

MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO COM ACADÊMICOS DE ZOOTECNIA

MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY WITH ZOOTECHNICAL SCHOLARS

Elis Regina da Costa

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi investigar a motivação de acadêmicos do segundo período do curso de zootecnia de uma Instituição de Ensino Superior. Os participantes foram 28 alunos do curso de Zootecnia de uma Instituição de Ensino Superior pública do interior goiano, com faixa etária entre 17 a 30 anos, 10 (35,7%) e 18 (64,3%) do sexo feminino e do masculino respectivamente. Utilizou-se a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de alunos Universitários e duas questões abertas sobre motivação no curso referido. Não observou-se relações significativas entre as variáveis gênero, opção de curso e reprovação em alguma disciplina entre si e com a idade e a escala de motivação. Os dados das questões abertas apontaram o corpo docente como portador de aspectos que desmotivam os participantes a cursar Zootecnia. Sugestões para futuras pesquisas são apontadas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Motivação extrínseca. Motivação intrínseca.

ABSTRACT:

The objective of the present study was to investigate the motivation of academics of the second period of the zootechnical course of a Higher Education Institution. The participants were 28 students of the Animal Science course of a Public Higher Education Institution of the interior of Goiás, with ages ranging from 17 to 30 years, 10 (35.7%) and 18 (64.3%) female and male respectively. We used the Motivation to Learn Assessment Scale of University students and two open questions about motivation in the referred course. No significant relationships were observed between the variables gender, course option and reprobation in some discipline among themselves and with age and motivation scale. The data of the open questions pointed the faculty as bearer of aspects that discourage the participants to attend Zootecnia. Suggestions for future research are pointed out.

Keywords: Higher education. Extrinsic motivation. Intrinsic motivation.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, constata-se a existência de perspectivas teóricas diferentes a respeito da motivação humana e escolar, que variam conforme o constructo filosófico e investigativo da área. Diversas foram as tentativas, dentro da área da psicologia, de explicar a motivação tendo por base a observação do comportamento e as influências do

ambiente (WEINER, 1990; WOOLFOLK, 2000). A literatura à respeito da motivação escolar teve um avanço considerável de 1990 até os dias atuais. As abordagens cognitivistas e sociocognitivistas foram as que mais auxiliaram no processo de compreensão da motivação escolar e sua relação com situações específicas de sala de aula (WEINER, 1990; BZUNECK, 2001). De fato, tais teorias relacionaram a motivação a determinadas disciplinas, professores e graus de escolaridade.

O impacto das variáveis psicológicas na aprendizagem dos estudantes tem sido enfatizado por vários autores, nos últimos anos (WEINER; 1990; BORUCHOVITCH, 1994; BRUNING, HORN, 2000; ZIMMERMAN, 2000; JACOB, 2001; PAJARES, SCHUNK, 2001). Convém esclarecer que por variáveis psicológicas entende-se a motivação, o autoconceito, a auto-eficácia, as crenças a respeito da inteligência e a competência, dentre outras (SOLLEY, 1992).

Em sentido etimológico, motivação pode ser entendida dentro de uma concepção semelhante a motivo. De acordo com Bzuneck (2001), motivação pode ser compreendida ora como um “fator psicológico ou um conjunto de fatores, ora como um processo” (p.9). Todas as teorias definem motivação como algo voltado para um tipo de meta, propósito, que direciona o comportamento humano, incluindo escolhas e persistência. Contudo, o fato de o indivíduo definir uma meta e escolher uma atividade não é sinônimo de um desempenho eficiente e de persistência em face dos obstáculos (PINTRICH, GARCIA, 1991).

O entendimento da motivação pelo ponto de vista de um processo e os fatores que a influenciam são questões que norteiam, atualmente, a busca de explicações por parte dos pesquisadores. Conforme o posicionamento teórico, a elucidação de tais aspectos varia de modo considerável. A motivação escolar tem sido estudada sob diversos enfoques teóricos, constituindo-se como objeto de estudo extremamente complexo. Hoje é consensual entre os pesquisadores da área a noção de que existe uma dinâmica entre tais fatores ou processos (BZUNECK, 2001).

