,28$) para a amostra brasileira e de 3,22 a 5,07, com média de 4,33 ($DP=1,17$) para a portuguesa. Os comportamentos de estudo, a que se referiam os itens analisados, foram muito frequentes nas duas amostras, bem como, constatou-se que os itens relativos à amostra brasileira

apresentaram maiores índices de correlação com o rendimento acadêmico do que os da amostra portuguesa.

Estes resultados, obtidos na primeira fase de validação da ECE, expressam diferenciação no comportamento dos itens, quando se trata de explicar o rendimento acadêmico de diferentes áreas do conhecimento, em tela, alunos de Ciência e Tecnologia e alunos de Ciências Sociais e Humanidades. Isto corrobora o estudo de VanderStoep, Pintrich e Fargelin (1996) a respeito do uso diferenciado de estratégias de autorregulação em função da área de conhecimento. A par disto, A ECE passa a ser nomeada como ECE-Sup (C&T) para avaliação de comportamentos de estudo em alunos da área de Ciência e Tecnologia e ECE-Sup (S&H) para os cursos de Ciências e Humanidades.

Em consequência da divisão acima explanada, a segunda fase do estudo se reportou unicamente à ECE-Sup (S&H), avançando para a análise exploratória dos itens por país, a fim de identificar a estrutura interna da escala. Verificou-se, então, a viabilidade da análise fatorial em ambos os países, já que os níveis de homogeneidade dos itens (KMO) eram apropriados tanto para o Brasil (KMO=0,89) como para Portugal (KMO=0,90). Optou-se, em seguida, pelo método de extração dos componentes principais, com rotação varimax, a fim de vincular cada item a apenas um fator. Constatou-se que os itens apresentaram comunalidade que variaram de 0,28 (ECE53) a 0,57 (ECE46) para a amostra brasileira e de 0,20 (ECE34) a 0,65 (ECE20) para a portuguesa. Tais índices, de acordo com Maroco (2007), revelaram boa representatividade de todos os itens da escala, considerando que, pelo menos num dos países, a magnitude da comunalidade do item foi maior que 0,40.

A análise da variabilidade dos itens, agrupados por fatores, revelou que a maior concentração deles se deu para três fatores, devidamente interpretáveis, adequados para o Brasil e Portugal. A estrutura fatorial com três fatores possibilitou explicar 43,04% da variância dos fatores em relação aos itens para a amostra brasileira, sendo 17,86% referentes ao fator 1, 16,42% para o fator 2 e 8,76% para o fator 3. Já em Portugal, a variância explicada pelos três fatores foi de 46,10%, correspondendo 33,22% para o fator 1, 6,87% para o fator 2 e 6,01% para o fator 3.

Ressaltou-se que 6 itens foram excluídos da análise, por apresentarem carga fatorial menor que 0,30, mantendo-se, portanto, 16 itens para a escala. Ressalvou-se que uma análise semântica dos itens foi realizada, associada a sua vinculação e relevância empírica e preditiva para o rendimento acadêmico, pela perspectiva teoria de Zimmerman (2002), a fim de se estabelecer a interpretabilidade como critério de manutenção ou exclusão do item da escala. Portanto, ao final, definiram-se 16 itens comuns aos dois países (9, 17, 19, 22, 23, 27, 29, 32, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 50 e 53).

Levando-se em conta os itens acima determinados, realizou-se uma análise fatorial exploratória para as duas amostras de estudantes que cursavam a área de S&H conjuntamente ($N=532$). O valor de KMO (0,93) mostrou-se excelente. Ao manter-se o método de extração pelos componentes principais seguido de uma rotação varimax, três fatores foram obtidos, explicando 51,7% da variabilidade dos itens da escala. Os itens revelaram cargas fatoriais bastante altas, que variaram de 0,49 a 0,79, e comunalidade acima de 35%.

O fator 1, denominado *Comportamentos Estratégicos de Planejamento*, continha itens que se referiam a decisões prévias, relativas à forma como o estudante organizava

seu estudo, explicando 17,7% da variância. Compunha-se dos seguintes itens: ECE9 – Acompanho o meu estudo fazendo anotações, resumos ou esquemas; ECE17- Se me ajudar a entender a matéria, refaço os exercícios ou releio os textos; ECE19- Procuo ter o meu material de estudo organizado; ECE46- Procuo verificar se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper o estudo depois e ECE47-Leio os textos ou faço os exercícios sugeridos pelos professores.

O Fator 2 focava os *Comportamentos Estratégicos de Monitoramento* cujo objetivo é realizar a automonitorização pela auto-observação do desempenho, durante a execução de atividades de estudo, e explicava 17,68% de variância. Seus itens eram ECE22- Gosto de estudar um conteúdo até me sentir capaz de explicá-lo a um colega ou a mim mesmo; ECE23- Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias; ECE27- Procuo esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias; ECE32- Procuo anotar aspectos que não compreendo para depois pedir ajuda ou voltar a eles e superar as dificuldades e ECE38- Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos.

Já o fator 3 se referia aos *Comportamentos Estratégicos de Autoavaliação* que visam adequar o estudo no sentido de viabilizar o estudo competente e bem sucedido e são dependentes da existência de uma autorreflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar. Explicaram 17,91% da variância e continham os itens ECE29-Consigo selecionar as partes mais importantes do material de estudo; ECE44- Quando me parece importante, faço anotações nas aulas; ECE45-Sou capaz de me esforçar para estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil; ECE48- Preocupo-me em ler com atenção a questão e verificar se a entendi bem,

antes de começar a responder; ECE50- Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão e ECE53-Interpreto os bons resultados acadêmicos como uma recompensa ao meu esforço.

A análise da precisão de cada fator foi realizada pelo Alfa de Cronbach. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o Fator 1, 0,77 para o Fator2 e 0,76 para o Fator 3. A correlação entre os fatores aferida pelo teste de Correlação de Pearson apresentou índices elevados, positivos e estatisticamente muito significativos, situando-se em 0,67 (dimensões 1 e 3) , 0,73 (dimensões 1 e 2) e 0,68 (dimensões 2 e 3).

Estes índices apontaram que, apesar dos itens terem uma organização que apresente estrutura de três fatores, eles revelam um processo contínuo de autorregulação do estudo, como aponta a perspectiva teórica de Zimmerman (2002) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988).

Sentir-se competente é importante tanto para a motivação intrínseca quanto para a extrínseca. Se o comportamento é importante para os resultados extrínsecos, como sair-se bem nas avaliações, e para os resultados intrínsecos, como sentir prazer pela tarefa executada, as pessoas devem se sentir suficientemente competentes na administração das instrumentalidades necessárias para alcançar resultados positivos e, em consequência, experimentar o prazer (Deci & Flaste, 1995).

CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O construto motivação para a aprendizagem tem recebido grande enfoque na literatura, pela importância como fator preditivo do desempenho, no contexto escolar (Spinath, 2005). Especificamente quanto ao ensino superior, diversos pesquisadores têm focado seu esforço em avaliar a motivação dos universitários e sua relação com a aprendizagem. Guimarães (1996) e Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) pesquisaram alunos de licenciatura, avaliando-os quanto à motivação intrínseca e extrínseca, relacionando-os com o esforço que alegavam empregar numa disciplina específica.

Em 2002, Guimarães e Bzuneck traduziram para o português a escala de avaliação da motivação *Work Preference Inventory* (WPI) e a aplicaram em 246 estudantes de licenciatura. Pela análise fatorial, foram identificados dois fatores correspondentes aos modelos teóricos de motivação extrínseca e motivação intrínseca. Para cada subescala foram identificados também dois outros fatores que aglutinavam itens que se referiam à preferência por desafios e satisfação, quando em motivação intrínseca, e preferência por reconhecimento externo e satisfação, na motivação extrínseca.

Ainda na busca por entender os aspectos motivacionais da aprendizagem dos universitários, Ruiz (2004) teve como objetivo verificar a importância que os alunos dão às estratégias motivacionais a serem usadas pelos professores. A amostra foi constituída por 50 universitários do segundo ano de um curso noturno de Administração de instituição particular, no interior de São Paulo. As idades variaram de 17 a 24 anos e 58% eram do sexo feminino.

Os resultados mostraram que, como grupo, os estudantes valorizavam a estratégia de apoiar a confiança dos estudantes enquanto aprendem, estimulando neles também a motivação para aprender. Quando se verificaram os olhares individuais dos alunos, as estratégias que sobressaíram foram variar o tipo de atividades de aprendizagem, combinar atividades teóricas e práticas que resultassem em produtos concretos, demonstrar com regularidade prazer e entusiasmo pelo que ensinam e ensinar a focalizar o pensamento nas questões apresentadas.

Já no ano de 2005, Ruiz, em sua Tese de doutoramento, apoiou-se na Teoria Expectativa-valor para também avaliar o grau motivacional de valorização dos estudos, por estudantes universitários. Participaram 185 universitários de primeiro a quarto ano, envolvendo os cursos de educação física, administração e ciência da computação, todos ministrados à noite. O estudo tinha como objetivo verificar as variáveis orientação para meta intrínseca, orientação para meta extrínseca, valor da tarefa, crenças sobre controle da aprendizagem, auto-eficácia para aprendizagem e desempenho e ansiedade frente às provas.

Os resultados indicaram haver predominância da variável valor da tarefa que, no entanto, apresentou diminuição dos escores no quarto ano. Ao se analisarem os dados intra-escalas, percebeu-se verificaram-se mais correlações significantes entre os ingressantes do que entre os concluintes. Já na análise entre escalas, verificaram-se correlações significantes apenas entre os pares motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca e motivação extrínseca *versus* autoeficácia para aprendizagem e desempenho.

Em estudos recentes, Boruchovitch (2008) pesquisou o tipo de motivação para aprender em estudantes do curso de formação de professores, tanto em instituições

privadas como públicas, no Estado de São Paulo, usando a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários (EMA-U). Foram participantes 225 estudantes, com faixa etária entre 17 e 58 anos, sendo 44% do gênero feminino e 80,4% provenientes de universidade particular. Cursavam do segundo ao oitavo semestres.

Os resultados apontaram a motivação intrínseca predominando entre os participantes, tendo o gênero feminino apresentado médias significativamente superiores tanto na subescala de motivação intrínseca quanto na de motivação extrínseca. Constatou-se também que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca aumentam com o avançar da idade. O teste de *Tukey* revelou existir diferença significativa somente entre a faixa etária mais velha e a mais nova. Quanto ao semestre, notou-se que a motivação intrínseca predomina ao longo do curso e as médias nas subescalas de motivação intrínseca e extrínseca são mais elevadas nos semestres iniciais e finais do que nos intermediários.

No mesmo ano, Boruchovitch (2008) procedeu ao trabalho de examinar as qualidades psicométricas da EMA-U, escala construída com base na Teoria da Autodeterminação, a partir de literatura da área (Amabile e cols., 1994) e pautando-se também em instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (Neves & Boruchovitch, 2004; 2007). Usou o mesmo banco de dados do estudo acima. Este instrumento mede somente as formas mais extremas de motivação intrínseca e extrínseca, não foi construído para que as formas autorreguladas da motivação surgissem como fatores distintos.

A análise fatorial revelou bifatoriedade, dividindo-se em motivação intrínseca e extrínseca, com correlação moderada e significativa entre eles ($r=0,47$; $p=0,00$). Os

índices de consistência interna foram 0,86 para a escala total, 0,84 para o fator 1 e 0,76 para o fator 2. A variância total explicada foi de 29,55%.

Ainda enfocando os processos motivacionais e a aprendizagem, Bzuneck (2001) chama a atenção para o dado de que a motivação no contexto escolar relaciona-se diretamente com as tarefas escolares. O aluno precisa estar motivado para iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma boa nota, interessar-se, mesmo com esforço, para aprender conteúdos que não são de seu interesse. Isto exige esforço e persistência, diante das dificuldades, o que permite inferir os aspectos motivacionais como interferentes no processo.

Revisitando a literatura, há destaque para três perspectivas históricas acerca da motivação: *da psicanálise, do comportamentalismo e do humanismo*. Olhando-se de forma pretérita, pode-se ver na primeira metade do século o domínio da psicanálise na Europa e do comportamentalismo na América do Norte (Pintrich & Schunk, 1996).

A psicanálise alarga seu espectro para uma teoria geral da personalidade, na qual os principais instintos se dividiriam em duas categorias, os instintos de vida e de morte, ambos considerados dentro da lógica de manutenção de um equilíbrio interior. O primeiro por meio da satisfação sexual, como representando as necessidades orgânicas de sobrevivência. O segundo estaria na origem dos comportamentos agressivos (Rosário, 2005). Já se observa uma preocupação com as questões motivacionais voltadas principalmente para a satisfação de necessidades.

Na América do Norte, o comportamentalismo surge sob a égide da objetividade (Skinner, 1974). A motivação é entendida como associações aprendidas entre um determinado estímulo e a resposta provocada por ele (condicionamento clássico) ou a

resposta provocada na presença de um estímulo (condicionamento operante). Skinner (1990) defendia que os comportamentos não são explicados por processos internos. A motivação era circunscrita a um processo mecânico, em que as associações entre os estímulos e as repostas se dão pela interferência do meio ambiente.

Bandura (1986) concorda com a ideia de que os estímulos reforçadores são elementos de influência nos comportamentos, mas não por si próprios. As crenças que o indivíduo possui sobre o significado dos reforços, as associações que faça e sua competência pessoal são alguns elementos fundamentais para que um comportamento seja mudado.

Já a terceira perspectiva, a humanista, muitas vezes é referenciada como a terceira força psicológica, pois se desenvolveu nos anos 40 como uma alternativa às explicações psicanalíticas e comportamentalistas (Pintrich & Schunk, 1996). Numa perspectiva holística, Maslow (1970) sustentou que os seres humanos já possuíam um impulso para o desenvolvimento, sendo que seus atos tinham como meta um objetivo superior. Sugeriu que os indivíduos se esforçam por satisfazer suas necessidades, seguindo uma forma hierárquica, desde as necessidades de sobrevivência, que se situam no sopé da pirâmide, até as necessidades de autorrealização, que ocupariam o topo, como na Figura 4.

As críticas a esta teoria se concentram, sobretudo, na fragilidade de sua arquitetura conceptual. Pode-se observar, no cotidiano, que as necessidades básicas nem sempre precedem as demais, pois muitas pessoas poderiam sofrer privações fisiológicas para lutar por objetivos. Há também o argumento de que esta teoria carece de maiores exemplos, já que os que a sustentam são escolhidos. De qualquer forma, Maslow permite

um olhar para a pessoa holisticamente, em que as necessidades físicas, emocionais e intelectuais interagem (Rosário, 2005).



Figura 4. Pirâmide de Maslow
Fonte: Pisandelli (2011)

Concentrando-se a revisão da literatura na segunda metade do século, observar-se-ão tentativas menos ambiciosas para tentar explicar o comportamento humano, limitando-se à análise de parcelas do todo. Pintrich (1994), exemplificando, apontou que as investigações na área concentraram-se no estudo dos comportamentos cognitivos e motivacionais isoladamente.

As abordagens cognitivas propõem a mediação dos processos cognitivos entre o estímulo e a resposta. Os indivíduos são colocados na perspectiva de processadores ativos de sua aprendizagem, selecionando, elaborando e armazenando informações sobre o mundo em que vivem. Deixam de ser reféns do ambiente ou de impulsos interiores para

tomar posse de seus processamentos cognitivos e determinarem o modo como se comportarão (Rosário, 2005).

Abandonam-se as teorias gerais da motivação para emergirem diferentes olhares sobre o processo motivacional. Constata-se, então, um aumento considerável de estudos e pesquisas sobre a motivação, no âmbito da academia e ao longo dos anos, enfocando as teorias cognitivas e sociocognitivas (Martini & Boruchovitch, 2004), cada uma privilegiando diferentes variáveis, no intuito de explicar o comportamento motivado.

Tendo este panorama como fundo, poder-se-ia elencar os principais modelos teóricos sobre a estrutura e funcionamento da motivação, sempre com um olhar voltado para a aprendizagem no contexto escolar, quais sejam, a *Teoria da Motivação para a Realização* (Atkinson, 1957, 1964, 1987 e McClelland, 1965), *Teoria Atribucional* (Weiner 1985, 1992), *Teoria do Valor Próprio* (Covin, 1983, 1984, 1992; Covington & Berry, 1976; Covington & Omelich, 1979, 1984), *Teoria de Metas de Realização* (Dweck & Elliot, 1983).

Cabe, no entanto, ressaltarmos uma teoria motivacional, em função da pesquisa a que se propõe este trabalho. Trata-se da *Teoria da Autodeterminação* (Deci & Ryan, 1985) que embasa a Escala de competência de Estudo e a Escala de Motivação Acadêmica.

2.1. Teoria da Autodeterminação

Murphy e Alexander (2000) elaboraram uma revisão na literatura em 20 termos fundamentais que se atrelam às muitas e diferentes linhas de investigação nessa área. Dentre estes termos encontrados, como uma das importantes linhas de pesquisa, aparece a

Teoria da Autodeterminação que parte da afirmação de que os seres humanos nascem com uma propensão natural para o desenvolvimento saudável e autorregulação (Deci & Ryan, 1985; 2000; 2004).

Os autores da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (1985), também diferenciavam a motivação humana em intrínseca e extrínseca, construtos extremamente conhecidos e fundamentais para a análise de um comportamento motivado. Na motivação intrínseca, o prazer da prática da atividade em si é a motivação, ocorrendo livre de pressões ou restrições e origina-se em necessidades psicológicas de relacionamento, autodeterminação e competência.

Na motivação extrínseca, diferentemente, a consequência é determinante para a motivação do comportamento. A busca é pelo desfecho pretendido para a ação, seja pela busca de efeitos desejáveis ou pela evitação dos indesejáveis. Sugere-se, a partir da motivação extrínseca que, retiradas as recompensas ou pressões externas, a motivação diminuiria pela falta de qualquer interesse intrínseco (Biddle e cols., 2001).

Olhando-se sob esta perspectiva dual, em termos de autonomia, estes pesquisadores supracitados argumentam que a motivação extrínseca produz piores resultados, produzindo nos comportamentos efeitos restritivos. Por outro lado, a motivação intrínseca produz melhores resultados em criatividade, desempenho e aprendizagem, para citar alguns.

Continuando em suas pesquisas empíricas, Deci e Ryan (1985; 1991) perceberam a possibilidade de se distinguirem diversos estilos de regulação para o comportamento humano, podendo a própria motivação extrínseca ser, até certo ponto, autodeterminada, ou seja, variar em função do nível de autodeterminação ou autonomia,

superando, portanto, a dicotomia. Poder-se-ia, então, caracterizar a Teoria da Autodeterminação como macro em que estariam incluídas quatro teorias menores, que são:

a) Teoria da Avaliação Cognitiva que explica como eventos externos podem apoiar ou não a motivação intrínseca; b) Teoria da Integração Organísmica, que propõe que os processos motivacionais extrínsecos podem ser internalizados, podendo gerar uma motivação autorregulada; c) Teoria das Orientações de Causalidade que menciona a influência das orientações duradouras de personalidade sobre a qualidade motivacional dos alunos; d) Teoria das Necessidades Básicas que aponta as necessidades de pertencer, de autonomia e de competência como três necessidades psicológicas essenciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca. (Reeve, Deci, & Ryan, 2004).

