

A Motivação dos Estudantes no Ensino Superior: Um Estudo Comparativo¹

Eduardo Campos, Susana Ramos

TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Em latim, o verbo *motivare* significa ‘mover para’, de modo que, combinado com o sufixo ‘ação’, forma a palavra motivação (‘mover para ação’) (Brizolla 2006). Por outro lado, são vários os conceitos sobre motivação, tornando-se difícil chegar a uma só definição (Chiavenato 1999). A motivação pode ser consequência de determinantes ambientais, de forças internas como necessidades e desejos, constituindo um incentivo do próprio organismo a agir (Witter e Lomônaco 1984). Em qualquer caso, é um processo que origina ou inibe um comportamento (Balancho e Coelho 1996). De acordo com Salanova, Hontangas e Peiró (1996), a motivação é uma ação direcionada a um determinado objetivo, sendo regulada, biológica ou cognitivamente, pela própria pessoa. Esta ação é ativada por necessidades, emoções, valores, objetivos e expectativas pessoais, constituindo um fenómeno individual, intencional e multifacetado (Oliveira, Dias, Martins e Valim s.d.).

Neste contexto, podem ser considerados dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Ryan e Deci 2000). A motivação intrínseca relaciona-se com recompensas psicológicas (reconheci-

¹ Este artigo é baseado na dissertação de 2º Ciclo em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional (ISMT), defendida a 27 de outubro de 2011.

mento, estatuto, respeito, satisfação), conforme o indivíduo, ao executar uma determinada atividade, tem como objetivo a sua própria satisfação e prazer. Neste tipo de motivação, existem três dimensões diferentes: a motivação intrínseca para o saber; a motivação intrínseca para a realização e a motivação intrínseca para experiências estimulantes (Lavery 1999; Vallerand et al. 1992). A motivação intrínseca para o saber ocorre quando um indivíduo desempenha uma tarefa pela satisfação e prazer. A motivação para a realização é quando alguém realiza determinada atividade pela satisfação e prazer experienciado durante a própria realização dessa atividade. A motivação intrínseca para experiências estimulantes ocorre quando alguém desempenha uma atividade com o objetivo de obter uma sensação estimulante (Lavery 1999; Vallerand et al. 1992).

Por sua vez, a motivação extrínseca acontece quando as recompensas são tangíveis (ordenado, promoções, boa nota numa frequência), sendo que o objetivo é atingir fins (Lavery, 1999; Oliveira, Dias, Martins e Valim s.d.; Vallerand et al. 1992). Por outro lado, existem igualmente três tipos de motivação extrínseca: a regulação externa, a introspeção e a identificação. A regulação externa surge quando um determinado comportamento é regulado por fatores externos. Por sua vez, a introspeção consiste na interiorização das razões que levam à realização de um determinado comportamento, sendo que esta interiorização é influenciada por experiências anteriores. Por fim, a identificação corresponde à importância que o indivíduo atribui a determinado comportamento, sendo que a interiorização dos motivos extrínsecos é regulada pela identificação (Lavery 1999; Vallerand et al. 1992).

De acordo com Brophy (1999), é necessária uma distinção entre a motivação para aprender e motivação para o desempenho (performance): a primeira envolve o processamento da informação e a compreensão de algo, fase de aquisição de conhecimentos, enquanto a segunda corresponde à demonstração desses conhecimentos adquiridos. A motivação é, por isso, fundamental para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que são os comportamentos motivados que levam os alunos a se interessarem pelas atividades acadêmicas, facultando uma aquisição de novos conhecimentos (Guimarães 2004). Em qualquer caso, o autoconceito e a autoestima relacionam-se significativamente com o sucesso acadêmico, sendo duas variáveis motivacionais muito importantes para uma boa adaptação ao ensino superior (Azevedo e Faria, 2006).

As teorias da motivação, para além de caracterizarem o indivíduo como único, procuram estudar o fenómeno motivacional na sua ori-

gem, evolução e direção. Estas teorias foram classificadas em teorias de satisfação e de progresso (Grade, 2003). Assim, fazem parte das teorias de satisfação: a Teoria de Hierarquia das Necessidades de Maslow (1954); a Teoria X e Y de McGregor (1960); a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1959) e a Teoria da Motivação de Scott Myers (1984). As teorias de satisfação são orientadas para os fatores que originam um determinado comportamento motivado. Por sua vez, as teorias de progresso referem a Teoria das Necessidades Básicas de McClelland e a Teoria da Probabilidade de Vroom.