Quando se discute a respeito dos problemas presentes no contexto escolar, a falta de motivação dos estudantes, ao lado de outros aspectos, costuma ser apontada pelos professores como um fator primordial que necessita ser mudado. De fato, pesquisas realizadas a partir de 1990 constataam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos acadêmicos (BZUNECK, 2001).

A ausência ou um nível baixo de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do acadêmico. Tal situação acaba por trazer implicações sérias, pois estudante desmotivado não aprende tudo que pode e não desenvolve sua capacidade ao máximo (STERNBERG, 1998). A ausência ou uma motivação de grau rebaixado acarreta inúmeros problemas, pois não há interesse nem disponibilidade por parte do estudante em realizar as tarefas de aprendizagem. Em última instância, há queda na qualidade da aprendizagem (BZUNECK, 2001).

Ao se pensar em motivação no contexto escolar deve-se ter em mente que as atividades ali desenvolvidas possuem muitos diferenciais em relação à motivação em outras áreas, como lazer e esporte. Nas atividades ou tarefas escolares, o aspecto motivacional é responsável pelo ato de iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma nota boa na prova, se esforçar para aprender conteúdos que não são interessantes, dentre outros. De fato, o esforço e a persistência face das dificuldades ou fracassos são úteis para inferir se há ou não motivação, perceber seu nível naquele momento e interferir, se necessário for (BZUNECK, 2001).

Não há dúvidas de que na escola o estudante necessita se adequar a certas normas para conseguir cumprir o currículo integralmente. No contexto acadêmico, os conteúdos são diferenciados por área e período, há uma progressão das tarefas e do conteúdo, conforme o grau de escolaridade cursado. O contexto social em que se realiza a atividade é coletivo, sob a supervisão de um professor. Além disso, estão presentes situações de avaliação que repercutem nos aspectos socioemocionais dos estudantes. As exigências em nível escolar são fundamentalmente cognitivas, envolvendo atividades e tarefas que incluem organizar, selecionar, auto-avaliar, processar e armazenar, bem como integrar a informação (BZUNECK, 2001).

Brophy, (1983), Ames e Ames, (1984), Ames, (1990), Bzuneck, (2001), ressaltam que a motivação pode variar em termos qualitativo e quantitativo. Qualitativamente, existem estilos (tipos) motivacionais inadequados à situação escolar. Dentre estes, pode-se citar aplicar esforço para tirar uma nota alta para não parecer incompetente, para garantir a aprovação com o propósito de ganhar o presente que o pai prometeu. Como aponta Bzuneck (2001, p.18),

casos como esses representam distorções na qualidade ou tipo de

motivação, porque as razões que movem o acadêmico não o direcionam tanto para o aprender, mas para outros objetivos que, em razão de sua dinâmica, desviam a aplicação do esforço e energia de uma direção construtiva.

Como medida quantitativa, a motivação pode ser mais ou menos intensa. De fato, variações no nível de motivação são comportamentos esperados no ambiente escolar, contudo “o que preocupa é a frequência ou persistência dessa condição negativa” (BZUNECK, 2001, p.15). Ao se questionar sobre qual o melhor nível de motivação para assegurar um desempenho adequado do acadêmico, percebe-se que a resposta à essa pergunta muda conforme o tipo de tarefa. No contexto escolar, ausência ou níveis excessivamente baixos e altos de motivação atrapalham o desempenho eficiente das tarefas (BZUNECK, 2001). Por outro lado, uma motivação excessiva causa fadiga e é acompanhada de um aumento da ansiedade que, por sua vez, atrapalha comprovadamente as várias etapas do processo cognitivo (NAVEH-BENJAMIM, McKEACHIE, LIN, 1987).

Stipek (1993 citado por BZUNECK, 2001) menciona que é necessária uma análise rigorosa e cuidadosa para identificar quais acadêmicos possuem problemas de motivação e por quê. Devem, pois, ser analisados múltiplos fatores, como: desempenhos, comportamentos, nível de capacidade, conhecimentos prévios, e uso de estratégias de aprendizagem.