Vanteenkiste e colaboradores (2006) partilham dessa mesma abordagem, pois argumentam que muitos comportamentos humanos são regulados por motivos extrínsecos, apesar de poder existir um grande envolvimento da pessoa e os resultados apresentarem semelhança aos obtidos pelas ações motivadas intrinsecamente.

Internalização das regulações externas parece ser a ideia central, pois indica que quanto mais intensa for a autodeterminação do comportamento, maior a qualidade da motivação. Há que se entender internalização como um procedimento proativo, através do qual as regulações externas são transformadas em autorregulação, tornando-se crenças, valores, compreensões pessoais (Bzuneck & Guimarães, 2010).

A Figura 5, conforme a Teoria da Autodeterminação, apresenta o *continuum* de autodeterminação (Reeve, Deci, & Ryan, 2004) com seis estilos de motivação, que variam qualitativamente, dependendo do grau da internalização das regulações externas do comportamento. Inicia-se com desmotivação, caracterizada pela ausência de intenção, da motivação ou do pensamento proativo. Este comportamento não pode ser controlado pelo indivíduo.

Desmotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	

Figura 5. *Continuum* da regulação do comportamento, como taxonomia da motivação humana, conforme Ryan e Deci (2000) e Reeve, Deci e Ryan (2004).

Os estilos de motivação extrínseca seguem à desmotivação, sendo eles por regulação externa, introjetada, identificada e integrada. A *regulação externa* é a forma menos autônoma e mais básica, sendo identificada quando o comportamento é controlado por recompensas ou ameaças.

Já a *regulação introjetada* aparece como o primeiro nível da internalização, quando os marcos regulatórios não são totalmente claros, participando a regulação mais afetiva, envolvendo impulsos conflitantes (fazer ou não fazer) na resolução dos problemas. A culpa e a ansiedade podem aparecer como resultados dessas pressões internas (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, & Blais, 1995). Ressalte-se que estes dois estilos de regulação não são autônomos ou autodeterminados, representam,

portanto, a motivação controlada, ou seja, a *regulação externa*, como o nome afirma, por controles externos e a *regulação introjetada*, por controles internos.

A motivação extrínseca por *regulação identificada* consiste em o indivíduo considerar certo comportamento como de importância pessoal, ou seja, o comportamento é motivado pela satisfação que os resultados produzem. Um exemplo é a pessoa que pratica exercício físico, percebendo ser ele importante para o seu desenvolvimento pessoal.

A motivação extrínseca por *regulação identificada* é mais autônoma ou autodeterminada do que a *externa* e a *introjetada*, no entanto, funda-se ainda na consequência ou nos benefícios que advirão. Já o estilo motivacional por *regulação integrada* é o mais autônomo ou autodeterminado de regulação externa de um comportamento. É o estilo comprometido com a vontade, pois há possibilidade de escolha, dando importância para os objetivos pessoais de uma pessoa. Exemplifica-se com alunos que decidem participar de aulas de educação física, pelo fato de aceitarem serem elas importantes para um estilo de vida saudável. Apesar de a regulação integrada apresentar uma forma autodeterminada e, como o nome confirma, integrada, Deci e Ryan (1985) sustentam ser ela um estilo de motivação extrínseca, pois visa à concretização de objetivos pessoais e não ao prazer que a atividade proporciona aos sujeitos.

Finalmente, o *continuum* culmina com a motivação intrínseca, sendo o nível mais autodeterminado e autônomo. Nela a atividade é vista como um fim em si mesma. Ryan e Deci (2000) a diferenciam, em relação à regulação integrada, dizendo haver três componentes na sua construção, há um componente específico de interesse pela atividade mais um componente afetivo além do livre arbítrio. É o estilo perfeito de

autodeterminação, justamente por envolver o *locus* interno (intenção e regulação pessoal), a liberdade psicológica (comportamento regulado pela vontade, interesse, preferência) e percepção de escolha (possibilidade de decidir sobre o que fazer, como fazer ou não fazer).

Não se deve supor que um indivíduo siga necessariamente todas as fases do *continuum* para alcançar plenamente a regulação de um comportamento específico. A concepção de motivação extrínseca, com diferentes estilos variados de autodeterminação dos comportamentos, apoia-se no conceito da internalização. A introjeção é a forma mais imperfeita de internalização, em comparação com as formas progressivamente mais acabadas, que são a regulação identificada, a integrada e a motivação intrínseca. Portanto, os estilos de regulação são referências para que se possibilite a análise do nível de internalização alcançado em um dado momento (Ryan & Deci, 2000).

Buscando ver como se apresenta o *continuum* de autodeterminação, proposto por Deci e Ryan (1985), em estudantes de Educação Física, Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) aplicaram uma tradução e adaptação do questionário de Goudas, Biddle e Fox (1994) que visa medir as formas motivacionais definidas no *continuum*. Participaram 1099 alunos, sendo 555 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 14 e 16 anos, de 11 escolas da região norte e central de Portugal. Foi um estudo inédito, em função dos procedimentos estatísticos utilizados, quais sejam, modelação por equações estruturais. Os resultados evidenciaram suporte empírico para a utilização do *continuum* de autodeterminação na compreensão de como os alunos regulam intrinsecamente seu comportamento.

Outro estudo ocorrido no Brasil, com o propósito de investigar a validade de aplicação do *continuum* de autodeterminação no contexto da Educação Física, contou com a amostra de 1099 alunos, sendo 544 moças e 555 rapazes, que responderam a uma adaptação e tradução também do questionário de Goudas, Biddle e Fox (1994). Os procedimentos de modelação proporcionaram evidências empíricas para a utilização do *continuum* de autodeterminação na compreensão da forma como os alunos regulam intrinsecamente o seu comportamento, no contexto analisado.

2.2. Construção da Escala de Motivação Acadêmica EMA

Em relação à Teoria da Autodeterminação, Vallerand e colaboradores (1992) desenvolveram uma escala de avaliação, muito usada na investigação de várias frentes, a que denominaram Escala de Motivação Acadêmica (EMA). As qualidades psicométricas foram estudadas por diversos pesquisadores (Fairchild, Horst, Finney, & Barron, 2005; Mullan & Markland, 1997; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, 1992; 1993) e consideradas robustas em termos de estabilidade temporal, consistência interna e validade de construto.

Fairchild e colaboradores (2005), no entanto, apontaram algumas inconsistências, como correlações mais altas entre a regulação introjetada e a motivação intrínseca do que entre a regulação identificada e a motivação intrínseca. Também não foi encontrada correlação negativa entre a desmotivação e a motivação intrínseca, confirmando resultado parecido dos estudos de Cokley (2000). Adicionado a isto, chamou a atenção a falta de itens para avaliar a regulação integrada, considerado o estilo mais autodeterminado de motivação extrínseca.

A escala original foi traduzida e adaptada para o português por Sobral (2003), em função de um estudo que buscava entender a motivação de estudantes de Medicina. Constava de 28 itens que contemplavam cada ponto do *continuum* de autodeterminação, excetuando-se a motivação extrínseca por regulação integrada. Apresentava-se ao participante uma questão inicial “Por que eu venho à Universidade?”, seguida de 28 afirmativas, subdivididas em sete subescalas; três correspondendo a tipos de motivação intrínseca, três à motivação extrínseca e uma à ausência de motivação ou desmotivação, colocadas em escala *Likert* de sete pontos, variando de 1 (nada verdadeiro) a 7 (totalmente verdadeiro). Encontrou-se o valor médio de 0,78 para os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) das subescalas, variando entre 0,66 (motivação intrínseca para vivenciar estímulos) e 0,85 (motivação intrínseca para saber). Houve variação expressiva na estabilidade temporal das diversas subescalas, em torno do valor médio ($r=0,51$), sendo menor para o componente desmotivação ($r = 0,43$) e maior para a motivação intrínseca para saber ($r=0,59$).

Na análise de variância, as sete subescalas diferiram entre si, excetuando-se a comparação entre motivação para realização e motivação para vivenciar estímulos. Ainda constatou-se significativa interação entre subescalas e gênero ($F=3,5$; $p<0,01$). Foram identificados, pelo modelo de regressão múltipla, quatro fatores preditivos, em ordem decrescente de contribuição, que são desmotivação, autoconfiança como aprendiz, escore do inventário de valorização do curso e motivação intrínseca para vivenciar estímulos. O coeficiente R de correlação múltipla foi 0,69 (R^2 ajustado = 0,46).

Na construção de uma versão brasileira para a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Guimarães e Bzuneck (2008) iniciaram o processo de construção de itens para a

elaboração de nova escala, partindo da necessidade de validação transcultural, e consequente avaliação psicométrica da escala. Inicialmente, foram constituídos oito juízes (participantes do grupo de pesquisas sobre Motivação no Contexto Escolar – CNPq/UEL) que receberam a definição teórica de cada tipo de motivação, constante do *continuum*, e um conjunto de itens para que escolhessem, entre eles, os que mais se aproximassem do conceito. Ressalte-se que esses itens foram elaborados a partir da teoria ou retirados da escala original traduzida e adaptada por Sobral (2003).

Do instrumento original, excluíram-se os oito itens que vinculavam a vinda para a universidade com alguma meta apontada para o futuro, justificando-se o fato por já haver uma escala de avaliação de metas futuras, elaborada pelo grupo e utilizada em pesquisa com universitários (Alcará & Guimarães, 2007). No entanto, levando-se em conta que, na versão original, houvesse itens de motivação extrínseca por regulação externa na perspectiva de tempo futuro, elaboraram-se novos itens para as duas subescalas da EMA. Além disso, criaram-se itens para a avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada, conceito não contemplado na escala original. Mantiveram-se também, para a avaliação intrínseca, apenas os itens que afirmavam emoções positivas em relação à vinda do estudante para a universidade.

Cada membro do grupo de pesquisa fez sua análise prévia, seguiu-se a isto uma reunião em que os itens foram selecionados por consenso e, posteriormente, realizou-se uma aplicação piloto com 30 estudantes participantes, a fim de se descobrir alguma inadequação da escala. A versão final passou a conter 31 itens.

Os 31 itens fizeram parte da análise fatorial exploratória. Mediante o Método de Análise dos Componentes Principais, surgiram sete fatores que explicaram 56,49% da

variabilidade total dos dados. Prosseguindo na análise do conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada fator, passou-se a considerar que o Fator 1 correspondia à avaliação da Desmotivação (*Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade*), o Fator 2 à Regulação Integrada (*Porque estudar amplia os horizontes*), o Fator 3 à Regulação Externa por frequência às aulas (*Venho à universidade para não receber faltas*), o Fator 4 à Regulação Introjetada (*Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente*), o Fator 5 à Regulação Externa por recompensas sociais (*Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar*), o Fator 6 a itens de avaliação da Regulação Identificada (*Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério*) e o Fator 7 a itens de Motivação Intrínseca (*Porque para mim a universidade é um prazer*).

Os índices de consistência interna de cada um dos sete fatores encontrados foram considerados aceitáveis, avaliados pelo alfa de Cronbach, excetuando-se o índice de consistência para a escala de avaliação da Regulação Identificada que, com a exclusão de itens que não alcançaram a carga fatorial estipulada ou que carregaram em outros fatores, ficou reduzido a dois itens, não possibilitando a análise.

Na procura por evidências para a proposição de um *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, correlacionaram-se os resultados de desempenho dos participantes em cada avaliação e foram encontradas correlações positivas e significativas entre os itens mais próximos no *continuum* e correlações negativas entre os itens das extremidades opostas.

Em 2010, no entanto, Guimarães, Bzuneck e Joly resolveram efetuar novos estudos. Foram aplicados os 31 itens da EMA em 1000 estudantes universitários, sendo

61,5% de duas Instituições de Ensino Particular (IES) paulistas e 38,5% de uma Instituição Pública paranaense, matriculados regularmente do primeiro ao quinto ano de diversos cursos das três áreas do conhecimento, Saúde, Humanas e Exatas. A idade variou de 17 a 59 anos ($M=15,80$; $DP=12,67$), sendo 59,95% do sexo feminino.

Antes da realização da análise fatorial, foi estimado o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett, a fim de medir o nível de adequação dos dados para a análise fatorial. O KMO indicou um índice de 0,85 e o teste de esfericidade de Bartlett foi amplamente significativo ($p \leq 0,0001$), resultados que indicam a adequação dos dados para a realização desta análise.

Aplicando-se a análise fatorial exploratória pelo método dos componentes principais, com rotação varimax, foram eliminados os itens 25 e 28 por apresentarem carga fatorial inferior a 0,30. Os itens com carga fatorial variando de 0,45 a 0,75 distribuíram-se em seis fatores (desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca), explicados por 52,59% da variabilidade da escala. O fator Desmotivação (*Eu não vejo que diferença faz para minha vida ir à universidade*) ficou com seis itens e Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (*Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente*) com cinco; os fatores Motivação Extrínseca por Regulação Externa de Frequência às Aulas (*Venho à universidade porque acho que a frequência é obrigatória*) e Motivação Extrínseca de Regulação Externa por Recompensas Sociais (*Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar*) ambos com quatro itens. O fator Motivação

Extrínseca por Regulação Identificada (*Eu vou à universidade, porque é isso que esperam de mim*) se compôs de três e, por fim, o fator Motivação Intrínseca (*Ir à universidade é um prazer para mim*) possuiu sete itens.

Ressaltam-se diferenças entre a composição dos itens encontradas no estudo de Guimarães e Bzuneck (2008) e neste (Guimarães, Bzuneck, & Joly, 2010). Os itens referentes à Motivação Integrada (12, 18, 26 e 27), do primeiro estudo, apresentaram-se como pertencentes à Motivação Intrínseca. O item 23, no primeiro estudo, apareceu como Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, já no estudo de 2010, como Motivação Extrínseca por Regulação Identificada.

Os 29 itens da EMA eram do tipo *Likert* com cinco pontos (1-discordo totalmente; 2-discordo muito; 3-nem discordo/nem concordo; 4-concordo muito; 5-concordo totalmente) cujo escore podia variar de 29 a 145 pontos.

A consistência interna da escala total foi calculada usando o coeficiente alpha de Cronbach, revelando-se adequada por apresentar o valor de 0,82. Esse resultado indicou uma fidedignidade satisfatória nos 6 fatores da escala (desmotivação=0,73; motivação extrínseca por regulação introjetada=0,75; motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas=0,73; motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais=0,64; motivação extrínseca por regulação identificada=0,54 e motivação intrínseca=0,81).

Constatou-se ainda correlação significativa e direta entre os fatores, variando de 0,14 a 0,50 e inversa de 0,10 a 0,20, exceção feita para o fator Desmotivação com Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e Identificada.

2.3. A inter-relação entre o Estudo Competente e a Motivação

Na busca de entender as características do estudo competente, muitos aspectos devem ser analisados. De uma forma simples, poder-se-ia trazer o porquê do estudo e sua relação com a motivação por meio de perguntas: Por que motivo alguns estudantes investem de forma tênue numa tarefa, enquanto outros despendem todo o esforço que podem? Por que motivo se observam níveis de energia tão díspares entre os alunos na execução de suas tarefas escolares? Por que alguns alunos persistem nas tarefas, mesmo nas complexas, até o fim, enquanto outros desistem antes de começar ou logo após um início sem muita vontade? De alguma forma, as respostas a estas perguntas estão relacionadas com as diferentes razões para aprender (Rosário, 2005).

Buscando discutir as possíveis respostas para estas indagações há que se considerar o uso dos recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de autoeficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço (Credé & Kuncel, 2008; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Ao lado disso, Zimmerman, Kitsantas e Campillo (2005) trazem a motivação como uma dimensão fundamental da autorregulação, já que os estudantes necessitarão usar recursos próprios e específicos para manter o interesse nas atividades acadêmicas.

Vale ressaltar que a palavra motivação tem sido vastamente usada no âmbito da aprendizagem, em compêndios de psicologia, sendo empregada em diferentes contextos com diferentes significados (Todorov & Moreira, 2005). Young (1961, p.24) a define como “uma busca dos determinantes (todos os determinantes) da atividade humana e

animal”, Vernon (1973, p.11) “como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes” e Rogers, Ludington e Graham (1997, p.2) como “um sentimento interno, um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa”.

A motivação tem sido considerada aspecto fundamental no contexto de ensino e aprendizagem, pois um aluno motivado se envolve no processo de aprendizagem, persistindo em tarefas que o desafiam, usando as mais variadas estratégias, na busca do desenvolvimento de novas habilidades de compreensão e domínio (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Portanto, a motivação, dentro de uma visão acadêmica, mereceu e merece estudos permanentes, por ser um conceito que abrange múltiplos sentidos, ou seja, diferentes construtos significativos à aprendizagem, como a autorregulação.

Na aprendizagem autorregulada, os alunos gradativamente criam estratégias em busca de um objetivo, revisam tanto as estratégias quanto os objetivos, se houver necessidade, redirecionando-os ou confirmando-os, sempre com a finalidade de obter sucesso. Sua vontade e intenção sustentam as ações (Freire, 2009).

Também buscou-se a motivação, neste estudo, por ela ter o poder de influenciar o envolvimento ou a persistência do estudante nas tarefas de aprendizagem. Conforme a avaliação que fizer de seus objetivos, das dificuldades que perceber na instrumentalidade para a execução e nas recompensas, pautará o nível de importância que dará para a aprendizagem (Alonso, 1997; Maerh & Meyer, 1997; Walberg, 1981).

Muitos autores dizem que ao se tomar consciência das competências, dos comportamentos de estudo e motivação, os níveis de autorregulação são aumentados, passando tanto a aprendizagem quanto a realização a alcançarem níveis de excelência (Schunk & Zimmerman, 1998; Pintrich, 1995; Pintrich & García, 1994).

Outros paralelos se poderiam traçar entre competência de estudo e motivação. Quando se pensa em planejamento estratégico, primeira fase apontada por Zimmermann (2000), há que se perceber a necessidade da automotivação a fim de que o interesse trabalhe em conjunto com a cognição para o alcance de melhores estratégias. Aprender e completar tarefas (estratégias cognitivas) e controlar e regular a cognição (estratégias metacognitivas) atrelam-se aos aspectos motivacionais das convicções em relação à tarefa, o interesse que a tarefa desperta, reação face à tarefa, estratégias que usa para controlar e regular seu afeto e a própria motivação (Frison, 2007).

Centrando-se agora nas abordagens à aprendizagem, ver-se-á que a abordagem superficial tem como paralelo a motivação instrumental, ou seja, o esforço mínimo para evitar o insucesso. Já a abordagem profunda se inter-relaciona com a motivação intrínseca, quando o estudante se envolve na aprendizagem pelo prazer proporcionado pela própria tarefa (Gomes, 2005).

Contribuindo ainda para este paralelismo, Deci e Flaste (1995) afirmam que o sentimento de ser competente numa tarefa constitui-se num aspecto muito importante da satisfação intrínseca de um ser. Acrescentam que se sentir competente é importante tanto para a motivação intrínseca quanto para a extrínseca. Pois se o comportamento é importante para os resultados extrínsecos (sair-se bem nas avaliações) e intrínsecos (sentir prazer pela tarefa executada), os estudantes devem ser competentes o suficiente para alcançar resultados positivos e experimentar, como consequência, o prazer.

Portanto, verificando-se a pertinência do referencial teórico abordado, a presente pesquisa partiu para correlacionar a Escala de Competência de Estudo (ECE-Sup (S&H))

com uma escala validada, que medisse a motivação dos alunos, no ambiente universitário. A escolhida foi a Escala de motivação Acadêmica (EMA).