MOTIVAÇÃO E CONTEXTO ACADÉMICO

A motivação no contexto académico tem sido, crescentemente, estudada e considerada fundamental no nível e na qualidade da aprendizagem e do desempenho dos estudantes (Guimarães 2004; Lavery, 1999). Na verdade, a motivação dos estudantes diminui à medida que avançam no contexto escolar (Burochovitch e Bzuneck, 2004; Stipek, 1998). Assim, é possível observar-se, ao entrar numa sala de aula de educação infantil, a curiosidade, o interesse e a atenção que os alunos apresentam. No entanto, ao entrar-se numa sala de aula no ensino mais avançado, até mesmo no universitário, pode observar-se, de um modo geral, desinteresse, descontentamento e desmotivação (Jacobs e Newstead 2000; Ruiz 2005; Stipek, 1998; Cunha 2002; Rosário et al. 2004; Silva et al. 2004). Neste contexto, Pintrich (1994), desenvolveu um modelo para explicar a motivação dos alunos do ensino superior, abrangendo quatro elementos principais: o contexto sociocultural (atitudes, crenças e comportamentos); os fatores relacionados com o ambiente na sala de aula (comportamento do professor, método de ensino utilizado, tipo de tarefa); os fatores internos ao aluno (sentimentos, perceções, necessidades, objetivos) e o comportamento motivado em si (comportamentos reais e observáveis). Por sua vez, Stipek (1996) salientou quatro itens motivacionais como sendo os mais relevantes no contexto académico: reforço positivo; cognições (expectativas de controlo, crenças de autoeficácia, atribuições causais); valores (especialmente contemplados na motivação intrínseca); e metas de realização.

Os estudantes com maior motivação intrínseca tendem a persistir quando enfrentam problemas difíceis e tendem a aprender com os seus erros (Walker, Greene, e Mansell, 2006), sendo comprovado que a motivação intrínseca influencia positivamente o comportamento de

estudantes (Miller, 1988). Por seu lado, a motivação extrínseca refere a tendência dos alunos em se envolverem em atividades com a expectativa de obter uma recompensa ou não receber um castigo, como, por exemplo, passar num exame ou receber uma boa nota (Vansteenkiste, Lens e Deci, 2006).

De forma geral, o que faz aumentar a motivação em estudantes é o facto de pensarem que o seu desempenho nos estudos irá influenciar o seu futuro, levando a que tenham maior motivação para obter melhores resultados (Locatelli, Bzuneck e Guimarães 2007). Assim, a motivação possibilita aos estudantes um conjunto de opções e de recursos que, por sua vez, possibilitarão escolhas autênticas, promovendo resultados satisfatórios, porque aumenta os níveis de interesse e de compreensão. Neste sentido, os estudantes mais interessados e curiosos adquirem recursos necessários para efetuarem determinada ação, conseguindo superar os desafios com que se vão deparando (Bzuneck 2004). Por isso, o ensino deve proporcionar aos estudantes um nível médio e constante de motivação, permitindo que avancem perante os desafios. O envolvimento dos estudantes não deve ser muito baixo nem muito alto, sendo necessário um equilíbrio, uma vez que os extremos podem afetar e diminuir a motivação (Brophy 1999). É importante salientar, porém, que a desmotivação dos estudantes é um facto presente e persistente, uma vez que o ambiente escolar não proporciona os níveis de motivação suficientes, não estimulando a aprendizagem (Guimarães 2004).

Nas décadas de 1980 e 1990, os aspetos motivacionais e afetivos começaram a ser relacionados com os aspetos cognitivos, a fim de compreender melhor os êxitos e os fracassos na aprendizagem (González-Pienda 2003). Fontaine (1990) referiu a necessidade de compreender os fatores motivacionais para perceber as diferenças no rendimento escolar, uma vez que os fatores cognitivos apenas explicariam 25% destes resultados. Para os estudantes obterem bons resultados, é necessário que possuam capacidades para tal, assim como vontade de atingir determinadas metas (González-Pienda 2003).

ESTUDO COMPARATIVO

Objetivo

O objetivo deste estudo é abordar a motivação de alunos do ensino superior da cidade de Coimbra, do ponto de vista das razões que le-

vam a concorrer à licenciatura e os métodos de estudo. Os alunos em causa frequentam o 1º Ciclo em Ciências do Desporto, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra, e o 1º Ciclo em Psicologia, no Instituto Superior Miguel Torga (ISMT), no ano letivo 2010/2011.