Ainda para Bzuneck (2001), somente o exame das situações de interação em sala não é suficiente para garantir um levantamento de dados e obter um conhecimento profundo das causas da falta de motivação de um estudante. Existem dois aspectos que devem ser considerados ao pensar nos problemas motivacionais de um estudante: primeiro, que esses problemas podem estar relacionados a fatores específicos como determinados conteúdos, professores, clima de sala de aula e/ou da escola, fase de desenvolvimento em que o estudante se encontra. Outro aspecto é a gradação dos problemas relativos à motivação acadêmica, que pode variar de níveis simples até extremamente complexos.

Pode-se também compreender a motivação para a aprendizagem em sala de aula em função de seus efeitos imediatos e finais. Há educandos que mostram interesse imediato em aprender, esforçando-se e persistindo, apesar dos altos níveis de exigência das tarefas. Por outro lado, existem estudantes que não apresentam esses indicadores

comportamentais e, por conseguinte, são considerados como desmotivados. O efeito final principal da motivação em sala seria possibilitar que o estudante alcance uma aprendizagem de qualidade (BZUNECK, 2001). Pode se manifestar tanto de forma mais específica (domínio de um conteúdo ou de uma atividade), quanto de forma mais global (desenvolvimento de um potencial).

Bzuneck (2001), ainda referindo-se a Stipek (1993), comenta que nos últimos anos, diversas pesquisas constataram diferenças de motivação em decorrência do período cursado. No início da vida escolar, normalmente, não há problemas de motivação, mas à medida que a criança avança na escolaridade, há uma queda no interesse, bem como questionamentos por parte do estudante quanto à própria capacidade para aprender. “[...] quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas do acadêmico” (BZUNECK, 2001, p.15).

Quando o educando se empenha em uma atividade, preocupado somente em obter uma nota alta, em ganhar um presente especial que o pai prometeu, ou para ser reconhecido como o mais inteligente da sala, pode-se dizer que tal motivação é extrínseca, ou seja, o comportamento é motivado pelos efeitos do meio. Já quando a conduta é impulsionada pelo interesse, curiosidade em estudar o assunto, sem almejar nenhuma recompensa exterior, tal motivação é designada de intrínseca (SILVA, SÁ, 1997).

Investigações realizadas sugerem uma associação positiva e significativa entre orientação voltada para meta intrínseca e uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a elaboração e a organização (PINTRICH, DE GROOT, 1990). Estudantes orientados para a meta intrínseca planejam seu estudo com o objetivo de aprender, monitorando sua compreensão, se esforçando para compreender quando têm dúvidas, revendo o material para suprir déficits, procurando a ajuda de colegas e professores (PINTRICH, GARCIA, 1991).

É consenso na literatura que a melhor motivação na escola é a chamada motivação positiva. De forma geral, os estudos a esse respeito mostram que esta envolve o investimento de recursos da mais alta qualidade, traduzindo-se em comportamentos que cobram maior empenho e perseverança na realização das tarefas

por parte do estudante (MAEHR, MEYER, 1997). Conforme Bzuneck (2001, p.12), a:

[...] qualidade do investimento pessoal implica no emprego de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, o que significa que os novos conhecimentos serão construídos mediante o que se denomina processamento de profundidade

A reunião dos aspectos como o uso de estratégias de aprendizagem, o investimento de qualidade, o esforço, dentre outros, garante um resultado extremamente valorizado, que é a aprendizagem. Normalmente, os produtos de aprendizagem são quantificados em forma de notas, sendo que, muitas vezes, a motivação do estudante se articula com resultados desse tipo.

Investigações recentes sobre motivação têm salientado que a importância de promover a motivação para assegurar um bom desempenho é assunto bem documentado pela literatura nos últimos anos. A literatura nacional a respeito de motivação no ensino superior é escassa, e em cursos, como o de Zootecnia escassos. A presente pesquisa propôs o seguinte problema de pesquisa: como tem se configurado a motivação de acadêmicos de 2º período de uma Instituição de ensino pública? A motivação geral para o aprendizado é intrínseca, extrínseca ou há equilíbrio entre ambas as motivações? As estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala estão mais baseadas em motivadores extrínsecos ou intrínsecos?

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo investigar como se configura a motivação de acadêmicos do segundo período do curso de zootecnia de uma Instituição de Ensino Superior.