Percebida a importância que a avaliação das competências de estudo para o aluno universitário apresenta na literatura investigativa sobre o assunto (Almeida, 2002; Rosário, Almeida, Núñez, & González-Pienda, 2004; Rosário, e cols., 2001), quer seja com as novas metodologias para ensinar e aprender no ensino universitário (Almeida & Vasconcelos, 2008; Severino, 2008), quer pela responsabilidade do estudante em autorregular seu processo de aprendizagem, tendo em vista o sucesso acadêmico (Almeida & Soares, 2004; Ferreira & Hood, 1990), a ECE-Sup (S&H) revelou-se ser um instrumento transcultural psicometricamente adequado para estudantes brasileiros e portugueses das áreas sociais e humanas.

Considerando-se, no entanto, a natureza da investigação realizada e consequentes limitações relativas ao controle de variáveis internas e externas, os autores ponderaram a necessidade de continuidade dos estudos, em busca de novas evidências de validade para a ECE-Sup (S&H), sugerindo a investigação das diferenças nas competências de estudo para universitários, em função da presença ou ausência de estratégias de autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1994;1998).

Impõe-se que os profissionais envolvidos no processo educacional investiguem diferentes formas de distinguir como desenvolver um ambiente interessante de aprendizagem, desafiador, cooperativo, em que realmente o estudante se envolva. Dessa maneira, pretendeu-se, com este estudo, continuar o desenvolvimento da ECE-Sup (S&H), que mensura os procedimentos envolvidos nos processos de aprendizagem de universitários, avaliando suas qualidades psicométricas por meio da correlação com a

Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Esperava-se encontrar correlação positiva, porém fraca, já que os instrumentos abarcam construtos diferentes, tendo a competência de estudo como um de seus principais fatores a motivação.

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar evidências de validade relacionadas ao critério (Urbina, 2007) para a Escala de Competência de Estudo – (ECE-Sup (S&H)) em estudantes universitários das áreas sociais e humanas, por meio de correlação com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

Especificamente, objetivou verificar evidências de validade de Autocontrole e Autorregulação entre a ECE e a EMA para estudantes universitários ingressantes e concluintes e verificar a influência das variáveis de interesse, como gênero, idade, curso, semestre e estado em que se realizou a pesquisa, sobre o desempenho na ECE e EMA, pela Análise de Variância Multivariada (MANOVA) e correlação parcial por variável.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

3.1. Participantes

A amostra foi composta por conveniência, constituindo-se de universitários brasileiros de três Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, sendo duas do estado de São Paulo (69,9%) e uma de Minas Gerais (30,1%). Foram participantes deste estudo 814 universitários, regularmente matriculados nos cursos de administração (57,3%), psicologia (27,2%) e pedagogia (15,5%) , em função das características do instrumento, e que se compuseram como pertencentes às áreas de conhecimento das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, de acordo com Tabelas de Áreas do CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Áreas do conhecimento, 2010).

Do total de universitários participantes, 70,3% eram do gênero feminino e 29,7%, do masculino. Em relação à idade, houve variação de 18 a 62 anos, com média de 25,26 anos, classificados, para efeito de análise, em 3 faixas etárias, que são de 18 a 23 anos (55,2%), como primeira, de 24 a 28 anos (21,3%), segunda e de 29 anos ou mais (23,6%), terceira.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 1, observa-se a predominância do gênero feminino (70,27%) nos três cursos pesquisados, sobretudo em pedagogia (96%) e psicologia (80,54%), respectivamente. Quanto às faixas etárias, 55,25% dos participantes da pesquisa possuíam de 18 a 23 anos e em segunda posição, com 23,58%, aqueles de 29 anos ou mais.

Tabela 1.

Distribuição de frequência dos estudantes por curso em função do gênero e faixas etárias

Variáveis		Curso			Total
		Psicologia	Administração	Pedagogia	
Gênero	Feminino	178	273	121	572
	Masculino	43	194	5	242
Faixas etárias	18 - 23 anos	124	259	66	449
	24 - 28 anos	42	109	22	173
	29 anos ou mais	55	99	38	192

O critério de inclusão na pesquisa foi o nível educacional do aluno ingressante ou concluinte, matriculados em IES e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Escala de Competência de Estudo – ECE-Sup (S&H) (Almeida, e cols., 2009)

A escala objetiva avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no ensino superior para estudantes brasileiros e portugueses. É composta por 16 itens do tipo *Likert* com seis pontos, de discordo totalmente (1 ponto) até concordo totalmente (6 pontos), agrupando-se em 3 fatores, o fator 1, Comportamentos Estratégicos de Planejamento, contém cinco itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo, como exemplo, destacam-se os itens 3 (*Acompanho o meu estudo fazendo anotações, resumos ou esquemas*) e 7 (*Se me ajudar a entender a matéria, refaço os exercícios ou releio os textos*).

O fator 2, Comportamentos Estratégicos de Monitoração, que objetiva realizar a automonitorização pela auto-observação do desempenho, durante a execução de atividades de estudo, composto por cinco itens, que podem ser exemplificados pelos itens 6 (*Gosto de estudar um conteúdo até me sentir capaz de explicá-lo a um colega ou a mim mesmo*) e 15 (*Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias*). E o fator 3, Comportamentos Estratégicos de Autoavaliação, os seis itens reportam-se a comportamentos e a preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma autorreflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar, como destacados pelos itens 2 (*Interpreto os bons resultados acadêmicos como uma recompensa ao meu esforço*) e 12 (*Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão*). A aplicação é coletiva, com duração média de 20 minutos.

O estudo de Almeida e cols. (no prelo) apresenta as qualidades psicométricas da escala. A análise fatorial exploratória mostrou que os itens se agruparam nos três fatores revelando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,49 a 0,79 e comunalidade acima de 35%. O fator 1 explicou 17,7% da variância, o fator 2, 17,68% e o fator 3, 17,9%. A análise da precisão foi realizada por meio da consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) para cada um dos três fatores. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o fator 1, 0,77 para o fator 2 e 0,76 para o fator 3. Deve-se considerar ainda que os resultados nas três dimensões se encontram bastante correlacionados, como seria de esperar, de acordo com o construto teórico da autorregulação. Os coeficientes de

correlação produto momento de Pearson situaram-se entre 0,67 (dimensão 1 e 3) , 0,73 (dimensão 1 e 2) e 0,68 (dimensões 2 e 3).

3.2.2. Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (Guimarães, Bzuneck & Joly, 2010)

A EMA tem por objetivo caracterizar a autopercepção de estudantes universitários quanto à motivação para frequentar a universidade. É um instrumento de autorrelato, composto por 29 itens do tipo *Likert* com cinco pontos (1-discordo totalmente; 2-discordo muito; 3-nem discordo/nem concordo; 4-concordo muito; 5-concordo totalmente) cuja pontuação pode variar de 29 a 145 pontos. Sua aplicação tem duração aproximada de 20 minutos.

Todos os itens apresentaram carga fatorial variando de 0,45 a 0,75 e se distribuíram em 6 fatores, desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca, explicados por 52,59% da variabilidade da escala.

A precisão foi aferida pelo coeficiente alpha de Cronbach, revelando-se adequada para a escala total, por apresentar o valor de 0,82. Esse resultado indicou uma fidedignidade satisfatória nos 6 fatores da escala (desmotivação=0,73; motivação extrínseca por regulação introjetada=0,75; motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas=0,73; motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais=0,64; motivação extrínseca por regulação identificada=0,54 e motivação intrínseca=0,81).

Constatou-se ainda correlação significativa e direta entre os fatores, variando de 0,14 a 0,50 e inversa de 0,10 a 0,20, exceção feita para o fator desmotivação com motivação extrínseca por regulação introjetada e identificada.

3.3. Procedimentos

Com o consentimento da Instituição e do comitê de ética, aplicaram-se coletivamente, em uma única sessão, as escalas nas salas de aulas com, no máximo, 80 estudantes, num tempo médio de 40 minutos. Primeiramente, os participantes foram convidados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo incluídos no grupo somente aqueles que aceitaram, por escrito, participar da pesquisa.

As instruções de preenchimento e dúvidas foram sanadas pelo aplicador. Houve, ainda, alternância na sequência de aplicação das escalas, a fim de controlar o efeito da aprendizagem de um instrumento sobre o outro.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Apresentar-se-á, neste capítulo, os resultados encontrados das análises descritiva e inferencial em relação ao desempenho dos participantes nos dois instrumentos pesquisados, que são a Escala de Competência de Estudo – ECE-Sup (S&H) e a Escala de Motivação Acadêmica – EMA para estudantes universitários. Com a análise descritiva, indicaram-se as pontuações e frequências alcançadas pelos universitários, levando em conta cada uma das dimensões de ambos os instrumentos.

Já pela análise inferencial, verificaram-se as possíveis diferenças de desempenho nos instrumentos, em função das variáveis de interesse, que foram gênero, curso, semestre, faixa etária e estado em que se realizaram as coletas. Finalizando os resultados, realizaram-se as correlações totais entre o desempenho da ECE-Sup (S&H) com a EMA.

Escala de Competência de Estudo – Ensino Superior – Ciências Humanas e Sociais (ECE-Sup (S&H)) (Almeida & Joly, em desenvolvimento)

Inicia-se pela apresentação e análise dos resultados descritivos de cada um dos 16 itens da ECE-Sup (S&H). Obtiveram-se as médias, desvios padrão, bem como as pontuações mínimas e máximas, descritos detalhadamente na Tabela 2.

Saliente-se que as pontuações da escala *Likert*, usadas na escala, permitiam uma variação de um a seis pontos, iniciando-se em discordo totalmente e finalizando em concordo totalmente, com pontuação variando de 16 a 96 pontos.

Tabela 2.

Estatísticas descritivas dos 16 itens da ECE-Sup (S&H)

Itens	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1 – Anotações durante a aula	5,09	1,295	1	6
2 – Bons resultados acadêmicos	5,07	1,115	1	6
3 – Anotações durante o estudo	4,43	1,382	1	6
4 – Anotar dúvidas para esclarecimentos futuros	4,14	1,469	1	6
5 – Mais esforço para um conteúdo mais difícil	4,73	1,288	1	6
6 – Estudar até conseguir explicar o conteúdo a alguém	4,48	1,335	1	6
7 – Refazer a atividade acadêmica para melhor entendimento	4,55	1,369	1	6
8 – Organização do material	4,65	1,378	1	6
9 – Realização de atividades acadêmicas sugeridas	4,61	1,232	1	6
10 – Seleção das informações importantes dos materiais	4,71	1,154	1	6
11 – Relação de novos conteúdos com conhecimentos adquiridos	4,59	1,262	1	6
12 – Estudar o material de acordo com uma sequência própria	4,79	1,213	1	6
13 – Responder as atividades somente após a compreensão	4,98	1,166	1	6
14 – Disponibilidade de todo o material organizado para o estudo	4,43	1,384	1	6
15 – Estabelecimento de metas	4,34	1,347	1	6
16 – Esclarecimento de dúvidas	4,49	1,255	1	6

Levando-se em conta a Tabela 2, observou-se que as médias de cada item variaram de 4,14 a 5,09, colocando-as ligeiramente acima do ponto médio que era igual a

3,5. Isto leva à conclusão de que os universitários não apresentaram grande variabilidade em suas respostas, demonstrando a tendência de concordarem com as afirmativas.

Observou-se também que, em relação aos itens 1 (Quando me parece importante, faço anotações nas aulas) e 2 (Interpreto os bons resultados acadêmicos como uma recompensa ao meu esforço), as médias se mostraram mais altas em relação às demais, demonstrando que os estudantes tendem a concordar quase que totalmente com as afirmações. Os resultados das respostas para os itens se apresentaram como 75,6% e 74,2%, respectivamente, assinalando ou concordo parcialmente ou concordo totalmente.

Indo para o outro extremo, encontrou-se o item 4 (Procuro anotar aspectos que não compreendo para depois pedir ajuda ou voltar a eles e superar as dificuldades) como o de menor pontuação, demonstrando que os alunos variaram mais nas respostas assinaladas, levando-se em conta as demais. Partindo da alternativa discordo totalmente, obtiveram-se, respectivamente, 3,2% (discordo totalmente); 6,8% e 14,9%, totalizando 24,9%. No entanto, pendendo para o concordo totalmente, os resultados foram, respectivamente, 22,9%; 23,5% e 28,9% (concordo totalmente), totalizando 75,3%. Portanto, mesmo para este item com menor pontuação, observou-se que o nível de concordância com as afirmativas apresentadas no questionário ainda foi expressivo.

Com o objetivo de verificar tanto a utilização ou não de estratégias de competência em estudo e como os fatores que a escala avalia, que são planejamento, monitoramento e avaliação, realizou-se a somatória geral dos itens da escala.

Observando-se a Tabela 3, vê-se a oscilação de cada um dos fatores variando de 21,93 a 29,28 pontos. Nos fatores planejamento e monitoramento, em que os pontos

médios coincidiram em 17,5, observou-se que as médias situaram-se acima do ponto médio.

Tabela 3.

Estatísticas descritivas para os fatores da ECE-Sup (S&H)

Fatores	Pontuação		Média	Desvio padrão
	Mínima	Máxima		
Planejamento	7	30	22,57	4,80
Monitoramento	3	30	21,93	4,83
Autoavaliação	8	36	29,28	4,63

Para o fator autoavaliação, com ponto médio igual a 21,0, houve a maior diferença entre a média e o ponto médio, situando-se em 8,28 pontos. Estes resultados indicaram que os estudantes participantes da amostra se percebiam como utilizadores de comportamentos estratégicos autorregulatórios de competência em estudo.

Ainda, para efeito de comparação entre as médias dos três fatores da ECE-Sup (S&H), realizou-se um padrão equivalente. Este padrão foi atingido, tendo por critério a divisão do escore total de cada fator pelo número de itens da escala. Então, ao verificar-se o padrão equivalente dos três fatores, confirmou-se a análise acima, pois o fator de menor pontuação foi o monitoramento (1,37), o de maior pontuação foi o de autoavaliação (1,83), ficando o fator planejamento com pontuação intermediária (1,41). Tais informações permitiram destacar que o fator autoavaliação foi o que os alunos relataram mais utilizar, ficando o monitoramento como o menos utilizado. Poder-se-ia ainda analisar que o fator autoavaliação, por obter uma pontuação bem mais expressiva do que

os demais, em relação ao ponto médio, permitiu inferir que os universitários tendem a admitir que a autoavaliação seja o fator mais revelador de sua prática de estudo.

O resultado para o total da escala, a média obtida pelos universitários foi igual a 73,78 ($DP = 12,58$), ficando esta pontuação expressivamente acima do ponto médio da escala (55,5 pontos), que pode variar de 23 pontos, pontuação mínima, a 96 pontos, pontuação máxima. Isto mostrou que 73% da amostra tiveram pontuações maiores ou iguais a 55,5. Com base nestes resultados, percebeu-se que os estudantes participantes declararam utilizar comportamentos estratégicos para seu estudo.

Passo seguinte, foram realizados os testes de normalidade (Tabela 4) para a ECE-Sup (S&H) a fim de se definirem se as análises inferenciais seriam paramétricas ou não paramétricas. Foram usados o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Shapiro-Wilk (Maroco, 2007).

Tabela 4.

Teste de normalidade para a ECE-Sup (S&H)

Fatores ECE	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	Graus liberdade	p	Estatística	Graus liberdade	p
Fator 1	0,137	814	0,000	0,901	814	0,000
Fator 2	0,104	814	0,000	0,977	814	0,000
Fator 3	0,171	814	0,000	0,839	814	0,000
Total	0,109	814	0,000	0,923	814	0,000

Observou-se, conforme Tabela 4, que os resultados mostravam ser os valores significativos para todos os fatores e também para a ECE-Sup (S&H) total. Isto indicava que os testes paramétricos não trariam rigor científico.

Seguiram-se as análises estatísticas inferenciais entre as médias apontadas pela amostra para a ECE-Sup e o gênero e estado em que se realizou a pesquisa, por meio do teste não paramétrico Mann-Whitney e, em relação ao curso, semestre e faixa etária, pelo teste Kruskal-Wallis. Esta abordagem não permitiu que se realizassem análises pela MANOVA.

Tabela 5.

Teste de Mann-Whitney para a pontuação total na ECE-Sup (S&H) por gênero

Fatores	Gênero	Número de participantes	Média	Soma
1 – Planejamento	feminino	565	433,87	245136,00
	masculino	237	324,33	76867,00
2 – Monitoramento	feminino	572	410,44	234771,00
	masculino	242	400,55	96934,00
3 – Autoavaliação	feminino	563	433,04	243799,50
	masculino	240	329,19	79006,50
Total	feminino	552	423,78	233926,50
	masculino	232	318,08	73793,50

Então, para as pontuações totais na ECE-Sup (S&H) considerando o gênero, utilizando o teste de Mann-Whitney, as médias foram significativamente diferentes [$U = 46765$, $z = -5,972$; $p < 0,001$] para o total, fator 1 [$U = 48664$, $z = -6,157$; $p < 0,001$] e fator 3 [$U = 50086$, $z = -5,886$; $p < 0,001$]. As mulheres apresentaram nos três fatores médias por postos superiores à dos homens, de acordo com a Tabela 5, mostrando utilizar mais comportamentos estratégicos para o estudo do que os homens.

Realizou-se, em sequência, análise pelo teste de Kruskal-Wallis, com a intenção de buscar possíveis diferenças entre a idade e o uso de comportamentos estratégicos (Tabela 6). Houve necessidade, para tanto, de se agruparem as idades por faixas etárias, formando-se 3 grupos, a saber, o primeiro correspondente aos universitários entre 18 e 23 anos, o segundo aos universitários de 24 a 28 anos e o terceiro pelos que possuíam 29 anos ou mais. Os resultados revelaram que houve diferença significativa entre as faixas etárias tanto para o total [$\chi^2(2) = 50,120; p < 0,001$] quanto para os 3 fatores, fator 1 [$\chi^2(2) = 37,610; p < 0,001$], fator 2 [$\chi^2(2) = 0,135; p < 0,001$] e fator 3 [$\chi^2(2) = 19,421; p < 0,001$].

Tabela 6.

Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação total na ECE-Sup (S&H) em função das faixas etárias

Faixas etárias	<i>N</i>	<i>M</i>
18 – 23 anos	428	354,65
24 – 28 anos	168	376,21
29 anos ou mais	188	493,22

Quando se olhou para o fator 1 (planejamento), observou-se que a menor média por postos esteve com os estudantes do primeiro grupo ($M = 373,39$) e a maior, com os estudantes de 29 anos ou mais ($M = 490,84$). Estes resultados também apareceram no fator 3 (autoavaliação), quando o primeiro grupo apresentou média de 379,05 e o terceiro grupo, 465,19.

Já para o fator 2 (monitoramento), o grupo intermediário, com idades de 24 a 28 anos apresentou maior média por postos ($M = 412,09$), enquanto o grupo 1 ainda se manteve com a menor média por postos ($M = 404,91$) seguido pelo grupo 3 ($M = 409,43$). Diante disto, poder-se-ia inferir uma tendência de maior monitoramento no procedimento de estudo por parte dos estudantes de 24 a 28 anos.