O Instituto Superior Miguel Torga é uma das mais antigas Instituições Universitárias de Ensino Superior Privado em Portugal, com mais de sete décadas de existência. No ano letivo 2010-2011, são ministradas dez licenciaturas de 1º Ciclo: Psicologia; Serviço Social; Comunicação Social; Comunicação Empresarial; Informática de Gestão; Informática; Multimédia; Design de Comunicação; Gestão e Gestão de Recursos Humanos. Quanto a cursos do 2º Ciclo ou mestrado: Psicologia Clínica (com três ramos de especialização); Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional; Sociopsicologia da Saúde; Serviço Social; Comunicação Empresarial; e Jornalismo Multidisciplinar, além de cursos de Pós-Graduação e de Formação Permanente.

A Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física ministra uma licenciatura de 1º Ciclo, em regime laboral e pós-laboral, designada Ciências do Desporto. A componente prática encontra-se associada, em larga medida, a atividades de exterior, aproveitando a proximidade do rio Mondego, da Serra da Lousã ou de Penacova. Mantendo uma forte articulação entre a formação do 1º e 2º Ciclo, promovem-se cursos de mestrado em Biocinética; Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário; Exercício e Saúde para Populações Especiais; Treino Desportivo para Crianças e Jovens; Lazer e Desenvolvimento Local; Atividade Física Em Contexto Escolar; e uma pós-graduação em Gestão do Desporto. No 3º ciclo, é ministrado o doutoramento em Ciências da Educação Física e, em conjunto com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o curso de doutoramento em Turismo, Lazer e Cultura.

Amostra

O estudo inclui 158 alunos, dos quais 98 frequentam a licenciatura de Ciências de Desporto da FCDEF e 60 frequentam a licenciatura de Psicologia, no Instituto Superior Miguel Torga. Apenas foram selecionados estudantes do 1º Ciclo de Ciências do Desporto ($n = 98$; 72,10%) e de Psicologia ($n = 60$; 61,90%), sendo 59 (37,30%) do sexo masculino e 99 (62,70%) do sexo feminino. A média de idades é de 21,07 anos ($DP = 4,67$ anos), com uma idade mínima de 18 anos e uma idade máxima de 50 anos.

Num conjunto de 97 alunos inscritos no 1º ano do 1º Ciclo de Psicologia, do Instituto Superior Miguel Torga, responderam a este questionário 60 alunos, sendo 9 (15,00%) do sexo masculino e 51 (85,00%) do sexo feminino. A média de idades foi de 21,72 anos (DP = 4,28 anos). Entre 136 alunos inscritos no 1º ano do curso do 1º Ciclo de Ciências do Desporto, na Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física, responderam a este questionário 98 alunos, sendo 50 (51,00%) do sexo masculino e 48 (49,00%) do sexo feminino. A média de idades foi de 20,67 anos (DP = 4,87 anos).

Relativamente aos alunos do 1º ano de Psicologia, segundo o questionário, todos frequentam o curso que queriam, sendo que 54 (90,00%) responderam que o curso de Psicologia foi a primeira opção de escolha e 6 (10,00%) referiram que foi a sua segunda escolha. Por outro lado, 47 alunos (78,30%) nunca pensaram em mudar de curso, enquanto 13 (21,70%) já pensaram algumas vezes na mudança de curso. No que respeita ao grau de adaptação ao curso, 37 alunos (61,70%) consideram que é bom e 11 (18,30%) satisfatório. Quanto ao método de estudo utilizado pelos alunos, 50 (83,30%) consideram que é adequado e 8 (13,30%) pensam que é bastante adequado. Por fim, questionados relativamente à frequência com que estudam a matéria lecionada, 38 (63,30%) admitem que estudam apenas no fim das matérias lecionadas e 15 (25,00%) estudam durante todo o semestre.

Quanto aos alunos do 1º ano de Ciências do Desporto, 96 (98,00%) frequentam o curso que queriam e 2 (2,00%) não estão no curso desejado, sendo que 86 (87,80%) colocaram como primeira opção este curso e 8 (8,20%) como segunda opção. Por outro lado, 90 inquiridos (91,80%) nunca pensaram em mudar de curso, enquanto 8 (8,20%) já pensaram algumas vezes nessa hipótese. Relativamente à adaptabilidade ao curso, 56 estudantes (57,10%) consideram que se adaptaram bem e 28 (28,60%) muito bem. Quanto ao método de estudo, 66 alunos (67,30%) acham que é adequado e 16 (16,30%) pouco adequado. Por outro lado, 42 estudantes (42,90%) admitem que apenas estudam as matérias no fim da leção, enquanto 24 (24,50%) estudam durante todo o semestre.