2. MATERIAL E MÉTODO

2.1 Participantes

O estudo foi realizado com 28 discentes matriculados em uma disciplina do segundo período do curso de Zootecnia, incluindo novatos e repetentes, de uma Instituição de Ensino Superior pública do interior goiano. As idades dos participantes variaram de 17 a 30 anos (Média=20,6; DP=2,95), sendo 10 (35,7%) do sexo feminino e 18 (64,3%) do masculino. Das respostas válidas, 12 (46,1%) não escolheram o Curso de Zootecnia como primeira opção e 14 (53,9%) o fizeram. Vale esclarecer que, dois

acadêmicos não responderam a este item. Cabe observar que dos 28 participantes, 24 (88,9%) tinham histórico de reprovações em alguma disciplina, 3 (11,1%) nunca haviam reprovado e um não respondeu este item.

2.2 Instrumentos

Foi utilizada a *Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de alunos Universitários* (BORUCHOVITCH, NEVES, 2004), composta por 32 questões do tipo *likert* de 4 pontos, na qual o participante elege uma única resposta dentre as propostas: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente” (Anexo 1). A escala tem sido objeto de diversos estudos na busca de sua validação para a realidade brasileira (BORUCHOVITCH, NEVES, 2004; BORUCHOVITCH, 2008)

A Escala propriamente dita é antecedida por questões de caracterização dos participantes, como nome, sexo e idade. No entanto, momento antes da entrega da Escala, os participantes foram alertados ao fato de que não seria necessária a identificação nominal, preservando assim o anonimato no momento da emissão das respostas. Segundo Nilsen Júnior (2007), a não identificação nominal otimiza a sinceridade nas respostas. O cabeçalho de caracterização dos participantes da Escala foi adaptado com a inclusão de dois questionamentos: Se o curso de Zootecnia foi a primeira opção de curso e se já haviam tido reprovação em alguma disciplina.

Além da aplicação da escala foi solicitado aos acadêmicos que respondessem a duas questões abertas, idealizadas pelos componentes do grupo: 33) Quais outros fatores que lhe motivam a cursar Zootecnia na [IES estudada]? e 34) Quais outros fatores que lhe desmotivam a cursar Zootecnia na [IES estudada]?

Todas as análises estatísticas foram realizadas no programa SAS v.9.0 (2002) a 5% de probabilidade. Foi realizada correlação de Spearman para as variáveis sexo, opção de curso e reprovação em alguma disciplina entre si e com a idade e as escalas de motivação (geral, intrínseca e extrínseca). Também se realizou correlação de Pearson para a variável idade e as escalas de motivação (geral, intrínseca e extrínseca). Para estimativa da significância de ocorrências relacionadas às questões abertas, foi utilizado o teste Qui-quadrado.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

A Escala foi aplicada no contexto de sala de aula. Antes de sua entrega, os participantes foram informados do procedimento e que a participação se daria após consentimento livre e esclarecido. As questões abertas foram analisadas considerando-se as próprias respostas emitidas pelos participantes. Nestes casos, considerou-se, para análise, o número de respostas emitidas, e não o tamanho da amostra, já que uma mesma pessoa poderia emitir mais de uma resposta às questões. Por exemplo, num dos questionários, o participante respondeu, na questão 33, o seguinte: “os fatores [motivadores] são: a cidade apesar de ser desenvolvida relativamente, as coisas são de fácil acesso, não é tão caro para se viver aqui, a faculdade em termos de agrárias (que é a área que me importa) é bem evoluída e progride cada vez mais.” Nesta resposta foram consideradas duas categorias de análise: “características do município/região” e “prestígio institucional”. Esse procedimento foi adotado em todos os 28 questionários.

De modo semelhante, na análise dos fatores que motivavam os participantes quanto a serem intrínsecos ou extrínsecos, as respostas emitidas foram sempre as consideradas. No mesmo caso ilustrado acima, tanto “características do município/região” e “prestígio institucional” foram tidos como fatores de motivação extrínsecos. “Interesse pessoal” e “aprendizado e formação profissional”, por sua vez, foram categorizados como fatores de motivação intrínsecos.

3. RESULTADOS

Não foi observada ($P > 0,05$) correlação de Spearman das variáveis gênero, opção de curso e reprovação em alguma disciplina entre si e com a idade e a escala de motivação. Assim, as variáveis pesquisadas não influenciaram na motivação.