Olhando-se para o total, no entanto, percebe-se uma ascensão na pontuação, iniciando-se com a média por postos do grupo 1 apresentando 354,65 pontos, seguido do grupo 2, com 376,21 e culminando no grupo 3, com 493,22. Portanto, a Tabela 5 mostra que quanto maior a idade do universitário, maior a pontuação na ECE-Sup (S&H).

Em relação ao semestre, as investigações realizadas com o teste de Kruskal-Wallis demonstraram não existir diferenças em relação aos semestres de matrícula do universitário para a pontuação total [$\chi^2(5) = 2,531; p < 0,772$], bem como para os fatores 1 [$\chi^2(5) = 2,876; p < 0,719$], 2 [$\chi^2(5) = 2,827; p < 0,727$] e 3 [$\chi^2(5) = 7,025; p < 0,219$], uma vez que as médias por postos são próximas. Na pontuação total, a menor média por postos foi para os que estudavam no sexto semestre ($M = 381,50$) e a maior para os que cursavam o décimo semestre ($M = 426,12$). Para o fator 1, a menor pontuação foi para aqueles que cursavam o sexto semestre ($M = 380,49$) e maior para os do primeiro semestre ($M = 438,58$).

Quanto ao fator 2, foram os universitários que cursavam o quarto semestre que obtiveram as menores pontuações ($M = 395,61$) e os do sexto semestre as maiores ($M = 434,64$). E, para o fator 3, os universitários do primeiro semestre obtiveram as menores pontuações ($M = 381,71$) e os do décimo, as maiores ($M = 454,67$). Os resultados demonstram que os alunos ingressantes relataram utilizar mais

comportamentos estratégicos de planejamento (fator 1), já os que estão no processo do curso, com o monitoramento (fator 2) e os concluintes, com a autoavaliação (fator 3).

Ainda por meio dos resultados obtidos com o teste de Kruskal-Wallis, observou-se haver diferença estatisticamente significativa em relação ao curso em que o universitário estava matriculado, para a pontuação total [$\chi^2(2) = 36,889; p < 0,001$], fator 1 [$\chi^2(2) = 22,881; p < 0,001$] e fator 3 [$\chi^2(2) = 34,263; p < 0,001$].

Tabela 7.

Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação total e dos fatores na ECE-Sup (S&H) em função dos cursos

Fatores	Curso	N	M
Total	Psicologia	210	426,02
	Administração	453	353,25
	Pedagogia	121	481,28
1 – Planejamento	Psicologia	216	420,95
	Administração	461	371,80
	Pedagogia	125	477,43
2 – Monitoramento	Psicologia	221	389,63
	Administração	467	416,60
	Pedagogia	126	405,11
3 – Autoavaliação	Psicologia	215	441,97
	Administração	465	362,97
	Pedagogia	123	479,71

Quanto às médias por postos apresentadas na Tabela 7, os resultados mostraram que os cursos de pedagogia e psicologia centravam seus comportamentos estratégicos na autoavaliação e planejamento, respectivamente. Já no curso de administração sobressaiu

o comportamento estratégico de monitoramento, ficando tanto os de planejamento quanto os de autoavaliação com escores bem mais baixos. Ainda, constatou-se que os estudantes de pedagogia, entre os três cursos, são os que mais declararam utilizar comportamentos estratégicos para estudar, ficando os estudantes de administração pontuando como os que menos as utilizam.

Tabela 8.

Teste de Mann-Whitney para a pontuação total e dos fatores na ECE-Sup (S&H) por estado

Fatores	Estado	Número de participantes	Média por postos	Soma
1 – Planejamento	São Paulo	559	395,33	220987,50
	Minas Gerais	243	415,70	101015,50
2 – Monitoramento	São Paulo	569	390,99	222474,00
	Minas Gerais	245	445,84	109231,00
3 – Avaliação	São Paulo	560	402,23	225250,00
	Minas Gerais	243	401,47	97556,00
Total	São Paulo	545	388,45	211705,00
	Minas Gerais	239	401,74	96015,00

Verificou-se, por último, por meio do teste de Mann-Whitney, existirem diferenças entre os dois estados que participaram da pesquisa, São Paulo e Minas Gerais. Conforme apresenta a Tabela 8, há uma ligeira diferença entre as médias por postos, colocando os universitários mineiros, no total, com médias por postos superiores, no entanto, não se verificaram diferenças significativas entre os estudantes dos estados avaliados, visto a proximidade das médias por postos para a pontuação total [$U = 62920$,

$z = -0,757; p < 0,449$], fator 1 [$U = 64467, z = -1,153; p < 0,249$], fator 2 [$U = 60309, z = -3,071; p < 0,002$] e fator 3 [$U = 67910, z = -0,44; p < 0,965$].

Em relação a este item de interesse, não foram encontradas pesquisas que o contemplassem nas bases de dados Pepsic e Scielo. Sendo estados brasileiros, não se fazia própria a busca em amostras fora dos locais avaliados neste estudo.

Com base nas médias obtidas, percebeu-se, portanto, que os alunos participantes da pesquisa relataram utilizar comportamentos estratégicos de autorregulação.

Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (Guimarães, Bzuneck & Joly, 2010)

Voltou-se, então, o olhar para a Escala de Motivação Acadêmica e iniciaram-se os estudos pela análise descritiva dos 29 itens que a compõem (Tabela 9). Buscaram-se as médias, desvios padrão, pontuações mínimas e máximas. As pontuações da escala *Likert* da EMA incluíam a variação de um a cinco pontos, de discordo totalmente a concordo totalmente, cuja pontuação podia variar de 29 a 145 pontos.

Observando-se a Tabela 8, verificou-se variabilidade das médias dos itens de 1,24 a 4,52, sendo que 12 itens se colocaram acima do ponto médio (3,0) e 17 abaixo. Isto demonstrou os universitários demonstraram grande variabilidade em suas respostas, tendendo à não concordância com 58,6% das afirmativas.

Verificou-se, ainda, que os itens para os quais houve maior concordância dos universitários foram o 27 (Eu vou à universidade porque é isso que escolhi para mim) e o 26 (Eu vou à universidade porque estudar amplia os horizontes), com os escores 4,52 e

4,44, respectivamente. Isto representou 89,5% e 88,4% dos estudantes, respectivamente, assinalando concordo muito e concordo totalmente.

Tabela 9. *Estatísticas descritivas dos 29 itens da EMA*

Itens	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1	1,25	0,751	1	5
2	2,09	1,261	1	5
3	1,98	1,196	1	5
4	3,60	1,108	1	5
5	3,52	1,380	1	5
6	1,45	0,921	1	5
7	1,27	0,758	1	5
8	1,87	1,185	1	5
9	1,52	0,935	1	5
10	2,59	1,419	1	5
11	1,87	1,162	1	5
12	4,05	1,126	1	5
13	1,29	0,755	1	5
14	2,70	1,403	1	5
15	3,27	1,383	1	5
16	1,24	0,672	1	5
17	4,13	0,976	1	5
18	3,80	1,076	1	5
19	1,37	0,905	1	5
20	3,54	1,386	1	5
21	4,04	0,990	1	6
22	3,60	1,238	1	5
23	1,94	1,141	1	5
24	3,82	1,239	1	5
26	4,44	0,835	1	5
27	4,52	0,844	1	5
29	1,36	0,842	1	5
30	1,87	1,071	1	5
31	1,26	0,791	1	11

No outro extremo, verificou-se que os itens 16 (Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade) e 1 (Sinceramente, eu não sei por que eu vou à universidade) foram os de menor pontuação. Somando as alternativas discordo totalmente e discordo muito, verificou-se que os escores foram 93,4% e 93,9%, respectivamente.

Objetivando verificar o que relatariam os estudantes quanto à utilização das estratégias motivacionais para o estudo e também os fatores que a EMA avalia, que são desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca, fez-se a somatória pelos fatores da Escala. Por tratar-se do estudo da motivação por meio de um *continuum* de autorregulação, não se realizaram avaliações pelo total da escala, senão, somente pelos fatores.

Observando-se a Tabela 10, percebeu-se a oscilação de cada um dos fatores variando de 7,93 a 28,59 pontos. No fator 1 (desmotivação), a média se posicionou muito abaixo do ponto médio que é igual a 15. Já para o fator 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada, com ponto médio também igual a 15), observou-se que a média situou-se abaixo do ponto médio. Para o fator 3 (motivação extrínseca por frequência às aulas, com ponto médio igual a 10), a média se posicionou abaixo do ponto médio.

No fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais), cujo ponto médio é igual a 10, houve uma maior diferença entre a média e o ponto médio, situando-se em 4,06 pontos. Para o fator 5 (motivação extrínseca por regulação identificada), o ponto médio é igual a 5 e a média se postou acima dele.

Tabela 10.

Estatísticas descritivas para os fatores da EMA

Fatores	Pontuação		Média	Desvio padrão
	Mínima	Máxima		
Desmotivação	6	27	7,93	3,39
Extrínseca por regulação introjetada	6	30	16,72	5,09
Extrínseca por frequência às aulas	4	20	8,65	3,73
Extrínseca por recompensas sociais	4	20	5,94	2,60
Extrínseca por regulação identificada	2	10	7,42	2,18
Intrínseca	8	35	28,59	4,46

Como último na análise, o fator 6 (motivação intrínseca) apareceu com a maior diferença entre o ponto médio (17,5) e a média (28,59), situando-se em 11,09. Observou-se que, no geral, os estudantes apresentaram média maior no fator motivação intrínseca ($M = 28,59$) e menor para o fator motivação extrínseca por recompensas sociais ($M = 5,94$). Os resultados pareceram demonstrar que os estudantes apresentam majoritariamente a sua motivação intrínseca como norteadora das ações para o estudo deles.

Ao verificar-se o padrão equivalente de cada um dos fatores, confirmou-se a análise acima, pois os resultados foram para fator 1, 0,27; fator 2, 0,57; fator 3, 0,27; fator 4, 0,20; fator 5, 0,24 e fator 6, 0,98.

Estes resultados permitiram apontar o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais) como aquele cujas afirmativas obtiveram menor concordância por parte dos participantes; e o fator 6 (motivação intrínseca), como o mais utilizado pelos universitários, e ainda um valor de pontuação expressivamente superior ao dos outros,

inferindo-se que os alunos universitários se percebem como sendo a motivação intrínseca o maior componente, dentre as outras, responsável pela prática de estudo deles.

Ainda na observação dos dados, poder-se-ia estabelecer um *continuum*, de acordo com as respostas destes estudantes, sobre os fatores que eles relatam influir em sua motivação para o estudo, iniciando-se com o que percebem menos influir, que é o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais), seguindo-se os fatores 5 (motivação extrínseca por regulação identificada), 1 (desmotivação), 3 (motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas), 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada) e encerrando-se com o que percebem haver maior influência que é o fator 6 (motivação intrínseca).

Conforme se procedeu na ECE-Sup (S&H), também foram realizados os testes de normalidade para a EMA a fim de se verificar se as análises inferenciais realizadas seriam paramétricas ou não paramétricas. Para tanto também foram usados o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Shapiro-Wilk (Maroco, 2007).

Também se observou, conforme Tabela 11, que os valores para todos os fatores da EMA se mostraram significativos, indicando que o caminho a seguir era o da análise com testes não paramétricos, a fim de se manter o rigor científico da pesquisa. A partir destes resultados, iniciaram-se as análises estatísticas inferenciais da amostra para a EMA e o curso, semestre e faixa etária, por meio do teste de Kruskal-Wallis e, em relação ao gênero, estado e grupos extremos em que se coletaram as amostras, pelo teste de Mann-Whitney.

Tabela 11.

Teste de normalidade para a EMA

Fatores	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	Graus liberdade	<i>p</i>	Estatística	Graus liberdade	<i>p</i>
1 – Desmotivação	0,285	814	0,000	0,633	814	0,000
2 – Extrínseca por regulação introjetada	0,057	814	0,000	0,987	814	0,000
3 – Extrínseca por frequência às aulas	0,128	814	0,000	0,933	814	0,000
4 – Extrínseca por recompensas sociais	0,229	814	0,000	0,757	814	0,000
5 – Extrínseca por regulação identificada	0,170	814	0,000	0,910	814	0,000
6 – Intrínseca	0,125	814	0,000	0,937	814	0,000

Então, para as pontuações totais na EMA, considerando o gênero, e utilizando o teste de Mann-Whitney, as médias por postos foram significativamente diferentes somente para os fatores 1 (desmotivação) [$U = 63910$, $z = -1,891$; $p < 0,059$] e 6 (motivação intrínseca) [$U = 61494$, $z = -2,525$; $p < 0,012$]. Os homens apresentaram média por postos ligeiramente superior em todos os fatores, excetuando-se os fatores 5 (motivação extrínseca por regulação identificada) e 6 (motivação intrínseca), em que as mulheres apresentaram pontuação ligeiramente superior, de acordo com a Tabela 12.

Estes resultados apresentam as mulheres relatando um estímulo para o estudo mais próximo do que se espera de um estudante autodeterminado, já que também a motivação por regulação identificada em que se sobressaíram aos homens, apresenta-se como a que mais se aproxima da motivação intrínseca.

Tabela 12.

Teste de Mann-Whitney para a pontuação por fatores na EMA por gênero

Fatores	Gênero	Número de participantes	Média por postos	Soma
1 – Desmotivação	feminino	572	398,23	227788,00
	masculino	242	429,41	103917,00
2 – Extrínseca por regulação introjetada	feminino	572	405,01	231668,00
	masculino	242	413,38	100037,00
3 – Extrínseca por frequência às aulas	feminino	572	404,77	231526,50
	masculino	242	413,96	100178,50
4 – Extrínseca por recompensas sociais	feminino	572	403,58	230848,50
	masculino	242	416,76	100856,50
5 - Extrínseca por regulação identificada	feminino	572	422,38	241603,00
	masculino	242	372,32	90102,00
6 – Intrínseca	feminino	572	420,99	240808,00
	masculino	242	375,61	90897,00

Em sequência, realizou-se análise pelo teste de Kruskal-Wallis, com a intenção de buscar possíveis diferenças entre a idade e as influências motivacionais para o estudo dos universitários participantes. Para esta análise, agruparam-se os participantes por faixas etárias, formando-se 3 grupos, a saber, o primeiro correspondente aos universitários entre 18 e 23 anos, o segundo aos universitários de 24 a 28 anos e o terceiro pelos que possuíam 29 anos ou mais.

Os resultados revelaram que houve diferença significativa tanto entre as faixas etárias para os fatores 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada) [$\chi^2(2) = 8,389$; $p < 0,015$], 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais) [$\chi^2(2) = 17,416$; $p < 0,001$], 5 (motivação extrínseca por regulação identificada) [$\chi^2(2) = 26,321$; $p < 0,001$] e 6 (motivação intrínseca) quanto para o total [$\chi^2(2) = 23,774$; $p < 0,001$].

Tabela 13.

Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação por fatores na EMA por faixa etária

Fatores	Faixa etária	Número de participantes	Média por postos
1 – Desmotivação	18 – 23 anos	449	406,61
	24 – 28 anos	173	428,70
	29 anos em diante	192	390,47
2 – Extrínseca por regulação introjetada	18 – 23 anos	449	424,43
	24 – 28 anos	173	409,76
	29 anos em diante	192	365,88
3 – Extrínseca por frequência às aulas	18 – 23 anos	449	418,65
	24 – 28 anos	173	407,10
	29 anos em diante	192	381,79
4 – Extrínseca por recompensas sociais	18 – 23 anos	449	430,99
	24 – 28 anos	173	410,05
	29 anos em diante	192	350,27
5 - Extrínseca por regulação identificada	18 – 23 anos	449	386,25
	24 – 28 anos	173	379,62
	29 anos em diante	192	482,32
6 – Intrínseca	18 – 23 anos	449	381,30
	24 – 28 anos	173	396,33
	29 anos em diante	192	478,83

Fixando-se nos resultados da Tabela 13, em que as médias por postos dos fatores em relação às faixas etárias são pontuadas, observou-se que uma concentração, tendendo para o extremo desmotivação do *continuum* é apresentada pela população universitária mais jovem, ou seja, na motivação extrínseca por regulação introjetada ($M = 424,43$), motivação extrínseca por regulação de frequência às aulas ($M = 418,65$) e motivação extrínseca por recompensas sociais ($M = 430,99$). Num outro olhar, percebeu-se que a população de maior idade, ou seja, de 29 anos em diante, concentrou suas estratégias

motivacionais no lado oposto do *continuum*, na motivação por regulação identificada ($M = 482,32$) que muitas vezes até se confunde com a motivação intrínseca ($M = 478,83$).

Pelos resultados apresentados pelo teste de Kruskal-Wallis, parece que quanto mais os universitários avançam em idade, a qualidade de sua motivação se modifica, passando a mais autodeterminada, levando em conta seu interior, ou seja, aproximando-se da motivação intrínseca.

Em relação ao semestre, as investigações realizadas com o teste de Kruskal-Wallis demonstraram haver diferenças significativas para os fatores 1 (desmotivação) [$\chi^2 (5) = 32,990$; $p < 0,001$], 2 (motivação por regulação introjetada) [$\chi^2 (5) = 17,455$; $p < 0,004$] e 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais) [$\chi^2 (5) = 13,221$; $p < 0,021$]. Feitas as análises, levando em conta as médias apresentadas pelos semestres nos fatores, observou-se que o primeiro, sexto e oitavo semestres se alternaram com as maiores pontuações em desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação de frequência às aulas e motivação extrínseca por recompensas sociais.

Já pendendo para o lado da motivação intrínseca, adicionando, portanto, a motivação extrínseca por regulação identificada, encontrou-se o décimo semestre e o primeiro, respectivamente. Estes dados permitiram inferir que a motivação está presente durante o curso inteiro.

Ainda interpretando a pesquisa por meio do teste de Kruskal-Wallis, observou-se haver diferença estatisticamente significativa em relação ao curso em que o universitário estava matriculado, para os fatores 1 (desmotivação) [$\chi^2 (2) = 15,910$; $p < 0,001$], 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada) [$\chi^2 (2) = 45,432$; $p < 0,001$] e 6 (motivação intrínseca) [$\chi^2 (2) = 8,466$; $p < 0,015$]. Conforme resultados apresentados na

Tabela 14, o curso de psicologia alcançou as maiores pontuações em motivação externa por recompensas sociais ($M = 415,93$) e motivação extrínseca por regulação identificada ($M = 426,72$).

Tabela 14.

Teste de Kruskal-Wallis para a pontuação dos fatores na EMA em função dos cursos

Fatores	Curso	N	Média por postos
1 – Desmotivação	Psicologia	221	360,15
	Administração	467	430,15
	Pedagogia	126	406,58
2 – Extrínseca por regulação introjetada	Psicologia	221	326,98
	Administração	467	453,13
	Pedagogia	126	379,61
3 – Extrínseca por frequência às aulas	Psicologia	221	407,84
	Administração	467	412,97
	Pedagogia	126	386,62
4 – Extrínseca por recompensas sociais	Psicologia	221	415,93
	Administração	467	409,76
	Pedagogia	126	384,33
5 – Extrínseca por regulação identificada	Psicologia	221	426,72
	Administração	467	394,22
	Pedagogia	126	423,00
6 – Intrínseca	Psicologia	221	418,21
	Administração	467	389,51
	Pedagogia	126	455,38

Ao observar os dados da Tabela 14, os resultados mostraram que, levando em conta as médias e os fatores, o curso de administração aparece como o mais dependente de motivação extrínseca para o estudo, pois pontuou com maiores escores em desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada e regulação extrínseca por frequência às aulas. Já os cursos de pedagogia e psicologia se apresentaram como tendo

seus procedimentos de motivação mais próximos à intrínseca, isto é, quando a atividade tem um fim em si mesma.