Instrumento de Recolha de Dados

A partir da Escala de Motivação Académica de Valleran, Blais, Brière e Pelletier (1992), foi constituído um questionário composto por 28 perguntas, cada uma com 7 hipóteses de resposta: Absolutamente nada.

Muito Pouco. Pouco. Médio. Acima da Média. Muito. Totalmente.

As 28 questões estão agrupadas em 7 dimensões: Motivação Intrínseca para o Saber (itens 2,9,16,23). Motivação Intrínseca para a Realização (itens 14,21,27,28). Desmotivação (itens 5,12,19,26). Motivação Intrínseca de Estimulação (itens 4,11,18,25). Regulação Externa-Motivação Extrínseca (itens 8,15,22,24). Regulação da Introspeção-Motivação Extrínseca (itens 1,3,7,10). Regulação da Identificação-Motivação Extrínseca (itens 6,7,13,20).

Neste contexto, formulamos ainda mais 6 questões, sendo que cada uma tinha 2 opções de resposta: ‘Estás no curso que querias?’, com as opções de resposta sim ou não. ‘Qual foi a opção de escolha para este curso?’, com 1ª opção e 2ª opção como hipóteses de escolha. ‘Já alguma vez pensaste em mudar de curso?’, com as opções nunca e algumas vezes. ‘Qual o teu grau de adaptação ao curso?’, com as opções bom, satisfatório e muito bom. ‘Consideras que o teu método de estudo é adequado?’, com as opções adequado, pouco adequado e bastante adequado’. Com que frequência estudas as matérias lecionadas’, com as opções no fim das matérias lecionadas e todo o semestre.

Resultados e Discussão

Diferenças das Pontuações Médias na Escala de Motivação Académica, em Função da Instituição

Neste tópico, optamos por apresentar somente os itens em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

No item 1 – ‘Porque sem o grau académico não encontrei um trabalho bem remunerado’ – os alunos de Psicologia apresentaram uma média de 3,71, enquanto os alunos de Ciências do Desporto apresentaram uma média de 4,22, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre estas médias ($p = 0,031$).

Na questão 16 – ‘Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem’ – os alunos de Psicologia apresentaram uma média de 5,42 e os alunos de Ciências do Desporto tiveram uma média de 5,12, constituindo diferenças estatisticamente significativas entre os dois cursos ($p = 0,047$).

No item 25 – ‘Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes’ – os alunos de Psicologia apresentaram uma média de 4,0, enquanto os alunos de Ciências do Desporto obtiveram uma média de 3,55, com diferenças estatisticamente significativas entre estas médias ($p = 0,003$).

Por fim, na questão 27 – ‘Pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas’ – os alunos de Psicologia tiveram uma média de 4,51 e os alunos de Ciências do Desporto apresentaram uma média de 4,10, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois cursos ($p = 0,025$).

Diferenças das Pontuações Médias na Escala de Motivação Académica em Função do Género

Apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas na Escala de Motivação Académica, em função do género nos alunos de Ciências do Desporto.

Relativamente à questão 7 – ‘Para provar a mim próprio que consigo obter o grau académico’ – os alunos do sexo masculino apresentaram uma média de 4,84 e os alunos do sexo feminino obtiveram uma média de 3,79, existindo diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,000$).

Quanto à questão 8 – ‘Para obter um trabalho de maior prestígio e categoria’ – os alunos do sexo masculino apresentaram uma média de 5,64 e os alunos do sexo feminino uma média de 5,04, observando-se diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,010$).

Na questão 11 – ‘Pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes’ – os alunos do sexo masculino obtiveram uma média de 4,36, enquanto os alunos do sexo feminino apresentaram uma média de 3,58, com diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,002$).

Na questão 13 – ‘Pelo prazer de superar algumas das minhas limitações’ – os alunos do sexo masculino apresentaram uma média de 4,92, ao passo que os alunos do sexo feminino tiveram uma média de 4,04, observando-se diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,001$).

Na questão 16 – ‘Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem’ – os alunos do sexo masculino obtiveram uma média de 5,44 e os alunos do sexo feminino uma média de 4,79. Verificámos, igualmente, que existem diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,010$).