Ao avaliar a correlação de Pearson para idade e as escalas de motivação (geral, intrínseca e extrínseca), também não foi observada correlação ($P > 0,05$). Porém, como era de se esperar foi verificada correlação positiva ($P < 0,05$) entre motivação geral e motivação intrínseca (0,7986) e motivação extrínseca (0,8629), e também entre motivação intrínseca e motivação extrínseca (0,3849). Desta forma, quanto maior o valor observado para a escala de motivação geral, maior foi o valor observado para a motivação intrínseca e extrínseca. No entanto, a motivação extrínseca apresentou maior

coeficiente, o que resulta em maior contribuição para a escala de motivação geral. A média da motivação geral para o grupo foi de 94,61 e desvio-padrão 11,71. A média e o desvio-padrão para a motivação intrínseca foram, respectivamente, 50,82 e 6,41; enquanto a média e o desvio-padrão para a extrínseca foi 43,79 e 7,64.

Como dito no item *Instrumento*, a Escala foi complementada com duas questões abertas, consideradas a partir de agora. Sobre a questão 33, referente a outros fatores motivadores para os participantes cursarem Zootecnia, após exclusão da categoria “outras respostas”, devida à baixa frequência das mesmas, não foi observada diferença na análise de frequências empreendida com o auxílio do teste de Qui-quadrado ($N=47$; $gl=5$; $[\chi^2=8,04, P>0,05]$), conforme discriminado na Tabela 1.

Após essa constatação, os dados foram reorganizados, considerando-se quais das respostas emitidas foram características de motivação extrínseca e quais foram de motivação intrínseca. Neste momento as “outras respostas”, anteriormente desconsideradas, foram reinseridas na análise, já que tanto “aulas práticas”, quanto “colegas”, com 1 frequência para cada, são motivações tidas como extrínsecas.

Sendo assim, foram observadas 32 respostas características de motivação extrínseca e 17, de intrínseca. O cálculo de Qui-quadrado foi empreendido, resultando em diferença para a categoria que tratava das motivações extrínsecas ($N=49$; $gl=1$; $[\chi^2=4,58, P<0,05]$).

Tabela 1. Análise da Questão 33 – Quais outros fatores que lhe motivam a cursar Zootecnia na [IES estudada]? ($N=28$)

Categoria	Natureza da Motivação	N	%
Prestígio Institucional (Curso/UFG)	Extrínseca	11	22,4
Mercado de Trabalho (inclui atividade familiar)	Extrínseca	11	22,4
Interesse Pessoal (gostar de animais e da profissão)	Intrínseca	10	20,4
Aprendizado e Formação Profissional	Intrínseca	7	14,3
Características do Município/Região	Extrínseca	6	16,2
Professores	Extrínseca	2	4,1
Outras Respostas (aulas práticas, colegas)	Extrínseca	2	4,1
Total		49	100,0

Na análise da questão 34, relacionada aos outros fatores desmotivadores para cursar Zootecnia, o cálculo do Qui-quadrado indicou que o resultado observado na categoria “professores” ($N=11$; 25,0%) foi significativo ($N=30$; $gl=5$; $[\chi^2=18,4$,

P<0,05]). Neste momento as categorias “não há fatores desmotivadores”, “resposta incompreensível e não considerada” e “outras respostas” não foram consideradas (Tabela 2).

Tal como ocorrido na análise da questão 33, na questão 34 também foram levantadas as naturezas das motivações dos participantes, quanto a serem extrínsecas ou intrínsecas. “Outras Respostas” aglutinaram respostas com frequência igual a 1 e, no geral, denotavam motivações extrínsecas. Nesse sentido, “dúvidas pessoais” foi considerada como a única resposta de motivação com caráter intrínseco. As categorias “não há fatores desmotivadores”, “resposta incompreensível e não considerada” e “em branco” não foram consideradas na análise da natureza da motivação. Apenas para confirmação, o cálculo do Qui-quadrado demonstrou significância para a frequência observada na categoria “natureza extrínseca da motivação” (N=35; gl=2; [$\chi^2=32,1$, P<0,05])