É interessante observar que o curso de pedagogia obteve maior pontuação, em relação aos outros, somente em motivação intrínseca.

Tabela 15.

Teste de Mann-Whitney para a pontuação dos fatores na EMA por estado

Fatores	Estado	Número de participantes	Média por postos	Soma
1 – Desmotivação	São Paulo	569	394,77	224626,00
	Minas Gerais	245	437,06	107079,00
2 – Extrínseca por regulação introjetada	São Paulo	569	397,79	226340,00
	Minas Gerais	245	430,06	105365,00
3 – Extrínseca por frequência às aulas	São Paulo	569	404,11	229937,50
	Minas Gerais	245	415,38	101767,50
4 – Extrínseca por recompensas sociais	São Paulo	569	395,51	225044,00
	Minas Gerais	245	435,35	106661,00
5 – Extrínseca por regulação identificada	São Paulo	569	400,67	227982,00
	Minas Gerais	245	423,36	103723,00
6 – Intrínseca	São Paulo	569	400,59	227934,50
	Minas Gerais	245	423,55	103770,50

Como última análise inferencial, utilizou-se o teste de Mann-Whitney para verificar se havia diferença entre os estados representados na pesquisa, São Paulo e Minas Gerais. Os resultados da Tabela 15 apresentaram leves diferenças nos resultados, apontando os universitários mineiros com médias superiores, no entanto, com escores que não podem ser considerados significativos, em razão da proximidade entre as notas. Acrescente-se que a análise estatística feita com o teste de Mann-Whitney apresentou somente duas diferenças, consideradas significativas, para o fator 1 (desmotivação) [$U =$

62461, $z = -2,574$; $p < 0,010$] e para o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais) [$U = 62879$, $z = -2,322$; $p < 0,020$].

Foi realizada, posteriormente, uma análise em função dos grupos extremos de motivação. Tais grupos foram obtidos por meio de quartis, sendo assim, o grupo que obteve menor pontuação correspondeu ao quartil 25 (G1) e maior pontuação ao quartil 75 (G2). Considerando os grupos extremos, verificaram-se possíveis diferenças nas pontuações dos fatores e total da ECE-Sup (S&H) em relação a eles.

Em função disto, foi realizada a aplicação da estatística não paramétrica Mann-Whitney. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas para todos os fatores, bem como para o total da escala (Tabela 16).

Tabela 16.

Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup(S&H) em função dos grupos extremos do estilo Desmotivação da EMA

ECE-Sup (S&H)	Grupo extremo	N	Média por postos	Soma dos postos	U	Z	p																																
Total	Baixo	443	394,44	174735,50	42334,500	-6,418	0,000																																
	Alto	268	292,46	78380,50				Planejamento	Baixo	443	390,71	173086,00	43984,000	-5,807	0,000	Alto	268	298,62	80030,00	Monitoramento	Baixo	443	387,58	171697,50	45372,500	-5,282	0,000	Alto	268	303,80	81418,50	Autoavaliação	Baixo	443	393,32	174242,00	42828,000	-6,247	0,000
Planejamento	Baixo	443	390,71	173086,00	43984,000	-5,807	0,000																																
	Alto	268	298,62	80030,00				Monitoramento	Baixo	443	387,58	171697,50	45372,500	-5,282	0,000	Alto	268	303,80	81418,50	Autoavaliação	Baixo	443	393,32	174242,00	42828,000	-6,247	0,000	Alto	268	294,31	78874,00								
Monitoramento	Baixo	443	387,58	171697,50	45372,500	-5,282	0,000																																
	Alto	268	303,80	81418,50				Autoavaliação	Baixo	443	393,32	174242,00	42828,000	-6,247	0,000	Alto	268	294,31	78874,00																				
Autoavaliação	Baixo	443	393,32	174242,00	42828,000	-6,247	0,000																																
	Alto	268	294,31	78874,00																																			

Analisando ainda a Tabela 16, pôde-se observar que as médias por postos, nos três fatores e total, dos estudantes que relataram possuir baixa desmotivação foi superior em relação aos que relataram possuir alta desmotivação.

Pela Tabela 17, que analisou os grupos extremos do fator motivação extrínseca por regulação introjetada, pôde-se observar que as médias por postos no total dos estudantes que relataram possuir baixa motivação extrínseca por regulação introjetada foi ligeiramente superior em relação aos que relataram possuir alta motivação extrínseca por regulação introjetada. Quando se verificaram as médias por postos nos 3 fatores, encontrou-se a mesma situação, excetuando-se o fator autoavaliação em que a situação se inverte, ou seja, os estudantes que relataram possuir baixa motivação extrínseca por regulação introjetada foi pouco inferior em relação aos que relataram possuir alta motivação extrínseca por regulação introjetada.

Tabela 17.

Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup(S&H) em função dos grupos extremos do estilo Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada da EMA

ECE-Sup (S&H)	Grupo extremo	N	Média por postos	Soma dos postos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>																																
Total	Baixo	222	218,82	48578,50	22350,500	-0,573	0,567																																
	Alto	208	211,95	44086,50				Planejamento	Baixo	222	220,23	48890,00	22039,000	-0,816	0,414	Alto	208	210,46	43775,00	Monitoramento	Baixo	222	220,25	48895,00	22034,000	-0,820	0,412	Alto	208	210,43	43770,00	Autoavaliação	Baixo	222	214,57	47635,50	22882,500	-0,160	0,873
Planejamento	Baixo	222	220,23	48890,00	22039,000	-0,816	0,414																																
	Alto	208	210,46	43775,00				Monitoramento	Baixo	222	220,25	48895,00	22034,000	-0,820	0,412	Alto	208	210,43	43770,00	Autoavaliação	Baixo	222	214,57	47635,50	22882,500	-0,160	0,873	Alto	208	216,49	45029,50								
Monitoramento	Baixo	222	220,25	48895,00	22034,000	-0,820	0,412																																
	Alto	208	210,43	43770,00				Autoavaliação	Baixo	222	214,57	47635,50	22882,500	-0,160	0,873	Alto	208	216,49	45029,50																				
Autoavaliação	Baixo	222	214,57	47635,50	22882,500	-0,160	0,873																																
	Alto	208	216,49	45029,50																																			

Tabela 18.

Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup(S&H) em função dos grupos extremos do estilo Motivação Extrínseca por Regulação Externa de Frequência às Aulas da EMA

ECE-Sup (S&H)	Grupo extremo	N	Média por postos	Soma dos postos	U	Z	p																																
Total	Baixo	281	283,14	79563,00	27779,000	-3,541	0,000																																
	Alto	241	236,27	56940,00				Planejamento	Baixo	281	284,98	80078,50	27263,500	-3,848	0,000	Alto	241	234,13	56424,50	Monitoramento	Baixo	281	280,35	78779,50	28562,500	-3,090	0,002	Alto	241	239,52	57723,50	Autoavaliação	Baixo	281	276,49	77694,50	29647,500	-2,459	0,014
Planejamento	Baixo	281	284,98	80078,50	27263,500	-3,848	0,000																																
	Alto	241	234,13	56424,50				Monitoramento	Baixo	281	280,35	78779,50	28562,500	-3,090	0,002	Alto	241	239,52	57723,50	Autoavaliação	Baixo	281	276,49	77694,50	29647,500	-2,459	0,014	Alto	241	244,02	58808,50								
Monitoramento	Baixo	281	280,35	78779,50	28562,500	-3,090	0,002																																
	Alto	241	239,52	57723,50				Autoavaliação	Baixo	281	276,49	77694,50	29647,500	-2,459	0,014	Alto	241	244,02	58808,50																				
Autoavaliação	Baixo	281	276,49	77694,50	29647,500	-2,459	0,014																																
	Alto	241	244,02	58808,50																																			

Analisando-se as Tabelas 18 e 19, observou-se que as médias por postos, nos três fatores e total, dos estudantes que relataram possuir tanto baixa motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas quanto baixa motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais foi superior em relação aos que relataram possuir alta motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas e alta motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais.

Tabela 19.

Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup(S&H) em função dos grupos extremos do estilo Motivação Extrínseca de Regulação Externa por Recompensas Sociais da EMA

ECE-Sup (S&H)	Grupo extremo	N	Média por postos	Soma dos postos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Total	Baixo	353	323,60	114232,50	29085,500	-5,720	0,000
	Alto	229	242,01	55420,50			
Planejamento	Baixo	353	322,62	113885,00	29433,000	-5,555	0,000
	Alto	229	243,53	55768,00			
Monitoramento	Baixo	353	317,81	112188,00	31130,000	-4,696	0,000
	Alto	229	250,94	57465,00			
Autoavaliação	Baixo	353	320,20	113032,00	30286,000	-5,126	0,000
	Alto	229	247,25	56621,00			

Situação inversa se observa nas Tabelas 20 e 21, em que as médias por postos, nos três fatores e total, dos estudantes que relataram possuir tanto baixa motivação extrínseca por regulação identificada quanto baixa motivação intrínseca foi inferior em relação aos que relataram possuir alta motivação extrínseca por regulação identificada e alta motivação intrínseca. Observa-se também que, em ambos os casos houve mais estudantes relatando, entre os 3 fatores, o fator monitoramento como o comportamento estratégico de autorregulação mais usado.

Tabela 20.

Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup(S&H) em função dos grupos extremos do estilo Motivação Extrínseca por Regulação Identificada da EMA

ECE-Sup (S&H)	Grupo extremo	N	Média por postos	Soma dos postos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Total	Baixo	268	225,09	60325,00	24279,000	-7,042	0,000
	Alto	278	320,17	89006,00			
Planejamento	Baixo	268	228,54	61248,00	25202,000	-6,553	0,000
	Alto	278	316,85	88083,00			
Monitoramento	Baixo	268	227,32	60923,00	24877,000	-6,728	0,000
	Alto	278	318,01	88408,00			
Autoavaliação	Baixo	268	235,56	63129,50	27083,500	-5,533	0,000
	Alto	278	310,08	86201,50			

Além disto, observa-se na Tabela 21, que o relatório dos estudantes aponta uma diferença bem maior entre o grupo com baixa pontuação e o grupo que obteve alta pontuação (40%) para o fator motivação intrínseca, mostrando que o aluno que faz uso da motivação intrínseca é aquele que possui mais características correspondentes a um sujeito autorregulado. Esta constatação parece apontar uma correlação bastante significativa entre as escalas.

Tabela 21.

Estatísticas descritivas e inferenciais dos fatores e total da ECE-Sup(S&H) em função dos grupos extremos do estilo Motivação Intrínseca da EMA

ECE-Sup (S&H)	Grupo extremo	N	Média por postos	Soma dos postos	U	Z	p
Total	G1	227	164,35	37307,00	11429,000	-10,807	0,000
	G2	239	299,18	71504,00			
Planejamento	Baixo	227	172,59	39177,50	13299,500	-9,535	0,000
	Alto	239	291,35	69633,50			
Monitoramento	Baixo	227	170,61	38729,00	12851,000	-9,843	0,000
	Alto	239	293,23	70082,00			
Autoavaliação	Baixo	227	172,28	39107,50	13229,500	-9,589	0,000
	Alto	239	291,65	69703,50			

Verificados os resultados apresentados pelos universitários quanto às características motivacionais, procedeu-se à correlação com os 3 fatores da ECE-Sup (S&H) que são planejamento, monitoramento e autoavaliação, com os fatores da EMA, resultando na Tabela 22.

Observou-se que todos os fatores da Escala de Competência em Estudo para a universidade se relacionaram com cinco dos seis fatores da Escala de Motivação Acadêmica para cursar a universidade, que são desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência as aulas, motivação extrínseca por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. Coube destaque ainda que todas as associações foram altamente significativas.

Detendo-se o olhar nos fatores da EMA, desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência as aulas e motivação extrínseca por recompensas sociais, percebeu-se ter havido associação negativa, significando que, quanto mais competente é o universitário, menos se sente motivado por recompensas sociais ou apenas por frequência às aulas e menos desmotivado se sente.

Tabela 22.

Correlação total entre as Escalas ECE-Sup (S&H) e EMA

Fatores EMA	Fatores ECE-Sup (S&H)			
		Planejamento	Monitoramento	Autoavaliação
Desmotivação	<i>r</i>	-0,181**	-0,173**	-0,204**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Extrínseca por regulação introjetada	<i>r</i>	-0,032	-0,031	0,001
	<i>p</i>	0,361	0,376	0,979
Extrínseca por frequência às aulas	<i>r</i>	-0,151**	-0,122**	-0,107**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,002
Extrínseca por recompensas sociais	<i>r</i>	-0,182**	-0,123**	-0,199**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Extrínseca por regulação identificada	<i>r</i>	0,225**	0,225**	0,190**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Intrínseca	<i>r</i>	0,342**	0,367**	0,337**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000

Os resultados possibilitaram inferir que o aluno competente precisava necessariamente estar motivado intrinsecamente. Mostrou-se assim uma convergência entre as duas escalas. Pôde-se ainda observar, na Tabela 22, que não houve correlação dos fatores da ECE-Sup (S&H) somente com a motivação extrínseca por regulação introjetada.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO

Neste capítulo serão discutidos os resultados encontrados nas análises descritiva e inferencial, levando-se em conta o desempenho dos estudantes universitários participantes da pesquisa nos dois instrumentos estudados, a Escala de Competência de Estudo (ECE-Sup (S&H)) e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) para estudantes universitários.

Iniciando-se pela análise dos resultados descritivos de cada um dos itens da ECE-Sup (S&H), observa-se que as médias de cada item se situam entre 4,14 e 5,09, acima do ponto médio (3,5). Mesmo se o olhar se detiver no item de menor concordância, ainda assim verifica-se um nível alto de concordância, alcançando 75,3% na soma dos 3 últimos degraus da escala *Likert* de 6 pontos. Isto demonstra que o nível de concordância dos estudantes, em relação aos itens do questionário, é bastante alto.

Voltando-se a análise para os fatores, vê-se a oscilação de cada um deles variando de 21,93 a 29,28 pontos. Nos fatores planejamento e monitoramento, a média situa-se acima do ponto médio que, para ambos, é igual a 17,5.

Já a maior variação entre o ponto médio e a média se dá para o para o fator autoavaliação, com ponto médio igual a 21,0 e variação de 8,28 pontos. Percebe-se, por estes resultados, que os universitários participantes da pesquisa se percebem como utilizadores de comportamentos estratégicos autorregulatórios de competência em estudo.

Esta análise se confirma quando se verifica o padrão equivalente dos três fatores, pois o de maior pontuação é o de autoavaliação (1,83), o de menor é o monitoramento (1,37) e o de pontuação intermediária, o de planejamento (1,41). Estas informações

permitem verificar-se que o monitoramento é o menos utilizado, sendo a autoavaliação o mais utilizado. Poder-se-ia ainda analisar que o fator autoavaliação, ao apresentar uma pontuação bem mais expressiva do que os demais, em relação ao ponto médio, permite a análise de que os universitários admitem ser a autoavaliação o fator mais utilizado em sua prática de estudo.

Estes resultados parecem confirmar a base da Escala de Competência de Estudo como sendo os modelos sociocognitivos de aprendizagem de Zimmermann (2002), quando propôs a divisão da autorregulação em três fases: planejamento, monitoramento e autoavaliação. Os alunos associam pouco as fases com o desempenho real. Ressalte-se que, ao os universitários se declararem usuários majoritariamente da estratégia da autoavaliação, demonstraram utilizar construtos motivacionais e cognitivos, já que estes comportamentos são avaliados sob a ótica dos valores pessoais do aluno, valores estes que também foram empregados por ocasião do planejamento e elaboração dos objetivos.

Zimmermann (2002) complementa discorrendo sobre este momento, dizendo que o aluno poderá prosseguir, mediado por esta autoavaliação, realinhando suas estratégias ou até estabelecendo um novo planejamento para concluir a tarefa ou até abandoná-la, em função dos sentimentos que tiver. Observou-se, portanto, pelos resultados acima apresentados que os estudantes se percebem como utilizadores de metacognição, já que os fatores que mais pontuaram foram o planejamento e a autoavaliação, considerando-se para tanto também a perspectiva de Biggs (1985; 1990; 1992).

Prosseguindo, Zimmermann (2000) conceitua que o aluno será denominado autorregulado, quando seu comportamento de aprendizagem for mais cognitivo, mais

motivado e mais ativo. Poder-se-ia, então, afirmar que, na visão dos universitários participantes da pesquisa, estes possuem características de autorregulação em suas práticas de estudo. Objetivo esse focalizado pelas instituições de ensino superior no Brasil e no estrangeiro, de acordo com Almeida, e cols.(2009), Azzi e Polydoro (2010) e Bzuneck e Guimarães (2010).

Há de se considerar também que os resultados revelaram uma informação relevante em relação à qualidade do envolvimento dos estudantes ao realizarem suas atividades acadêmicas, quando indicaram as fases da autorregulação em que mais investiam para serem bem sucedidos no estudo e, por consequência, no processo de aprendizagem, tendo-se por referência os conceitos de competência de estudo de Credé e Kuncel (2008) e Robbins e colaboradores (2004). Segundo Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007) é a partir da análise qualitativa do processo de estudo autorregulado e das variáveis mais relevantes nele presentes que é possível melhor compreender as dificuldades de desempenho constatadas na universidade.

Estes dados corroboram a pesquisa de Tavares e colaboradores (2003), quando perceberam que os estudantes faziam uma análise dos aspectos positivos e negativos de seus comportamentos de estudo e, então, estabeleciam estratégias cognitivas de planejamento e organização, usando rotinas para sua execução. O que enfatiza o planejamento e minimiza o monitoramento, já que são estabelecidas rotinas. Em adição, perceberam o uso da cognição e metacognição no momento da autoavaliação.

Vale ressaltar que no estudo feito por Ribeiro e Silva (2007) encontrou-se a maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas na gestão e monitoramento, contrastando com ambos os estudos acima apresentados. Isto sugere a necessidade de

ampliação da pesquisa para análise de outras variáveis que possam vir a controlar o processo de estudo, bem como analisar o funcionamento dos itens da escala, visando eleger os melhores itens que proporcionem dirimir estas incongruências.

Partindo do modelo de autorregulação de Zimmermann (1998), optou-se também pela análise levando-se em conta o total da escala, já que este modelo, por ser dinâmico e contextualizado, também se apresenta como cíclico, na busca da autonomia do aluno. Portanto, com a somatória de todos os itens da escala, buscou-se verificar a utilização de estratégias de competência em estudo dos universitários das áreas sociais e humanas, bem como para os fatores avaliados pela escala.

Os resultados indicaram que os alunos se declararam como utilizadores de comportamentos estratégicos para o estudo, já que o resultado para o total da escala, da média obtida pelos universitários é igual a 73,78 ($DP = 12,58$). Esta pontuação se apresenta bastante acima do ponto médio da escala (55,5 pontos). Na visão de Biggs (1985), poder-se-ia perceber aí sinais de estudo competente, pois ao utilizarem os alunos a meta-aprendizagem, puderam alterar as abordagens à aprendizagem e, conseqüentemente, o resultado desta aprendizagem.