Quanto à questão 18 – ‘Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem’ – os alunos do sexo masculino tiveram uma média de 4,08, sendo que os alunos do sexo feminino obtiveram uma média de 3,33, com diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,008$).

Relativamente à questão 20 – ‘Pelo gosto que sinto em realizar atividades escolares difíceis’ – os alunos do sexo masculino apresentaram uma média de 4,08 e, por seu lado, os alunos do sexo feminino tiveram uma média de 3,50, existindo diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,049$).

Por fim, na questão 25 – ‘Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes’ – os alunos do sexo masculino obtiveram uma média de 3,92 e os alunos do sexo feminino uma média de 3,17, com diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,003$).

Valores de Consistência Interna (Alpha de Cronbach) Para Cada um dos Fatores da Escala de Motivação Acadêmica e Para a Escala no Total

Fator	Itens	Alpha para Psicologia	Alpha para Ciências do Desporto
F1 - Motivação intrínseca para a realização	2,9,16,23	0,622	0,810
F2 - Motivação intrínseca para a realização	14,21,27,28	0,666	0,790
F3 - Desmotivação	5,12,19,26	0,673	0,830
F4 - Motivação intrínseca de estimulação	4,11,18,25	0,479	0,800
F5 - Regulação externa – Motivação extrínseca	8,15,22,24	0,149	0,848
F6 - Regulação da introspeção – Motivação extrínseca	1,3,10,17	0,197	0,679
F7 - Regulação da identificação – Motivação extrínseca	6,7,13,20	0,580	0,760
Escala no seu total		0,609	0,860

Quadro 1 – Valores de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para cada um dos fatores da Escala de Motivação Acadêmica e para a Escala no seu total

Segundo Bryman e Cramer (1990 e 1993), um valor igual ou superior a 0,60 já revela uma boa consistência interna. Neste sentido, temos a seguinte situação:

- Escalas com boa consistência interna: F1 (Psicologia), F2 (Ciências do Desporto e Psicologia), F3 (Ciências do Desporto e Psicologia), F5 (Ciências do Desporto), F6 (Ciências do Desporto), F7 (Ciências do Desporto e Psicologia).
- Escalas com pouca consistência interna: F1 (Ciências do Desporto), F4 (Ciências do Desporto e Psicologia), F5 (Psicologia), F6 (Psicologia).

No entanto, o valor de Alpha de Cronbach total, para os sujeitos de Ciências do Desporto e para os sujeitos de Psicologia, revela que esta

Escala possui uma boa consistência interna (valores de 0,692 e 0,609), respetivamente.

Por outro lado, no que se refere às seis questões acrescentadas ao questionário, quando interrogados sobre se frequentavam o curso que queriam, 100% dos alunos de Psicologia e 98% dos alunos de Ciências do Desporto responderam que sim.

Assim, relativamente à opção de escolha do curso, 90% dos alunos de Psicologia e 87,80% de Ciências do Desporto responderam que foi a sua primeira opção. Por sua vez, sobre a hipótese de mudança de curso, 78,30% dos alunos de Psicologia e 91,80% dos alunos de Ciências do Desporto responderam que nunca puseram essa hipótese.

No que respeita ao grau de adaptação ao curso, 61,70% dos alunos de Psicologia e 57,10% dos alunos de Ciências do Desporto afirmam que tiveram uma boa adaptação ao curso. De referir que 28,60% dos alunos de Ciências do Desporto consideraram a sua adaptação muito boa, enquanto que 18,30% dos alunos de Psicologia consideraram apenas satisfatória.

Quanto ao método de estudo utilizado, 83,30% dos alunos de Psicologia e 67,30% dos alunos de Ciências do Desporto consideraram ser adequado.

No respeitante à frequência de estudo, 63,30% dos alunos de Psicologia e 42,90% dos alunos de Ciências do Desporto responderam que apenas estudam no fim das matérias lecionadas. Consequentemente, apenas 25% dos alunos de Psicologia e 24,50% dos alunos de Ciências do Desporto responderam que estudam durante todo o semestre.

É necessário ter em conta, quanto ao método de estudo, que Psicologia é um curso mais teórico, enquanto em Ciências do Desporto os alunos têm muitas aulas de estudos práticos, em diversas modalidades desportivas. No entanto, estas aulas práticas costumam ser consideradas cansativas, sobretudo por aqueles alunos que são também atletas em clubes. Esta acumulação de atividades provoca cansaço físico e psicológico, levando a deixar o estudo apenas para o fim das matérias lecionadas, quando se aproxima a avaliação.