Tabela 2. Análise da Questão 34 – Quais outros fatores que lhe desmotivam a cursar Zootecnia na [IES estudada] (N=28)

Categoria	Natureza da Motivação	N	%
Professores	Extrínseca	11	25,0
Características Pedagógicas do Curso	Extrínseca	10	22,8
Não Há Fatores Desmotivadores	Extrínseca	4	9,1
Estrutura Física	Extrínseca	3	6,8
Falta de Mercado	Extrínseca	2	4,5
Desinteresse de Colegas	Extrínseca	2	4,5
Características do Município/Região	Extrínseca	2	4,5
Resposta Incompreensível e Não Considerada	Extrínseca	3	6,8
Outras Respostas (discriminação em relação a outros cursos, dúvidas pessoais, alto índice de reprovação, críticas externas, uso de tecnologia, mudança de cronograma, em branco)	Extrínseca	7	16,0
Total		44	100

Como a categoria “professores” foi tida como de frequência significativa do ponto de vista estatístico, a mesma foi analisada em pormenores, para entendimento dos porquês disso ter ocorrido na opinião dos participantes. Atitudes/características de personalidade, como “arrogância”, “terrorismo” em momentos de prova e “agressividade” direcionada aos acadêmicos destacaram-se com a maior frequência (45,4%), seguidas de “didática falha”, que no geral leva à dificuldades no processo de

aprendizagem (27,3%). Foram observadas, ainda, 3 (27,3%) “outras respostas”, categoria que aglutinou respostas com frequência igual a 1 e que é exemplificada com “desmotivação” e “desordem” por parte do professor. Neste momento, a baixa frequência de respostas foi justificativa para a não realização do cálculo do Qui-quadrado.

4. DISCUSSÃO

Tendo por base a literatura na área da motivação e os dados aqui considerados, percebe-se que não houve influência significativa das variáveis demográficas, tais como idade, sexo, reprovação e opção de curso na motivação dos participantes do caso considerado. Motivação é sinônimo de motivo, contudo o fato do acadêmico ter optado por um curso universitário e o estar cursando não significa que este tenha um aproveitamento acadêmico eficiente e de persistência face aos obstáculos.

A motivação é influenciada tanto por fatores intrínsecos quanto por extrínsecos. Motivadores extrínsecos são mais fáceis de serem implementados pelo professor em sala de aula, como dar recompensas materiais e sociais. O conceito de motivação extrínseca é desejo para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou a atividade. Entretanto, a motivação extrínseca não assegura, a longo prazo, a persistência do comportamento genuíno de estudar. Neste estudo, o fator extrínseco teve um peso maior na resposta dos participantes, demonstrando mais uma vez que a utilização da motivação extrínseca é usada de maneira mais generalizada no meio acadêmico, estando muito relacionada a necessidade de reconhecimento externo.

Já a motivação intrínseca, embora tenha resultado em um coeficiente de correlação menor (0,80 *versus* 0,86), é um fator que assegura que não haja prejuízo à aprendizagem a longo prazo. Um acadêmico orientado intrinsecamente se envolve em determinada tarefa pela tarefa em si, pelo prazer em aprender e pela satisfação. Tais dados são semelhantes a pesquisa de Melo e Leme (2016) que pesquisaram alunos do ensino superior da área de Tecnologia. Tais alunos demonstram segundo a escala autonomia e interesse em aprender.

A motivação para aprender assegura o engajamento e a manutenção de determinados comportamentos, como estudar para uma prova ou estudar para formar-se. Exemplos de motivadores intrínsecos seriam o acadêmico sentir atração da atividade em

si mesma, estudar por necessidade, interessar na tarefa, curiosidade, prazer e espontaneidade.

Vale esclarecer que, no momento de se inferir se há ou não motivação por parte dos acadêmicos é necessário não esquecer que existe uma interação entre características do acadêmico e fatores do contexto como a tarefa a ser executada, o período cursado e o professor.

Igualmente, as repercussões sociais do papel desempenhado pela universidade estão atreladas ao quanto ela consegue formar estudantes e profissionais motivados. No caso dos estudantes, são medidos em seu aprendizado, não somente por mecanismos internos à sua própria IES, mas por mecanismo governamental estabelecido, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que ocorre nos momentos de sua entrada e de sua saída no meio universitário.