Corroboram esta análise de competência de estudo Glaser e Baxter (2002), quando conceituam estes alunos como exibindo conhecimento integrado, demonstrado na capacidade de pontuar o problema, a fim de executar estratégias de solução meta-dirigidas. Baseiam-se no entender a tarefa, monitorá-la, ajustando o desempenho, se necessário, e oferecendo, no final, explicações coerentes e justificativas para as estratégias utilizadas e para os ajustes de desempenho.

Tanto Biggs (1993) quanto Chaleta (2003) ressaltam que essas abordagens têm natureza multidimensional, pois para que os componentes motivacionais ou estratégicos tenham significado, há que se observar o contexto. Afirmam ainda que essas abordagens se relacionam com as intenções do aluno, com o contexto de ensino e aprendizagem e com a qualidade dos resultados da aprendizagem.

Rosário e Oliveira (2006) também encontraram, em suas pesquisas com as abordagens dos alunos universitários à aprendizagem e ao estudo, que os alunos optam por uma abordagem profunda à aprendizagem, desejando, portanto, cada vez mais a autonomia no aprender e, em consequência, serem responsáveis pela construção de seu próprio saber.

Diferentes estudos (Duarte, 2002; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003) têm encontrado uma associação relevante entre a abordagem profunda da aprendizagem e melhores resultados escolares. Vê-se, portanto, que os estudantes participantes do estudo consideraram usar estratégias de estudo, ou, estudo competente, devendo este estar relacionado com a abordagem profunda da aprendizagem.

Levando-se em conta a heterogeneidade da população universitária, apresentada por Scheich e colaboradores (2006), carregando características dissemelhantes quanto à classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho, opção por turno de estudo, entre tantas outras, é que se realizaram os testes de normalidade tanto para a ECE-Sup (S&H) quanto para a EMA, a fim de se definirem se as análises inferenciais seriam paramétricas ou não paramétricas. Utilizaram-se, para tanto, o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Shapiro-Wilk (Maroco, 2007).

Pelos resultados, mostrando valores significativos tanto para todos os fatores quanto para a ECE total, buscou-se então a análise por testes não paramétricos, já pela confirmação da heterogeneidade, já pela busca do rigor científico. Esta confirmação não permitiu que um dos objetivos da pesquisa pudesse ser alcançado, pois as análises pela MANOVA não puderam ser realizadas. Cabe ressaltar que, majoritariamente, nos estudos buscados na literatura para confrontação com esta pesquisa, não se observou a prática dos testes verificativos de normalidade das amostras.

Para as pontuações totais na ECE-Sup (S&H) e considerando o gênero, pelo teste de Mann-Whitney, as médias foram significativamente diferentes. As mulheres apresentaram nos três fatores média superior à dos homens, mostrando utilizar mais comportamentos estratégicos para o estudo do que eles. Estes resultados confirmaram o estudo de Testa e Freitas (2005), que ao analisarem estudantes de 4 cursos, em Porto Alegre, verificaram que as mulheres apresentavam maior autorregulação para os estudos do que os homens.

Isto parece se confirmar também com estudantes concluintes do ensino médio, pois em estudo de Prates e Prates (2010), verificou-se que as mulheres conseguiam, em número expressivamente superior aos homens, deixar seus problemas pessoais fora da sala de aula e concentrar-se no estudo, pelo motivo de saberem ser a aprendizagem o fator mais importante naquele momento. Os homens, de outra forma, tinham dificuldade de concentração, já que os problemas entravam com eles para a sala de aula, interferindo em sua concentração na aprendizagem.

O teste de Kruskal-Wallis foi inserido com a intenção de buscar possíveis diferenças entre a idade e o uso de comportamentos estratégicos. Pelos resultados

percebeu-se haver diferença significativa entre as faixas etárias tanto para o total quanto para os 3 fatores. Para esta análise, os estudantes foram divididos em três faixas etárias, a saber, a primeira englobou os alunos de 18 a 23 anos, a segunda, de 24 a 28 anos e a terceira os que possuíam 29 anos ou mais.

Quando se olhou para o fator 1 (planejamento) e fator 3 (autoavaliação), observou-se que a menor média esteve com os estudantes do primeiro grupo ($M = 373,39$ e $M = 379,05$) e a maior, com os estudantes de 29 anos ou mais ($M = 490,84$ e $M = 465,19$). Já para o fator 2 (monitoramento), o grupo intermediário, com idades de 24 a 28 anos apresentou maior média ($M = 412,09$).

Diante disto, poder-se-ia inferir uma tendência de maior monitoramento no procedimento de estudo por parte dos estudantes de 24 a 28 anos. Olhando-se para o total, no entanto, nitidamente percebeu-se uma ascensão na pontuação, iniciando-se com a média do grupo 1, apresentando 354,65 pontos, seguido do grupo 2, com 376,21 e culminando no grupo 3, com 493,22. Portanto, estes números sustentaram que quanto maior a idade do universitário, maior a pontuação na ECE-Sup (S&H). Estudiosos como Almeida (2007), Rosário e colaboradores (2007) e Pintrich e Zusho (2002) atestam este resultado, afirmando que, em relação à autonomia acadêmica, a maioria dos alunos chega à universidade com fracas competências para autorregular o seu estudo de forma eficaz.

Estes resultados, no entanto, se apresentam como discordantes do estudo de Testa e Freitas (2005), que encontraram ligeira diferença pesando para os estudantes de menor idade. Argumentavam eles que, apesar da estranheza que os números traziam, havia necessidade de considerar que quanto mais jovens são os estudantes, menores são seus

compromissos extras, sejam eles profissionais ou pessoais, de modo que gerir o tempo e o ambiente lhes seria mais fácil.

É bem verdade que a ECE (Sup-S&H) iniciou-se buscando alcançar todos os cursos do ensino superior, mas os pesquisadores se depararam com diferentes formas de agir, frente ao estudo, entre os cursos da área humanas e sociais e os cursos de exatas. Pode ser que o diferencial nos dois resultados esteja no fato de a amostra de Testa e Freitas possuir alunos de ambas as áreas do conhecimento, ou sejam, exatas e humanidades / sociais; e os cursos de Sistema de Informação e Análise de Sistema estejam demonstrando a necessidade de tratamento diferenciado, atitude já contemplada nos estudos de Almeida e Joly (2008).

Aqui também cabe ressaltar o que escreveu Veiga Simão (2004) em relação às variáveis que interferem na aprendizagem autorregulada, quando apresentou as diferenças individuais como um dos motores para o sucesso ou não de uma atividade. Olhar-se, então, para as diferenças mostradas pelas mulheres em todas as fases da autorregulação de estudo, pontuando acima dos homens na ECE-Sup (S&H), corroborou o conceito da escritora e atestou, neste ângulo de análise, a presteza da escala, pois foram inegáveis as diferenças psicológicas e comportamentais entre os gêneros.

Note-se que as diferenças etárias também confirmaram esta afirmativa, pois a ECE apontou um diferencial crescente em função da faixa etária, iniciando-se com menor pontuação os de menor idade e culminando com maior pontuação os mais velhos. Mesmo na discordância dos números de Testa e Freitas (2005), este diferencial apareceu de forma inversa. Percebe-se, portanto, que as diferenças individuais realmente interferem no processo de autorregulação da aprendizagem.

Em relação ao semestre, as investigações realizadas com o teste de Kruskal-Wallis demonstraram não existir diferenças em relação aos semestres de matrícula do universitário para a pontuação total bem como para os fatores, uma vez que as médias foram próximas. Estes resultados se assemelham aos encontrados por Ribeiro e Silva (2007) que verificaram maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de gestão e monitoramento, no entanto, elas não se apresentavam em função do ano e/ou semestre. Isto poderia sugerir que os alunos adquirem, ao longo do percurso acadêmico, o elenco de estratégias autorreguladas que vão sendo aperfeiçoadas.

Os resultados demonstram também que os alunos ingressantes se preocupam mais com o planejamento (fator 1), aqueles que estão no processo do curso, com o monitoramento (fator 2) e os concluintes, com a autoavaliação (fator 3).

Ainda com os resultados obtidos pelo teste de Kruskal-Wallis, observou-se haver diferença estatisticamente significativa em relação ao curso em que o universitário estava matriculado, para a pontuação total, para o fator 1 e fator 3. Verificou-se que os cursos de pedagogia e psicologia centravam suas estratégias na autoavaliação e planejamento, respectivamente. Já no curso de administração sobressaiu a estratégia de monitoramento, ficando tanto planejamento quanto autoavaliação com escores bem mais baixos.

Notou-se, portanto, a importância do monitoramento para os universitários que cursavam administração, retratando, aparentemente, o perfil que deve possuir um administrador. Ainda, constatou-se que os estudantes de pedagogia, entre os três cursos, foram os que mais utilizaram estratégias para estudar, ficando os estudantes de administração pontuando como os que menos as utilizaram.

Nesta altura impõe-se novamente a reflexão sobre os estudos de Marton e Säljö (1976), Biggs (1987), Rosário e Almeida (1999, 2005) e Chaleta (2003), sobre abordagem profunda à aprendizagem (*deep approach*) e abordagem superficial (*surface approach*) e a segunda fase do modelo de autorregulação de Zimmermann (2002). Os autores primeiramente citados apresentam o construto abordagem superficial como um descritor do estudante que se contenta simplesmente com reproduzir as informações recebidas, visando memorizá-las em função de alguma avaliação, sem a preocupação de entender o material a ser estudado.

Zimmermann (2002) diz que o estudante, quando se apropria da segunda fase da autorregulação, ou seja, chamada de monitoramento ou execução e controle, envolve-se com os processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, como autocontrole, que garante a execução das estratégias definidas no planejamento, e auto-observação, que permite ao estudante verificar a eficácia de sua aprendizagem. Ora, se o estudante nesta fase deveria se envolver com o autocontrole e isto significaria garantir a execução do que foi definido no planejamento, percebeu-se que o aluno de administração não pôde trabalhar com este processo, já que o escore obtido em planejamento ($M = 371,80$) foi tão baixo quanto na autoavaliação ($M = 362,97$).

Isto pareceu remeter a análise para o segundo processo, da auto-observação, quando o estudante verifica a eficácia de sua aprendizagem, parecendo esta ser uma atitude muito mais imediatista, já que não é fruto de planejamento. Aproxima-se muito mais da abordagem superficial à aprendizagem, definida primeiramente por Marton e Säljö (1976), quando o objetivo do estudante é mais memorista do que o de realmente compreender o que se estuda. Os resultados deram a pista sobre uma das características

dos estudantes de administração participantes da pesquisa, que é centrarem sua atenção em resultados imediatos prioritariamente.

Ampliando a análise para os cursos de psicologia e pedagogia, em que os escores de maior intensidade se fixaram no planejamento ($M = 420,95$; $M = 481,28$, respectivamente) e autoavaliação ($M = 441,97$; $M = 479,71$, respectivamente) poder-se-ia concluir que a abordagem profunda à aprendizagem tomaria o papel de destaque em ambos os casos, com um resultado superior para a pedagogia. Olhando-se o que Zimmermann (2000) apresenta para a primeira fase, planejamento, observar-se-ia um estudante que assimila os objetivos, valoriza-os, para que, mesmo não encontrando, durante o trajeto da aprendizagem, o sentimento de prazer, mas sim, da necessidade, prossegue, não desista, pois visa a um objetivo maior. Portanto, pareceu que os alunos de psicologia e pedagogia se concentraram no planejar como característica primeira de sua estratégia de aprendizagem, pensando, refletindo, usando seus conhecimentos prévios em busca do sucesso.

Superando, no entanto, a fase acima, apareceu a terceira fase, ou seja, o foco na autoavaliação, tomando uso também da abordagem profunda, conforme os autores supracitados, pois buscaram o uso de metacognição na análise e replanejamento de suas ações. Conforme Zimmermann (2000), nesta fase o estudante verifica o processo empreendido e analisa os resultados, comparando-os com os objetivos traçados. Os escores alcançados mostraram a importância que ambos os cursos demonstraram colocar neste momento do processo de aprendizagem. Ressalte-se que o monitoramento fez parte das estratégias, no entanto, não com a intensidade dos dois outros. Isto conduziu à

conclusão de que o curso de pedagogia é o que mais competência de estudo apresentou entre os cursos participantes do estudo.

Estes resultados são apoiados pelo estudo de Rosário e Oliveira (2006) que, ao mapear o estudo no ensino superior em Portugal, no curso de Educação, encontraram resultados que sugeriam a opção dos estudantes por uma abordagem profunda à aprendizagem. Numa amostra de 643 alunos, percebeu-se que eles desejavam cada vez mais a autonomia em sua aprendizagem, conseqüentemente, queriam ser responsáveis pela construção de seu próprio saber.

Interessante é notar que Testa e Freitas (2005) também encontraram diferenças por curso, em relação à prorrogação da gratificação em situações acadêmicas (autorregulação da aprendizagem), destacando que os alunos de serviço social declararam uma maior capacidade de prorrogar gratificações do que os estudantes dos outros cursos. Quanto à regularidade no estudo, notou-se que os estudantes de serviço social se apresentaram como os mais regulares e os estudantes de sistema de informação os que acabavam deixando para estudar mais perto dos exames. Aqui também se mostra mais uma diferença entre os cursos de exatas e humanas, fator contemplado na versão ECE-Sup (S&H), quando desvinculou humanidades de exatas, transformando-as em duas escalas distintas.

Por último e por meio do teste de Mann-Whitney, percebeu-se existirem diferenças entre os dois estados que participaram da pesquisa, São Paulo e Minas Gerais. Com uma ligeira diferença apareceram os universitários mineiros possuindo médias superiores aos paulistas, no entanto, não se verificaram diferenças significativas entre os estudantes dos estados avaliados, visto a proximidade das médias para a pontuação total.

Em relação a este item de interesse, não foram encontradas pesquisas que o contemplassem nas bases de dados Pepsic e Scielo. Sendo estados brasileiros, não se fazia própria a busca em amostras fora dos locais avaliados neste estudo.

Em suma, poder-se-ia trazer a perspectiva de Perrenoud (1999), quando apresentou a competência do aluno para o estudo intrinsecamente relacionada com sua capacidade de autorregular-se no processo de estudo, pois toda a ação educativa precisa estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um ser, na modificação de seu ambiente e na interação com ele. Nisto concordou Zimmermann (2000), quando apresentou a autorregulação como um comportamento de aprendizagem onde sobressaíam a metacognição, a motivação e a ação.

Percebeu-se, portanto, que os alunos participantes da pesquisa mostraram características de quem faz uso do estudo competente, pois apresentaram autorregulação que, conforme Almeida e colaboradores (2010), é competência intermediária entre as capacidades inerentes e suas manifestações no desempenho acadêmico, apontando o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem tanto nos aspectos cognitivos e motivacionais quanto nos comportamentais.

Voltando-se o olhar para a Escala de Motivação Acadêmica, percebeu-se a oscilação de cada um dos fatores variando de 7,93 a 28,59 pontos, ao se fazer a análise descritiva da escala. Observou-se que, no geral, os estudantes apresentaram média maior no fator motivação intrínseca ($M = 28,59$) e menor para o fator motivação extrínseca por recompensas sociais ($M = 5,94$). De acordo com a teoria de Deci e Ryan (1985), o prazer pela atividade, ocorrendo livre de pressões ou restrições, originando-se em necessidades psicológicas de relacionamento, autodeterminação e competência, é a essência da

motivação intrínseca e, portanto, os resultados da pesquisa demonstraram ser esta a motivação que os alunos entendem como a que mais lhes proporciona aprendizagem.

Estes resultados também se assemelham aos estudos de Astin (1993), que criou a Teoria do Envolvimento do Estudante. Nela sustenta que quanto mais o estudante se depara com situações desafiadoras em sala de aula, em atividades extracurriculares e sociais, maior será sua aprendizagem, ou seja, quanto maior ele for protagonista de sua aprendizagem, maior será seu envolvimento tanto qualitativo quanto quantitativo, portanto, maior a aprendizagem. Portanto, os estudantes desta pesquisa, ao se declararem mais motivados intrinsecamente, demonstraram seu envolvimento mais significativo no processo de aprendizagem.

Por tratar-se do estudo da motivação por meio de um *continuum* de autorregulação, não se realizaram avaliações pelo total da escala, senão, somente pelos fatores. Ao verificar-se o padrão equivalente de cada um dos fatores, os resultados permitiram apontar o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais) como o menos utilizado pelos alunos e o fator 6 (motivação intrínseca), como o mais utilizado pelos universitários, e ainda com um valor de pontuação expressivamente superior ao dos outros, inferindo-se que os alunos universitários percebiam a motivação intrínseca como o maior componente, dentre os outros, responsável pela prática de estudo deles. Esta inferência também foi compartilhada no estudo de Boruchovitch (2008) com estudantes do curso de formação de professores. Eles relataram usar majoritariamente a motivação intrínseca em seu procedimento de estudo.

De acordo com as respostas dos estudantes participantes, poder-se-ia estabelecer um *continuum* em sua motivação para o estudo, iniciando-se com o fator que menos

interferiu, que foi o fator 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais), seguindo-se os fatores 5 (motivação extrínseca por regulação identificada), 1 (desmotivação), 3 (motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas), 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada) e encerrando-se com o que mais interferiu que foi o fator 6 (motivação intrínseca).

Conforme se procedeu na ECE-Sup (S&H), foram realizados os testes de normalidade para a EMA e confirmaram-se, nestes também, a heterogeneidade da amostra e a necessidade de análise por testes não paramétricos, a fim de se obter o rigor científico, já que os valores para todos os fatores da EMA se mostraram significativos.

Então, para as pontuações totais na EMA, considerando o gênero e utilizando o teste de Mann-Whitney, os homens apresentaram média ligeiramente superior em todos os fatores, excetuando-se os fatores 5 (motivação extrínseca por regulação identificada) e 6 (motivação intrínseca), em que as mulheres apresentaram pequena vantagem.

Percebeu-se, então, que as mulheres balizavam seu estudo muito mais pela motivação intrínseca, ou seja, dependiam mais de si, já que também a motivação por regulação identificada se apresenta como a que mais se aproxima da motivação intrínseca.

Estes resultados diferem ligeiramente dos encontrados por Boruchovitch (2008). A pesquisadora encontrou índices maiores para o gênero feminino tanto na motivação extrínseca quanto na intrínseca. Fato que se apresentou incontestável, na comparação das duas pesquisas, foi que as mulheres dependiam muito mais de si na apropriação das estratégias motivacionais do que os homens.

Em sequência, realizou-se análise pelo teste de Kruskal-Wallis, com a intenção de buscar possíveis diferenças entre a idade e as influências motivacionais para o estudo dos universitários participantes, agrupando-os por faixas, conforme realizado na ECE-Sup (S&H).

Os resultados revelaram haver diferença significativa tanto entre as faixas etárias para os fatores 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada), 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais), 5 (motivação extrínseca por regulação identificada) e 6 (motivação intrínseca) quanto para o total.

Observando-se as médias dos fatores em relação às faixas etárias, viu-se que uma concentração, tendendo para o extremo desmotivação do *continuum* foi apresentada pela população universitária mais jovem, ou seja, na motivação extrínseca por regulação introjetada ($M = 424,43$), motivação extrínseca por regulação de frequência às aulas ($M = 418,65$) e motivação extrínseca por recompensas sociais ($M = 430,99$). Num outro olhar, percebeu-se que a população de maior idade, ou seja, de 29 anos em diante, concentrou suas estratégias motivacionais no lado oposto do *continuum*, na motivação por regulação identificada ($M = 482,32$) que muitas vezes até se confunde com a motivação intrínseca ($M = 478,83$).