No que concerne ao motivo por que os alunos decidiram frequentar o ensino superior, apenas encontramos diferenças estatisticamente significativas, ente os dois grupos da amostra, em quatro dessas mesmas respostas, que iremos expor a seguir.

Assim, os alunos da FCDEF apresentaram uma média superior ($M = 4,22$) aos alunos do ISMT ($M = 3,71$) na resposta ao item *Porque sem o grau académico não encontrarão um trabalho bem remunerado* ($p = 0,031$).

Na resposta à questão 16, *Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem*, os alunos do ISMT apresentaram uma média superior ($M = 5,42$) aos alunos da FCDEF ($M = 5,12$), o que pode ser um reflexo, no caso dos alunos de Ciências do Desporto, da sobrecarga de atividades físicas fora da sala de aula que consomem tempo e produzem algum desgaste ao nível da motivação.

Quanto à resposta ao item 25, *Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes*, verificámos uma média superior nos alunos do ISMT ($M = 4,06$), em relação aos estudantes da FCDEF ($M = 3,55$) ($p = 0,003$). A diferença de resposta encontrada neste item parece-nos estar relacionada com o comentário que fizemos ao item 16.

Por fim, na resposta ao item 27, *Pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas*, os alunos do ISMT obtiveram uma média superior ($M = 4,51$) aos alunos da FCDEF ($M = 4,10$) ($p = 0,025$).

De seguida, no que se refere à motivação em função do género, e relativamente ao motivo que levou os alunos a ingressarem no ensino superior, a maioria dos alunos do sexo masculino da nossa amostra (50 alunos) frequentarem o curso de Ciências do Desporto, enquanto que apenas 9 alunos do sexo masculino frequentam o curso de Psicologia, uma vez que a área do desporto, no ensino superior e na sociedade em geral, é ainda largamente dominada por homens, por razões culturais.

Na resposta ao item 7, *Para provar a mim próprio que consigo obter o grau académico*, os alunos do sexo masculino tiveram uma média superior ($M = 4,84$) aos alunos do sexo feminino ($M = 3,79$) ($p = 0,000$).

Quanto à questão 8, *Para obter um trabalho de maior prestígio e categoria*, os alunos do sexo masculino manifestaram uma média superior ($M = 5,64$) do que os alunos do sexo feminino ($M = 5,04$) ($p = 0,010$).

Relativamente à questão 11, *'Pelo prazer que me proporcionou ler artigos interessantes'*, os alunos do sexo masculino obtiveram igualmente uma média superior ($M = 4,36$) aos alunos do sexo feminino ($M = 3,58$) ($p = 0,002$).

Na resposta à questão 13, *Pelo prazer de superar algumas das minhas limitações*, os alunos do sexo masculino tiveram uma média superior ($M = 4,92$) aos alunos do sexo feminino ($M = 4,04$) ($p = 0,001$).

No item 16, *Pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem*, os alunos do sexo masculino apresentaram uma média mais elevada ($M = 5,44$) do que os alunos do sexo feminino ($M = 4,79$) ($p = 0,010$).

Relativamente à questão 18, *Porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem*, os alunos do sexo masculino tiveram uma média superior ($M = 4,08$) do que os alunos do sexo feminino ($M = 3,33$) ($p = 0,008$).

No item 20, '*Pelo gosto que sinto em realizar atividades escolares difíceis*', os alunos do sexo masculino apresentaram uma média superior ($M = 4,08$) aos alunos do sexo feminino ($M = 3,50$) ($p = 0,049$).

Na questão 25, '*Pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes*', os alunos do sexo masculino obtiveram novamente uma média superior ($M = 3,92$), em relação aos estudantes do sexo feminino ($M = 3,17$) ($p = 0,001$).