No segundo caso, o dos profissionais, há pressões sobre o quanto está motivado para o mercado de trabalho, após ter sido graduado. Em ambos os casos, a motivação parece se constituir numa espécie de produto do quanto o universitário consegue responder às demandas exteriores, aqui consideradas como “motivação extrínseca”. Estas podem ser configuradas por um caráter avaliativo, ou também por serem de outras naturezas, como as familiares. Mais ainda, são ilustradas pelo quanto o estudante consegue equilibrar as motivações provenientes do exterior com as do interior, aqui chamadas de “intrínsecas”.

Por mais que se constate serem as motivações extrínsecas as mais facilmente contornadas pelo professor, na realidade universitária, são as intrínsecas aquelas que refletem o mais subjetivo, constituído finamente pela singularidade íntima e pelos ideais que o sujeito pode traçar diante de si mesmo, rumo à construção de independência financeira, de uma identidade profissional e social, firmadas na autonomia do pensamento – este sim o grande objetivo de uma formação universitária.

Os resultados aqui encontrados são semelhantes aos encontrados por Trindade e Vieira (2009) que encontraram entre (90) alunos iniciantes do curso de Medicina as seguintes categorias motivacionais: humanismo, afinidade, *status* social, imagem cultural, utilidade, transcendência, ter conhecimento e independência financeira. Esperam encontrar: integração professor-aluno, liberdade de expressão, integração ensino e realidade, didática de ensino, compromisso do corpo docente, infraestrutura.

Contudo embora possuíssem pouco tempo cursando uma Universidade, os estudantes já apontavam limitações na prática pedagógica bem como dificuldades na relação professor-aluno.

Ao se considerar os dados encontrados no presente estudo como principal categoria desmotivadora - o corpo docente – mais visivelmente apontado como portador de aspectos que desmotivam os participantes a cursar Zootecnia – e a IES como um todo na qual estão vinculados, parecem estar diante de um desafio esclarecido aqui: como formar os seus estudantes, considerando os aspectos motivadores extrínsecos que estão postos e parecem ser favoráveis, utilizando-os como propulsores da expansão dos intrínsecos, que ora mostraram-se tão tímidos? Igualmente, como “seduzir” seu corpo discente de modo que este também instigue-se a seduzir-se a si próprio, rumo a conquistas que são, igualmente, de seu interesse pessoal?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta às indagações norteadoras do estudo do caso *destes* estudantes de Zootecnia, suas motivações parecem estar, portanto, firmemente ancoradas na afirmação popular de Sartre, filósofo francês, que diz que “o inferno são os outros”, quando parecem atribuir as razões para seus “desânimos acadêmicos” ao exterior e em especial aos seus professores. Por outro lado, os motivos positivos, embora de modo menos esclarecedor, também são focados nas questões extrínsecas.

A busca de um eventual equilíbrio entre essas motivações parece se configurar num instigante desafio a todos os atores do caso estudado. Não um equilíbrio idealizado, posto relações de ensino-aprendizagem não serem “artificiais” e passíveis de ser alvo de uma objetividade mecanicista. Mas um equilíbrio onde esses mesmos atores possam se encontrar de modo mais próximo, porque é sabido que *este caso*, também por envolver tantos fatores humanos, pode se assemelhar a inúmeros outros, já que a realidade estudada tem sido compartilhada por professores de diferentes cursos e formações acadêmicas.

O trabalho deixa como sugestão possível, para ampliar seus próprios limites, que não somente as motivações destes acadêmicos sejam focalizadas, mas também as de seus colegas de curso e de seus professores.

Uma primeira implicação deste estudo se prende ao fato, da necessidade dos

professores conhecerem os mecanismos psicológicos ligados à motivação do acadêmico. De fato, a motivação para aprender pode ser inferida a partir de uma análise cuidadosa dos incentivos e recompensas presentes na sala de aula. Uma recompensa é um objeto ou evento atrativo fornecido como consequência de um comportamento particular.

Na universidade, ainda prioriza-se muito os motivadores extrínsecos. Tal escolha justifica-se pela facilidade de aplicação e por sua natureza concreta bem como pela crença de que esta é a única forma de intervenção que garante o bom desempenho do acadêmico e sua aprendizagem.