Concluiu-se, então, pelos resultados apresentados pelo teste de Kruskal-Wallis, que quanto mais os universitários avançam em idade, sua motivação interior se robustece, ou seja, a motivação intrínseca se sobressai nos comportamentos de estudo.

Estes resultados também se assemelharam aos de Boruchovitch (2008) que constatou o aumento tanto da motivação intrínseca quanto da motivação extrínseca com o

avançar da idade. O Teste de *Tukey* realizado pela pesquisadora revelou existir diferença significativa somente entre a faixa etária mais velha e a mais nova.

Em relação ao semestre, o teste de Kruskal-Wallis apresentou diferenças significativas para os fatores 1 (desmotivação), 2 (motivação por regulação introjetada) e 4 (motivação extrínseca por recompensas sociais). Feitas as análises, levando em conta as médias apresentadas pelos semestres nos fatores, observou-se que o primeiro, sexto e oitavo semestres se alternaram com as maiores pontuações em desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação de frequência às aulas e motivação extrínseca por recompensas sociais. Já pendendo para o lado da motivação intrínseca, adicionando, portanto, a motivação extrínseca por regulação identificada, encontraram-se o décimo semestre e o primeiro, respectivamente.

Estes dados permitiram inferir que a motivação está presente durante o curso inteiro. Os dados parecem também confirmar os estudos de Boruchovitch (2008) em que notou predominar a motivação intrínseca durante todo o curso, sendo as médias de motivação intrínseca e extrínseca mais elevadas nos semestres iniciais e finais do que nos intermediários.

Ainda por meio do teste de Kruskal-Wallis, percebeu-se diferença estatisticamente significativa em relação ao curso em que o universitário estava matriculado, para os fatores 1 (desmotivação), 2 (motivação extrínseca por regulação introjetada) e 6 (motivação intrínseca). Os resultados mostraram que, levando em conta as médias e os fatores, o curso de administração apareceu como o mais dependente de motivação extrínseca para o estudo, pois pontuou com maiores escores em desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada e regulação extrínseca por frequência às aulas. Já o

curso de psicologia alcançou as maiores pontuações em motivação externa por recompensas sociais ($M = 415,93$) e motivação extrínseca por regulação identificada ($M = 426,72$).

Interessante é notar que os estudantes do curso de administração foram muito dependentes de motivação externa para reagir em seus comportamentos de estudo. Isto parece se coadunar com o fato de os alunos não terem, em seu escopo de estratégias de estudo, enfoque para o planejamento e autoavaliação. Centram seus esforços somente no imediatismo, talvez por serem demasiado dependentes de influências externas para se motivarem.

Já os cursos de pedagogia e psicologia se apresentaram como tendo seus procedimentos de motivação mais próximos à intrínseca, isto é, quando a atividade tem um fim em si mesma, possuindo, conforme Ryan e Deci (2000), um componente específico de interesse pela atividade, mais um componente afetivo além do livre arbítrio. Este procedimento motivacional, seguramente, está na base das fases da autorregulação, quando planejar, monitorar e autoavaliar se realizam com maiores resultados positivos, quanto maior for o interesse intrínseco do estudante.

É interessante observar que o curso de pedagogia obteve maior pontuação, em relação aos outros, somente em motivação intrínseca, possibilitando a conclusão de que fossem alunos realmente motivados por uma causa, de acordo com a perspectiva de Getzels e Thelen (1960), bem como de Almeida e colaboradores (1999).

Como última análise inferencial, o teste de Mann-Whitney apresentou leves diferenças nos resultados, apontando os universitários mineiros tendo médias superiores

aos paulistas, no entanto, com escores que não puderam ser considerados significativos, em razão da proximidade entre as notas.

Posteriormente, realizou-se uma análise não paramétrica (Mann-Whitney), levando em conta os grupos extremos de motivação. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas para o total da escala e também para cinco dos fatores motivacionais, excetuando-se a motivação extrínseca por regulação introjetada.

Em relação ao estilo desmotivação, as médias por postos nos três fatores e para o total dos relatos dos estudantes revelaram que os sujeitos desmotivados apresentaram menos comportamentos estratégicos autorregulados que os sujeitos com baixa desmotivação. Tais resultados vão ao encontro da teoria da desmotivação, conceituada por Reeve, Deci e Ryan (2004) como caracterizada pela ausência de intenção, da motivação ou do pensamento proativo, não controlado pelo indivíduo, por estar além de seu controle emocional.

Além disto, traz-se à discussão o aluno competente, à guisa de comparação, como aquele que é autorregulado, autodeterminado e autônomo, ou que chegue perto disto. Zimmerman (2000; 2008) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988) colocam os processos de autorregulação como centrais no processo de aprendizagem, definindo-os como autodirecionados e de crenças pessoais que possibilitam ao estudante transformar competências cognitivas em competências de desempenho. A partir disto, observa-se uma correlação entre as escalas, pois os alunos com baixa desmotivação foram os que apresentaram mais comportamentos estratégicos autorregulados.

Ao se verificarem os resultados dos grupos extremos para motivação extrínseca por regulação introjetada, primeiro nível da internalização do *continuum* de

autorregulação, para o total da escala, observou-se que o número de alunos que relataram possuir baixa motivação introjetada foi ligeiramente superior aos que relataram possuir alta. Os mesmos pesquisadores acima a identificam como a que não possui marcos regulatórios totalmente claros, participando a regulação mais afetiva no processo de aprendizagem. Comparando-se estes dados com as características dos estudantes competentes, autorregulados, parece haver sintonia entre as escalas, pois a indefinição deste primeiro nível de internalização acabou retratada na pouca distinção entre os escores alto e baixo da motivação introjetada.

No entanto, olhando-se para as médias dos postos para os três fatores, observou-se que em um dos fatores, a autoavaliação, a situação se inverteu. Os alunos que relataram possuir baixa motivação extrínseca por regulação introjetada foram um número pouco inferior aos que se apontaram como alta. Vale a ressalva de que este foi a única análise dos grupos extremos de motivação em que os resultados não foram significativos tanto para o total quanto para os fatores.

Ao se analisarem os estilos motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas e motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais, observou também que os alunos que relataram possuir baixo escore para ambos os estilos foi superior aos que relataram possuir alto escore. Isto significando que quanto menos os alunos fazem uso destes dois estilos motivacionais, mais utilizam comportamentos autorregulados.

Vale ressaltar que, olhando-se para os totais apresentados nos estilos, percebe-se que mais alunos relataram baixa motivação extrínseca por regulação externa por recompensas sociais (323,60) do que por frequência às aulas (283,14), suscitando a

hipótese de que o *continuum* teria a ordem invertida entre estes dois estilos. Este estudo sugere uma ordem diferente para o *continuum*, que é desmotivação (394,44), introjetada (218,82 *versus* 211,95) – por estar muito perto da desmotivação apresentou-se indefinida), extrínseca por recompensas sociais (323,60) e extrínseca por frequência às aulas (283,14), até este ponto da análise, já que, verificando-se a média dos postos, percebeu-se então uma proporção maior entre G1 e G2 para a motivação extrínseca por recompensas sociais do que para a motivação extrínseca por frequência às aulas.

Quanto aos dois últimos estilos, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca, observou-se situação inversa, pois os estudantes que relataram possuir tanto alta motivação identificada quanto alta motivação intrínseca se apresentaram como maiores utilizadores de estratégias de autorregulação em seu estudo, corroborando o que Zimmerman (2000; 2008) propõe.

Ressalte-se ainda que a diferença entre G1 e G2 para motivação intrínseca foi bastante superior à identificada, corroborando a ordem apresentada no *continuum* para estes dois últimos estilos. Vê-se, portanto, a correlação entre as escalas sob a análise dos grupos extremos de motivação.

Perseguindo ainda o objetivo principal da pesquisa, analisou-se também a correlação entre as escalas, quanto às características motivacionais e os 3 fatores da ECE-Sup (S&H) que são planejamento, monitoramento e autoavaliação.

Todos os fatores da Escala de Competência em Estudo para a universidade puderam ser observados se relacionando com cinco dos seis fatores da Escala de Motivação Acadêmica para cursar a universidade, que são desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca por

recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca, com associações altamente significativas.

Detendo-se o olhar nos fatores da EMA, desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência as aulas e motivação extrínseca por recompensas sociais, percebeu-se ter havido associação negativa, significando que, quanto mais competente é o universitário, menos se sente motivado por recompensas sociais ou apenas por frequência às aulas e menos desmotivado se sente. Isto corrobora o que Zimmerman (2000; 2008) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988) apresentam em sua Teoria da Autorregulação, pois o aluno para ser competente precisa ser autodirecionado e possuir crenças pessoais que o habilitem a transformar competências cognitivas em competências de desempenho.

Os resultados possibilitaram inferir que o aluno competente precisa necessariamente estar motivado intrinsecamente, ou seja, ter o prazer pela atividade em si, sendo autodeterminado e autônomo, ou ao menos que esteja perto disto, sendo motivado por uma regulação externa identificada, que traga satisfação a ele pelos resultados que produz (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Mostrou-se assim uma convergência entre as duas escalas.

Pôde-se observar ainda que não houve correlação entre os fatores da ECE-Sup (S&H) com a motivação extrínseca por regulação introjetada. Conforme Reeve, Deci & Ryan (2004), esta corresponde ao primeiro nível de internalização, quando não se podem ter nítidos os marcos regulatórios, pois há uma regulação mais afetiva, envolvendo impulsos conflitantes, como fazer ou não fazer, na solução de problemas. Pelletier e cols. (1995) ressaltavam que estes dois estilos de regulação não são autônomos ou

autodeterminados, pois representam a motivação controlada externamente, por *regulação externa* e a *regulação introjetada*, por controles internos.

A reflexão pode levar a inferir que a falta de nitidez quanto às caracterizações deste estilo de regulação dificulte a elaboração de frases que consigam detectar com precisão os sutis comportamentos que possibilitariam visualizar a introjeção. Daí poder-se analisar que a busca por aperfeiçoamento das Escalas deva ser uma constante.

Observou-se, portanto, que a correlação alcançada nesta pesquisa entre as Escalas fornecia evidências de validade para a ECE-Sup (S&H).

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação apresenta múltiplas possibilidades que se traduzem em insegurança, muitas vezes, para seus atores, alunos, professores e família. Portanto, a busca por respostas deve ser a constante, num mundo em que as informações são ininterruptas e o conhecimento se multiplica celeremente.

É necessário refletir sobre as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Pensar nos sujeitos envolvidos, em quão complexos são seus problemas e nas possibilidades de solução. A ideia de que o professor detém o saber, por isso ele ensina e o aluno deve aprender, está tão arraigada, que é difícil abandoná-la e seguir em frente. No entanto, o simples dever de aprender não tem sido suficiente para garantir a aprendizagem nos diferentes níveis escolares.

Uma fotografia do ensino tradicional far-nos-ia ver alunos quietos, respondendo questões conforme o texto, dependendo o sucesso de suas avaliações mais em sua capacidade de memorização, conforme o pensar do professor, do que na capacidade de refletir e construir seu conhecimento. Parece ser uma fotografia em branco e preto, no entanto, talvez os profissionais do ensino estejam tentando colorir métodos arcaicos, para dar-lhes um ar de modernidade, no entanto, este ensino, muitas vezes, não convence nem atrai (Prates & Prates, 2010).

Vê-se a tecnologia cada vez mais presente nas atividades do dia-a-dia, facilitando e acelerando os processos, seja num escritório de compra e venda de ações ou numa cozinha familiar. Ela tem mudado os hábitos, fazendo com que se acostume com transformações comparáveis a filmes de ficção científica. Presenciam-se telas colocadas

em praças públicas ou televisão no interior dos lares, para veiculação de eventos esportivos. O mundo perde suas fronteiras e quebram-se as barreiras quando, diante de uma televisão, grita-se gol, no Brasil, vendo-se a bola balançar a rede no Japão.

Simão (2002) salienta, neste contexto, que a globalização, reforçada pela informática, as comunidades sociais, dentre outras, e o desenvolvimento desenfreado do conhecimento têm produzido tanta informação, que o estudante não consegue absorvê-la por completo. Portanto, desenvolver métodos para gerir a multiplicidade de dados com que precisará trabalhar diariamente, torna-se imprescindível. Diante disto, Pfromm Netto (2001), Casanova (2002) e Joly e Silveira (2003) colocam o professor no papel de orientador e mediador da aprendizagem, necessitando ser competente no uso das tecnologias para a educação, como suporte pedagógico para o ensino e a aprendizagem.

Conforme Alarcão (2001), a escola precisa interagir com estas transformações que se apresentam, se não quiser ficar estagnada no tempo. Precisa flexibilizar-se para atender a este dinamismo global. Nosso ensino clama por mudança pedagógica, educacional, de organização das disciplinas, de reformulação dos currículos. Precisa inserir-se no contexto do mundo, agindo e transformando-o. Portanto, segundo Miranda (2005), a escola precisa conseguir preparar seus alunos para o enfrentamento de novos contextos, para o enfrentamento de problemas, transferindo conhecimentos adquiridos em sala de aula para seu cotidiano.

Dias e Veiga Simão (2007) sustentam que a escola é vista como responsável pela educação, promovendo-a ao longo da vida, quando deverá proporcionar uma aprendizagem consistente ao aluno, que não se fixe no presente mas que se estenda para o futuro. Diante disto, deverá promover nele a capacidade de gerenciar suas aprendizagens,

com autonomia proporcional ao que as exigências da vida impõem. Precisa dotá-los de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam continuar numa aprendizagem contínua.

Reeve e colaboradores (2004) já apresentaram o aluno competente como aquele que necessariamente precisa estar motivado intrinsecamente. Olhando-se para o fator idade, na análise dos resultados da ECE-Sup (S&H), percebe-se, com clareza, que quanto maior a idade do universitário, mais competência em estudo possui. Colocando a criticidade sobre este dado, conclui-se que a maturidade faz com que o sujeito perceba quais aprendizagens são importantes para ele e quais deve deixar de lado. A motivação intrínseca se apresenta com força cada vez maior.

Isto nos faz refletir sobre o porquê de os estudantes mais jovens dependerem tanto de motivação exterior para sua aprendizagem. Será que os métodos de ensino não tornam esta aprendizagem descolada da realidade? Muitas vezes fórmulas são ensinadas que nem se sabe mais de onde vieram. O aluno, por vezes, não consegue associar História com Literatura ou com Ciências. Diante disto, não vê sentido em grande parte daquilo que estuda e sente seu tempo sendo jogado no lixo.

Percebe-se, neste ponto, a importância do professor no processo ensino-aprendizagem. A ele cabe proporcionar condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. Precisa desvencilhar-se dos procedimentos tradicionais e trazer a realidade, o cotidiano para dentro da sala de aula. Há que se buscar novos caminhos, introduzindo métodos que produzam a motivação intrínseca, para conseqüentemente, produzirem-se alunos competentes, principalmente focando-se nos mais jovens.

Ruiz (2004) procurou verificar a importância que os alunos dão às estratégias motivacionais a serem usadas pelos professores. Encontrou que os universitários valorizavam a estratégia de os professores apoiarem a confiança dos alunos enquanto aprendem, estimulando neles a motivação para aprender. Valorizavam também a variedade de atividades de aprendizagem empregada, a combinação entre atividades teóricas e práticas que resultassem em produtos concretos, a demonstração regular de prazer e entusiasmo pelo que ensinam e o ensinar a focar o pensamento nas questões apresentadas.

Os alunos, portanto, dão a pista de que os professores necessitam ser mais do que repassadores de conteúdos disciplinares. Precisam ser cientistas. Precisam de ideias, de boa vontade, de criatividade e de ciência. Os alunos clamam por um ensino significativo, colado na realidade. Nenhuma pessoa aprenderá sobre qualquer assunto se não estiver cativada para o significado daquele conhecimento em sua vida. Há que se buscar um ensino mais interessante, persuadir os alunos ao estudo, ensinando-os a pensar, a transformar cada informação em conhecimento (Freire, 2009).

Dotar os alunos de experiências metacognitivas para situações de aprendizagem poderá ser o passo para que aprendam a contextualização do ensinar a pensar e, em outras situações em que se confrontem com questões cognitivas ou metacognitivas, conseguirão gerir seu comportamento. Portanto, investigar o nível de competência de estudo, com um olhar específico na autorrealização, verificando o planejamento, o monitoramento e a autoavaliação se apresenta como essencial aos interessados no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalte-se que a competência de estudo está centrada no aluno, pois quando se apropria de estratégias de estudo, torna-se senhor de suas decisões, no entanto, o papel do professor neste processo deve ser salientado, já que é o mediador, promovendo pautas de ação, estratégias para a organização do estudo e apresentando fatores cognitivos, metacognitivos e motivacionais para uso do estudante. Propõe ao estudante a atualização, a interação com os outros, a iniciativa.

Como mundo globalizado, a necessidade de o professor ser um facilitador da aprendizagem se alastrou rapidamente e a Universidade, conforme argumentam Rosário e Oliveira (2006), foi colocada em confronto com novos desafios em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem até aqui desenvolvida. Os questionamentos por parte das instituições e dos professores sobre o motivo do grande desinteresse dos alunos pelo estudo oferecem aos pesquisadores motivos sobejos para investigar as causas, visando soluções.

Vê-se, portanto, que estudar as competências de estudo no ensino superior envolve colocar o aluno como protagonista no seu processo de aprendizagem. Assim, os processos de autorregulação se tornam basilares em suas vertentes cognitiva, motivacional e comportamental, conforme Alemida e colaboradores (2010) apontam.

Deci e Flaste (1995) já diziam que o sentimento de ser competente na realização de uma tarefa é especialmente importante na satisfação intrínseca de um ser. Pode-se observar com facilidade que a motivação instrínseca aliada ao sentimento de competência proporciona um sentimento de prazer a uma pessoa, como recompensa pela realização bem sucedida de um objetivo proposto. A realização de algo fácil, trivial, não

proporciona o sentimento de competência ao indivíduo, mas sim o desafio, proporcionando a oportunidade de se trabalhar em função da conquista.

Leite (2010) apresenta a pesquisa internacional privilegiando o conhecimento sobre como os estudantes universitários aprendem. Há que se investigar também, de forma aprofundada, no Brasil, as práticas de estudo dos universitários, com sua cultura, com a influência das instituições e seus currículos sobre os jovens. Diante disto, investigar sobre a avaliação das competências de estudo, quer seja com novas metodologias para aprender e ensinar no nível universitário, quer pela responsabilidade que o estudante tem de autorregular seu processo de aprendizagem, tendo em vista o sucesso acadêmico, faz-se necessário e a ECE-Sup (S&H) se insere como instrumento que busca entender o estudante universitário, com o intuito de aparar trajetórias acadêmicas.

Este estudo proporcionou a constatação também das diferenças quanto às competências de estudo e uso de estratégias motivacionais usadas pelas mulheres em contraste com os homens. Destacou-se o fato de que as mulheres conseguem ser mais usuárias da motivação intrínseca, deixando seus problemas do lado de fora da sala e concentrando-se mais na necessidade da aprendizagem para a vida.