Consideramos que a grande limitação deste estudo é o facto de se tratarem apenas de alunos do 1º ano. Mas mais importante, deixamos para o fim, propositamente, uma questão que está implícita, desde o começo, num estudo comparativo deste tipo, o facto de que o ISMT é uma instituição de ensino privado, enquanto a FCDEF-UC é uma instituição de ensino público. Em que medida esta diferença influencia os resultados acerca da motivação? Na verdade, como vimos, os resultados não confirmam diferenças significativas, no que se refere especificamente à polaridade público e privado. A diferença reside sim no campo do género, conforme os alunos homens parecem revelar uma identificação mais profunda com o curso de Desporto como parte de uma cultura masculina, independentemente de se tratar de uma licenciatura de uma instituição pública. Por seu lado, na amostra em causa, apenas 9 alunos num total de 60 estudantes de Psicologia são do sexo masculino, mas também, neste caso, as respostas não parecem determinadas pelo facto de se tratar de uma instituição de ensino particular, indicando, sobretudo, que Psicologia é percebido como um curso menos 'feminino' para as mulheres do que Desporto é um curso 'masculino' para os homens. No entanto, é também uma realidade que, na Universidade de Coimbra, maioritariamente são os pais dos alunos que pagam a propina, enquanto no ISMT, muitas vezes, os próprios alunos arranjam um trabalho em part-time para ajudarem a pagar os seus estudos, daí, possivelmente, a maior consciência e pressão motivacional de demonstrarem a si próprios que esse esforço vale a pena.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, A.; Faria, L.
2006 'Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior'. *Psicologia* 20 (2). pp.69-93

- Balancho, M.; Coelho, F.
1996 *Motivar os Alunos, Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Porto: Portugal.
- Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.
2004 *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Brizolla, F.
2006 'A Gestão da Educação Inclusiva: Artes e Ofícios da Administração Escolar'. In *Gestão Escolar Democrática: Conceções e Vivências*. Editado por M. Luce e I. Medeiros. Porto Alegre: UFRGS. pp.79-93.
- Brophy, J.
1999 'Research on Motivation in Education: Past, Present and Future'. In *Advances in Motivation and Achievement*. Editado por T. C. Urdan e P. R. Pintrich. Greenwich : Jai Press. pp.1-44.
- Bzuneck, J. A.
2004 'A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios'. In *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Editado por E. Boruchovitch e J.A. Bzuneck. Petrópolis: Vozes. pp-9-36.
- Chiavenato, I.
1999 *Recursos Humanos: Edição Compacta*. São Paulo: Atlas.
- Cofer, C.
1980 *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Cunha, A.
2002 *Aprendizagem Auto-(Des)Regulada: Rotas e Percursos em Alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Dorin, L.
1981 *Enciclopédia de Psicologia Contemporânea: Psicologia Aplicada à Administração de Empresas*. São Paulo: Iracema.

- Fontaine, A. M.
1990 *Motivação e Realização Escolar*. Lisboa: INIC.
- González-Pienda, J. A.
2003 'El Rendimiento Escolar: Uma Análise de las Variables que lo Condicionan'. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 7 (9). pp.247-58.
- Gouveia, C.; Batista, M.
2007 *Teorias sobre a Motivação: Teorias de Conteúdo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior de Engenharia de Coimbra.
- Grade, F.
2003 *A Motivação para a Formação no Ensino das Ciências Aplicadas na Saúde: O Caso Português em Radiologia*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Guimarães, S.
2004 'O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação'. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 17 (2). pp.143-50.
- Herzberg, F.; Mausner, B.; Snyderman, B.
1959 *The Motivation to Work*. Nova Iorque: John, Wiley e Sons.
- Jacobs, P. A.; Newstead, S. E.
2000 'The Nature and Development of Student Motivation'. *British Journal of Educational Psychology* (70) 2. pp.243-54.
- Krolow, V.
2008 'Liderança e a Pirâmide de Maslow'. URL: <http://cobaia.net/2008/11/lideranca-e-a-piramide-de-maslow/>

- Lavery, L.
1999 'Ethnic Group Differences in the Academic Motivation of University Students'. URL: <http://www.aare.edu.au/99pap/lav99255.htm>
- Locatelli, A.; Bzuneck, J.; Guimarães, S.
2007 A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (20) 2. pp.268-76.
- Martins, A. M. C.
1999 *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maslow, A.
1954 *Motivation and Personality*. Nova Iorque: Harper e Row.
- McClelland, D.
1953 *The Achievement Motive*. New York: Appleton - Century - Crofts Inc.
- McGregor, D.
1960 *Os Aspectos Humanos da Empresa*. Lisboa: Livraria Clássica.
- Miller, K. A.
1988 'Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior'. *Contemporary Sociology* 17 (2). pp.253-53.
- Moneta, G. B.
2004 'The Flow Model of Intrinsic Motivation in Chinese: Cultural and Personal Moderators. *Journal of Happiness Studies* 5 (2). pp.181-217.
- Moura, V.
s.d. Motivar para Aprender – Eis a Questão: Uma Experiência Pedagógica na Formação de Professores em Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.