Cabe orientar sobre como implementar algumas estratégias adequadas para motivar os acadêmicos em sala de aula. Primeiramente a aprendizagem tem que ser desafiadora e os desafios propostos, em termos de atividades acadêmicas, devem possuir nível adequado de dificuldade, adaptado à turma. Há necessidade de variar tarefas e métodos de ensino para assegurar bom nível de motivação nas aulas e reduzir a ansiedade dos acadêmicos em relação às avaliações. É interessante, sempre que possível, que o professor comunique expectativas positivas a respeito dos acadêmicos, no sentido de acreditar em seu potencial para aprender e se desenvolver como aprendiz. Segundo Bzuneck (200, pg21) “A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula tornam insuficientes qualquer receita pronta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. Motivation: what teachers need to know. **Teacher College Record**, n. 91, p.409-421, 1990.

AMES, C.; AMES, C. Goals and motivation. **Elementary School Journal**, n.85, p.39-52, 1984.

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E.R.C. **Escala de avaliação da motivação para aprender para acadêmicos universitários**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo da aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**,1,129-139, 1994.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. **Educ.Psychologist**, 18, p.200-215, 1983.

BRUNING, R; HORN, C. Developing motivation to write. **Educational psychologist**.

v.35, n.1, p.25-37, 2000.

BZUNECK, J. A; A motivação do acadêmico: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, A (org). **A motivação do acadêmico: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. v.1, p.9-36.

ECCLES, J; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual reviews psychology**. v.53, p.109-132, 2002.

ECCLES, J; WIGFIELD, A; SCHIEFELE, U. Motivation to succeed. In: DAMON, W; EISENBERG, N. **Handbook of child psychology**. 5ª ed. Texas: Company of Texas, 1998. v.3, P.1017-1080.

JACOB, A V. **O desempenho escolar e suas relações com o auto-conceito e a auto-eficácia**. 2001. Dissertação (Mestrado em saúde mental). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

MAEHR, M.L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. **Educational Psychology Review**, v.9, n.4, p.371-409, 1997.

MELLO, Margareth Benedito de Jesus Bressani de; LEME, Maria Isabel da Silva. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 581-590, Dec. 2016. Disponível em: Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300581&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031053>.

NAVEH-BENJAMIN, M; McKEACHIE, W.J.; LIN, Y.G. Two types of test-anxious students: support for an information processing model. **Journal of educational psychology**, v.79, n.2, p.131-136, 1987.

PINTRICH, P. R; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, v.82, n.1, p.33-40, 1990.

PINTRICH, P. R; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: **Advances in motivation and achievement**. Maehr, M L; Pintrich, P. R. 1991, v.7, p.371-402.

SILVA, A. L; SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. 2ª ed. Cidade do Porto: Porto editora, 1997. 79p

SOLLEY, B. A Affective variables as related to writing education. **Educational research quarterly**, v.15, n.1, p.21-33, 1992.

STERNBERG, R.J. Principles of teaching for successful intelligence. **Educational Psychologist**, v.33, n.2/3, p.65-72, 1998.

STIPEK, D. J. Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs: Prentice

Hall, 1993.

TRINDADE, Leda Maria Delmondes Freitas; VIEIRA, Maria Jesia. Curso de Medicina: motivações e expectativas de estudantes iniciantes. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 542-554, Dec. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000400005>

WEINER, B. History of motivational research in education. **Journal of educational psychology**, v.82, n.4, p.616-22, 1990.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary educational psychologist**, v.25, p.82-91, 2000.

Credenciais da autora

COSTA, Elis Regina da. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão – Goiás/Brasil. E-mail: elisufg@gmail.com.

Endereço para correspondência: Elis Regina da Costa, Rua Coronel Afonso Paranhos, 482, Caixa postal, 67B, Centro, CEP: 75701-975, Catalão - Goiás.. E-mail: elisufg@gmail.com

Como citar este artigo (Formato ABNT): COSTA, Elis Regina da. Motivação no ensino superior: estudo de caso com acadêmicos de zootecnia. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 2, n.1, p. 22-37, 2018. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v2i1.71>

Recebido: 19/02/2018.

Aceito: 20/03/2018.