Procurar compreender como funciona a mente é a inquietação dos pesquisadores, não somente nos seus aspectos fisiológicos, mas pelos meandros da origem das atitudes dos humanos e de seus comportamentos (Neves, 2006). Portanto, estudar o ser humano quanto a suas competências de estudo se reveste de importância ímpar, pois possibilitará tanto ao aluno quanto ao professor a busca pela intervenção, no sentido de se conseguir uma melhor qualidade no processo do ensino e aprendizagem.

Analisar as características psicométricas da Escala de Competência de Estudo (ECE-Sup (S&H)), correlacionando-a com a Escala de Motivação Acadêmica, revestiu-se de importância, já que o construto motivacional se associa com a autorregulação da aprendizagem. Percebendo-se ainda que a intenção de desenvolver um instrumento de avaliação que se aproximasse do contexto real de aprendizagem foi a tônica do desenvolvimento da ECE –Sup (S&H) e os resultados da correlação entre as escalas conferiu evidências de validade para a ECE.

Ressaltem-se as limitações desta pesquisa que não permite generalizações, visto os resultados serem conseguidos por conveniência, além do que somente dois estados do Brasil terem sido contemplados e em cidades consideradas grandes.

Este cenário permite a continuidade do estudo, pois faz-se necessário a ampliação da amostra para os estados do Brasil, bem como para as cidades do interior, na busca por resultados que cada vez mais tragam a possibilidade de generalização da Escala. Poder-se-ia também refinar a pesquisa, buscando tornar a escala paramétrica, o que possibilitaria ampliação das análises e consequente comparação de resultados.

Schunk e Zimmermann (1994, 1998) perceberam em seus estudos haver variabilidade no nível de aprendizagem dos alunos, em razão da presença ou ausência de competências de autorregulação. Almeida (1996) sugeriu que as competências de autorregulação poderão ser até mais relevantes do que as aptidões mentais para o sucesso acadêmico.

Em adição, Soares (2003) reconheceu que não importa o número de horas despendidas no estudo ou no uso de alguma estratégia, a sua relação com o desempenho depende dos processos cognitivos, tais como autorregulação, autoeficácia e motivação,

envolvidos no processo de aprendizagem. Diante disto, vale a continuidade do estudo, comparando-se os cursos de administração *versus* pedagogia e psicologia, em relação ao desempenho acadêmico, para verificar-se, neste caso, se realmente aparecem estas diferenças, já que elas existem no nível de autorregulação.

Conforme pontuado na introdução desta pesquisa, há uma necessidade imperiosa de se encontrar os melhores métodos para alcançar os alunos universitários que, de maneira intensa, carregam quase que uma intransponível falta de vontade de estudar. Há, portanto, uma necessidade de se repensar o processo educacional.

Os alunos precisam ser preparados para a maturidade e não para acumularem informações que se tornarão obsoletas em curto espaço de tempo. A postura academicista em que os professores foram ensinados e que ensinam, não está mais garantindo aos alunos a agilidade intelectual e criativa de que necessitam.

Segundo Säljö (1979), cinco são as concepções de aprendizagem, aprender como incremento do conhecimento, aprender como memorização, aprender como aquisição de procedimentos e fatos aplicáveis, aprender como conceituação do significado, aprender como processo interpretativo, objetivando a compreensão da realidade. Beaty e colaboradores (1989) acrescentaram uma sexta concepção que é aprender como forma de mudar a pessoa.

Entwistle (2000) afirma haver evidências de que as concepções de aprendizagem acima mencionadas são de real importância, pois influenciam os alunos na realização de tarefas específicas de aprendizagem. Diante dessas concepções sobre aprendizagem, esta pesquisa se propõe a ser mais um instrumento de estudo sobre de que forma os universitários estão procedendo em sua autorregulação da aprendizagem, no intuito de se

encontrarem os caminhos que garantam a autonomia aos alunos, e ajudá-los a encontrar soluções para seus problemas individuais, conforme estes se lhe apresentem.

REFERÊNCIAS

- Áreas do conhecimento*. (2010 йил 18-Agosto). Retrieved 2010 йил 18-Agosto from Site do CNPQ: www.cnpq.br/areasconhecimento
- Accorsi, D., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007). Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Avaliação Psicológica*, 12 (2), 291-300.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alcará, A., & Guimarães, S. (2007). Relações entre a perspectiva de tempo futuro e motivação de alunos universitários. *Anais, VII Educere V Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar* (pp. 1-8). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e educacional*, 6 (2), 155-165.
- Almeida, L. S., & Joly, M. C. (2008). Escala de Competência de Estudo. *Projeto em desenvolvimento na Universidade do Minho e Universidade São Francisco*.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 203-215.
- Almeida, L., & Soares, A. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. Polydoro, *Estudante universitário:*

- características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. *Inovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L., Guisande, M., Pereira, A., Joly, M., Donaciano, B., Mendes, T., et al. (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4282-4292). Braga: CIEd Editora.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção / validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em educação e Psicologia.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoria y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientation. pp. 950-967.
- American Psychological Association (APA) (1954). *Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques*. Washington.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp. 359-372.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- Atkinson, J. (1987). Michigan studies of fear of failure. In F. Halisch, & J. Kuhl, *Motivation, intention and volition* (pp. 47-60). Berlin: Springer.
- Atkinson, J., & Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. New York: Wiley.
- Azzi, R., & Polydoro, S. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Guimarães, *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 126-144). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beaty, E., Dall'Alba, G., & Marton, F. (1989). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* , 13.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1999). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences* , pp. 329-346.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* , pp. 35-57.
- Biddle, S., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N., & Sparkes, A. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences* , 19, 777-809.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. Schmeck, *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- Biggs, J. (1990). Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal* , 5, 18-28.

- Biggs, J. (1987). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education* , 41, 221-238.
- Biggs, J. (1985). The Role of Meta-learning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology* , 55, 185-212.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? *British Journal of Educational Psychology* , 63 (1), 3-19.
- Biggs, J. (1992). Why and how do Hong Kong students learn? Using the learning and study Process questionnaires. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Biggs, J., & Telfer, R. (1987). *The process of learning: Psychology for Australian educators*. Sydney: Prentice-Hall.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* , 71, 133-149.
- Boruchovitch, E. (2008a). Escala de Motivação Para Aprender de Universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica* , pp. 127-134.
- Boruchovitch, E. (2008b). Motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Revista Educação* , 31 (1), 30-38.
- Bzuneck, J. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & A. Bzuneck, *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (Vol. I, pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Guimarães, *Motivação para aprender* (pp. 43-70). Petrópolis: Vozes.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de Mestrado].
- Chaleta, M. (2003). *Abordagens ao Estudo e estratégias de Aprendizagem em estudantes do Ensino Superior*. Universidade de Évora (tese de doutoramento não publicada).
- Covington, M., & Berry, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M., & Omelich, C. (1984). Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76, 159-168.
- Covington, M., & Omelich, C. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Credé, M., & Kuncel, N. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (6), 425-453.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests, *Psychological Bulletin*, 52, 4, 281 - 302.
- Deci, E., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguin Group.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. (R. Dienstbier, Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives in Motivation*, 38, 237-288.

- Deci, E., & Ryan, R. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* , 11 (4), 227-268.
- Dias, D. P., & Veiga Simão, A. M. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In: A. N. Veiga, A. L. Silva, & I. Sá, *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (pp. 93-129). Lisboa: EDUCA - Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional - uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Dweck, C., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hethering, *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 643-692). New York: John Wiley & Sons.
- Dyne, A., Taylor, P., & Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives incognitive psychology. *British Journal of educational Psychology* , 64, 359-372.
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students'planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology* , pp. 304-334.
- Entwistle, N. (2000). Approaches to studying and levels of understanding. The influences of teaching and assessment. In J. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. XV, pp. 156-218). New York: Agathon Press.
- Evers, A., Sijtsma, K., Lucassen, W. & Meijer, R. R. (2010). The dutch review process for

evaluating the quality of psychological tests: history, procedure, and results.

International Journal of Testing, 10, 4, pp. 295 - 317.

Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-determinação: validade para a sua aplicação no contexto esportivo. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 385-395.

Ferreira, J., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.

Ficher, C., & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, pp. 60-68.

Figueira, A. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra [Dissertação de mestrado em psicologia].

Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 276-286.

Frison, L. (2007). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciência e Conhecimento*, 2, 1-14.

Getzels, J., & Thelen, H. (1960). The classroom group as a unique social system. In: N. Henry, *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Glaser, R., & Baxter, G. (2002). Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations. In H. Braun, D. Jackson, & D. Wiley, *The role of constructs in Psychological and educational measurement* (pp. 179-192). Mahwah, New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gomes, C. (2005 jul julho). Escala de avaliação de processos de estudo (EAPE). *O portal dos psicólogos*. Rio Meão, Portugal. From Psicologia.Com.Pt.

- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Guimarães, S. (1996). *Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciaturas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de mestrado.
- Guimarães, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs). *A motivação do aluno* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E., & Bzuneck, J. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, pp. 01-08.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Guimarães, S., & Bzuneck, J. (2008, 31-Março). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13 (1), pp. 101-113.
- Guimarães, S., Bzuneck, J., & Joly, M. (2010). *Escala de Motivação Acadêmica (EMA)*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina / Universidade São Francisco.

- Guimarães, S., Bzuneck, J., & Sanches, S. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional* , 6 (1), 11-19.
- Hiltz, S. R., Benbunan-Fich, R., Coppola, N., Rotter, N., & Turoff, M. (2000). Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: a multmeasure, multi-method approach. *Journal of Asynchronous Learning Network* , 4 (2).
- Leite, D. (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação* , 15 (3), 9-27.
- Kelly, E. L. (1927). Interpretation of educational measurements. In L. Pasquali, *Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho?* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23, pp. 99 - 107.
- Maerh, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are and where we need to go. *Educational Psychology review* , 9, 399-427.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3a. Edição ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martini, M., & Boruchovitch, E. (2004). *A Teoria da Atribuição de Causalidade: contribuições para a formação e atuação*. Campinas: Alínea Editora.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* , 46, 4-11.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist* , 20, 321-333.
- MEC:UNESCO. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

- Mercury, E., & Polydoro, S. (2003). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Miranda, G. (2005). Aprendizagem e transferência de conhecimentos. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Murphy, P., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology* (25), 3-53.
- Neves, D. (2006). Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. *Ciência da Informação*, 35 (1), 39-44.
- Neves, E. R., & Boruchovitch, E. (2004). Construção e análise de um instrumento para avaliar as orientações motivacionais de estudantes brasileiros. In: C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho, *Avaliação Psicológica: formas e contextos*. (pp. 79-86). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Neves, E. R., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação para Aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia, Reflexão e Crítica*, pp. 406-413.
- Oliveira, J. (2000). *Níveis de ajustamentos e autorregulação acadêmica em estudantes universitários*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 43, pp. 992 - 999.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Brière, N., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports:

The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology* , 17, 35-53.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pfromm Netto, S. (2001). *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem: do cinema ao computador*. Campinas: Alínea.

Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in Educational Psychology. *Educational Psychologist* , 29, 137-148.

Pintrich, P. (1995). Current issues in research on self-regulated learning: a discussion with commentaries. *educational Psychologist* , 30, 171-172.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* , pp. 459-470.

Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* , pp. 33-40.

Pintrich, P., & García, T. (1994). Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies and motivation. In P. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein, *Student motivation, cognition and learning: essays in honour of Wilberg J. McKeachie* (pp. 113-133). Hillsdale: Erlbaum.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. Eccles, *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.

- Pisandelli, G. (2011 йил 12-02). *Estante de livros*. Retrieved 2011 йил 12-02 from Psicologia: www.psicologia.org.br/internacional/pscl45.htm
- Prates, E., & Prates, E. (2010). *Vínculos afetivos entre professor e aluno: facilitadores da aprendizagem, sob a ótica do adolescente*. São Paulo: Editora Universitária Adventista.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney, & S. Van Etten, *Big Theories Revisited* (pp. 31-58). Connecticut: Age Publishing.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Auto-Regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , pp. 443-448.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin* , 130 (2), 261-288.
- Rogers, A. (1994). Global literacy in a Guten berg culture. *Electronic Learning Magazine* .
- Rogers, S., Ludington, J., & Graham, S. (1997). *Motivation & learning: A teacher's guide to building excitement for learning & igniting the drive for quality* (3Th Ed. ed.). Evergreen: Peak Learning Systems.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. Taveira, *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projeto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com aluno do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación* , 4 (3), 273-280.

- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda, & S. Baia, *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., & Oliveira, M. C. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber (e) Educar*, 11, 23-38.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., et al. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, 5 (7), 429-437.
- Rosário, P., Almeida, L., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. *Psico-USF*, 9 (2), 117-134.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Inventário de processos de estudo (IPE). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado, *Avaliação psicológica - Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' SRL processes and learning strategies. *Psicothema*, 19, 353-358.
- Rosário, P., Núñez, J., González Pienda, J., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El Aprendizaje Escolar Examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.
- Ruiz, V. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tese de Doutorado em Psicologia.

- Ruiz, V. M. (2004). Estratégias motivacionais: um estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia Escolar e Educacional* , pp. 167-177.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* , 55, 68-78.
- Scheich, A., Polydoro, S., & Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica* , 5 (1), 11-20.
- Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, S. (2010 йил 28-outubro). *Biblioteca virtual*. Retrieved 2010 йил 28-outubro from Centro de referência virtual do professor: <http://www.crv.educacao.mg.gov.br>
- Severino, A. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar* , 31, 73-89.
- Skinner, B. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Skinner, B. (1990). Can Psychology be a science of mind? *American Psychologist* , 45, 1206-1210.

- Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Sobral, D. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 19 (1), 25-31.
- Spinath, B. (2005). Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue. *Learning and Instruction* , 15, 85-86.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreria, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos açores. *Análise Psicológica* , pp. 475-484.
- Testa, M. G., & Freitas, H. (2005). Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. *Anais do XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD)* .
- Todorov, J., & Moreira, M. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* , 7 (1), 119-132.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement* , 53, 159-172.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* , 52, 1003-1017.

- VanderStoep, S., Pintrich, P., & Fargelin, A. (1996). disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology* , 21, 345-362.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1o. ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional* , pp. 195-202.
- Veiga Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In L. Silva, M. Duarte, I. Sá, & A. Veiga Simão, *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares* , 3 (2), 265-289.
- Vernon, M. (1973). *Motivação humana*. Petrópolis: Vozes.
- Walberg, H. (1981). A psychology theory of educational productivity. In F. Farley, & N. Gordon, *Psychology and education* (pp. 81-110). Berkeley: McCutchan.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* , 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* , 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Wright B.D. & Stone M.H. (1979) *Best test design*. MESA Press. University of Chicago.
- www.newforums.com/news_jccpage.asp. (n.d.). Retrieved 2011 17-Fevereiro from Journal of Student Centered Learning.

- Young, P. (1961). *Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.
- Zabala, A. (1998). *A porática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zimmerman, B. (1998). A social cognitive view of self-regulated learning. *J. Educ. Psychol.* , 81, 329-339.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice* , 41, 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future projects. *American Educational Research Journal* , 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *American Educational Research Journal* , pp. 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology* , 80, 284-290.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatória: una perspectiva social cognitive. *Evaluar* , 5, 1-21.

ANEXO 1 - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – 1ª via
AREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CEP – CHE/USF

TÍTULO DA PESQUISA: Estudo de validade da Escala de Competência de Estudo pela correlação com a motivação de universitários

Eu,.....
 (nome, idade, RG, endereço),

abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profª Drª Maria Cristina R. Azevedo Joly e Prof. Eli Andrade Rocha Prates e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é verificar evidências de validade relacionadas ao critério para a Escala de Competência de Estudo, em estudantes universitários das áreas sociais e humanas, por meio de correlação com a Escala de Motivação Acadêmica e com o rendimento acadêmico;

2- Durante o estudo serão aplicadas a Escala de Competência de Estudo e a Escala de Motivação Acadêmica com duração total aproximada de 40 minutos. A aplicação será realizada por aplicadores habilitados para a tarefa;

3- A presente pesquisa poderá causar algum constrangimento ao participante;

4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;

5 – Estou livre para interromper minha participação a qualquer momento, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Os dados pessoais do participante serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas

para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico através do telefone: (11) 2454-8028 ou (11) 2454-8981.

8 - Poderei entrar em contato com os responsáveis pelo estudo, Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly e Eli Andrade Rocha Prates, sempre que julgar necessário, pelo telefone 11- 4534-8103.

9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, de _____ de 20__

Assinatura do Voluntário ou do Responsável Legal:.....

Nome da Pesquisadora Responsável pelo estudo e assinatura:



Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – 2ª via
AREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CEP – CHE/USF

TÍTULO DA PESQUISA: Estudo de validade da Escala de Competência de Estudo pela correlação com a motivação de universitários

Eu,.....
,... (nome, idade, RG, endereço),

abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profª Drª Maria Cristina R. Azevedo Joly e Prof. Eli Andrade Rocha Prates e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar evidências de validade relacionadas ao critério para a Escala de Competência de Estudo, em estudantes universitários das áreas sociais e humanas, por meio de correlação com a Escala de Motivação Acadêmica e com o rendimento acadêmico;
- 2- Durante o estudo serão aplicadas a Escala de Competência de Estudo e a Escala de Motivação Acadêmica com duração total aproximada de 40 minutos. A aplicação será realizada por aplicadores habilitados para a tarefa;
- 3- A presente pesquisa poderá causar algum constrangimento ao participante;
- 4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;
- 5 - Estou livre para interromper minha participação a qualquer momento, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6 - Os dados pessoais do participante serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico através do telefone: (11) 2454-8028 ou (11) 2454-8981.

8 - Poderei entrar em contato com os responsáveis pelo estudo, Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly e Eli Andrade Rocha Prates, sempre que julgar necessário, pelo telefone 11- 4534-8103.

9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, de de 20__

Assinatura do Voluntário ou do Responsável Legal:.....

Nome da Pesquisadora Responsável pelo estudo e assinatura:



Profª. Drª. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

ANEXO 2 – Aprovação do Comitê de Ética

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Bragança Paulista, 21 de Outubro de 2010.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: ESTUDO DE VALIDADE DA ESCALA DE COMPETÊNCIA PELA CORRELAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS.

Curso: Grupo: III

Autor (es): PROFa.DRA. MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY; ELI ANDRADE ROCHA PRATES

Instituição: Universidade São Francisco

Protocolo CAAE: 0268.0.142.000-10 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

Prezado (a) (s) Pesquisador (a) (s),

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária no dia **21/10/2010** as pendências do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: Aprovado

Atenciosamente,

Marcelo Lima Ribello

**Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa – USF
Universidade São Francisco**

CASO OCORRA ALGUMA MODIFICAÇÃO NO PROTOCOLO DE PESQUISA, O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ COMUNICAR AO CEP.

No término do desenvolvimento do estudo o (a) pesquisador (a) responsável deverá enviar ao CEP-USF o relatório conclusivo de execução do estudo.

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA Av. São Francisco de Assis, 218 - CEP 12916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1825

CÂMPUS DE CAMPINAS Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Cura D'Assis CEP 13045-270 (19) 3779-3100

CÂMPUS DE ITATIBA Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - CEP 13251-900 Fone (11) 4534-5000 - FAX (11) 4524-1933

CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO Rua Hammenann, 352 - Pari - CEP 03031-040 Fone (11) 3315-2000 - FAX (11) 3315-2036