- Oliveira, C.; Dias, D.; Martins, L.; Valim, N.
s.d. Teorias Motivacionais. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Católica de Minas Gerais.
- Pintrich, P.R.
1994 'Editor's Comments'. *Educational Psychologist* 26. pp.199-205.
- Pintrich, P. R.
1994 'Student Motivation in the College Classroom'. In *Handbook of College Teaching: Theory and Applications*. Editado por K.W. Prichard e R.M. Sawyer. Westport, CT: Greenwood, pp.23-43.
- Rosário, P.; Soares, S.; Perez, J.; González-Pienda, J.; Rubio, M.
2004 'Processos de Autorregulação da Aprendizagem e Realização Escolar no Ensino Básico'. *Psicologia, Educação e Cultura* (3)1. pp.141-57.
- Ruiz, V. M.
2005 *Aprendizagem em Universitários: Variáveis Motivacionais*. Dissertação de Doutorado. Brasil: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Ryan, M. R.; Deci, L. E.
2000 'Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being'. *American Psychologist* 55. pp.68-78.
- Salanova, M., Hontagas, P, e Pieró, J.
1996 *Motivation Laboral* (Vol. 2). Madrid: Síntesis.
- Silva, A.
2004 *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspetivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Soto, E.
2005 *Comportamento Organizacional: O Impacto das Emoções*. São Paulo: Pioneira.

- Stipek, D. J.
1996 *Motivation and Instruction*. In *Handbook of Educational Psychology*. Editado por D. Berliner e R. Calfee. Nova Iorque: Simon e Schuster Macmillan. pp.85-113.
- Stipek, D. J.
1998 *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Teixeira, S.
2005 *Planeamento, Gestão das Organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M.; Senécal, C.; e Vallières, E.F.
1992 'The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education'. *Educational and Psychological Measurement* 52. pp.1003-17.
- Vansteenkiste, M.; Lens, W.; Deci, E. L.
2006 'Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation'. *Educational Psychologist* 41 (1). pp.19-31.
- Vroom, V. H.
1964 *Work and Motivation*. Nova Iorque: Wiley.
- Walker, C., Greene, B., e Mansell, R.
2006 'Identification with Academics, Intrinsic/Extrinsic Motivation, and Self-Efficacy as Predictors of Cognitive Engagement'. *Learning and Individual Differences* 16 (1). pp. 1-12.
- Witter, P., e Lomônaco, J.
1984 *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU.

A Motivação dos Estudantes no Ensino Superior: Um Estudo Comparativo

College Students' Motivation: A Comparative Study

Sumário

Summary

Este ensaio compara estudantes do primeiro ano dos cursos de Desporto e Psicologia, acerca da motivação, no que respeita à escolha do curso e a motivação para estudar, em duas instituições de ensino superior da cidade de Coimbra, o Instituto Superior Miguel Torga (ISMT) e a Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra. A primeira é uma instituição privada e a segunda uma instituição pública. Os resultados demonstram, porém, que a diferença público/privado não é significativa como uma diferença de motivação. Um fator mais importante, em termos de motivação, é o género. Desporto é ainda uma licenciatura maioritariamente masculina, enquanto os estudantes de Psicologia nesta amostra não expressam a mesma conotação acerca do seu curso como 'feminino'. Desta forma, o 'género do curso', por assim dizer, tem um impacto mais forte nos estudantes de Desporto, como fator de motivação, do que entre os alunos de Psicologia.

Palavras-Chave: Motivação, estudantes do ensino superior, Desporto, Psicologia, escolha do curso, método de estudo, género.

This is a comparative study on student motivation regarding the choice of courses and motivation to learn. The sample is constituted by Sports and Psychology first-year undergraduate students in two Coimbra higher education institutions, Miguel Torga Institute (Instituto Superior Miguel Torga, ISMT) and Faculty of Sport Sciences and Physical Education of University of Coimbra (Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, FCDEF). The former is a private and the latter a public institution. The results demonstrate though that the private/public difference is not significant as a motivation difference. A more important factor in terms of motivation is gender. Sports is still a mainly masculine undergraduate course, while the Psychology students in this sample, although consisting mainly of female students, do not express the same connotation of their course as 'female'. In this way, the 'gender of the course', so to speak, has a stronger impact on Sports students, as a motivation factor, than among Psychology students.

Keywords: Motivation, college students, Sports, Psychology, course choice, study method, gender.