

Laiza Pâmela Rodrigues Soares Avelino

**O DESEMPENHO ALÉM DO ESPERADO DOS
BOLSISTAS PROUNI: UM ENFOQUE PSICOLÓGICO
SOB A LUZ DAS TEORIAS MOTIVACIONAIS
HUMANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin

**Passo Fundo
2017**

AGRADECIMENTOS

À Profª Vanderléia Pulga pelo estímulo e suporte ao meu ingresso no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Aos amigos dos locais de trabalho dos qual fiz parte: UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul (*campus* Passo Fundo) e CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Foz do Iguçu), principalmente, os recentes amigos de trabalho da 9ª Regional de Saúde do Paraná que me deram suporte na fase final da conclusão do mestrado.

À UPF por me amparar durante todo o curso com sua estrutura, corpo docente e técnico de qualidade e principalmente pelos amigos que levo junto comigo ao encerrar esse percurso acadêmico, especialmente a minha turma da linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Ao Prof. Júlio Bertolin, meu orientador, que com muita paciência, atenção e zelo me ajudou a delimitar uma ótima questão de pesquisa que, além de possuir relevância social e acadêmica, valorizou a minha graduação em Psicologia convergente ao foco do programa de Mestrado em Educação.

À Profª Ivone Silva e ao Prof. Altair Fávero pelas valiosas contribuições feitas durante a minha banca de qualificação.

Aos pesquisadores das teorias psicológicas humanas voltadas à motivação para aprender, com destaque aos sociocognitivistas apontados nesse estudo, que despertaram em mim um forte interesse pelo tema e que pelo conteúdo inspirador de seus achados científicos me (re)energizaram nos momentos mais desafiantes do desenvolvimento desse trabalho.

Aos alunos bolsistas ProUni que se disponibilizaram a participar da minha pesquisa, contribuindo incomensuravelmente com o progresso das pesquisas em Educação. Ouvir o discurso de vocês foi encantador.

Aos amigos que durante essa caminhada me apoiaram, incentivaram e se colocaram à disposição a ajudar da forma que fosse possível, com distinção à Lorela Casella, ao Marcio Aoki, ao Alessandro Machado e à Roberta Ferreira pelo suporte prestado a mim na reta final da pesquisa.

A toda a minha família que sempre torceu e me apoiou nas minhas realizações pessoais, profissionais e acadêmicas. Com notoriedade aos meus pais, Elizabeth Rodrigues e Pedro Avelino, que por palavras e principalmente por atitudes souberam ensinar o valor da

Educação em seu sentido lato, bem como a diferença para melhor que ela é capaz de fazer em nossas vidas.

Ao meu amado e companheiro de todas as horas, Felipe Scheidt, que sempre me motiva a alçar voos mais altos, se esforçando junto comigo a ampliar os horizontes, a expandir as capacidades e habilidades, pois como ele sempre me diz *todo esforço é recompensado*.

Gratidão é o sentimento que me define neste momento!

RESUMO

A partir da Constituição Federal de 1988, foi estabelecida uma série de direitos sociais aos cidadãos brasileiros, sendo um deles a educação. Desde então são percebidos avanços na consolidação desse direito, a exemplo da ampliação do acesso à educação superior (ES). No Brasil, um dos instrumentos que compõem a avaliação da ES é o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Ao analisar seus microdados, verifica-se que, em determinados cursos, estudantes ProUni, no geral oriundos de classes socioeconômicas mais vulneráveis e detentores de um *background* baixo, têm apresentado desempenho acadêmico superior quando comparados aos seus pares pagantes, via de regra oriundos de classes socioeconômicas mais abastadas e detentores de um *background* alto. Ademais, somado a esse dado de realidade, uma série de estudos tem constatado que alunos oriundos de camadas populares também têm demonstrado desempenho escolar superior. Os microdados do ENADE e a literatura recente sobre o tema se chocam frontalmente com a literatura consolidada da Teoria do Capital Cultural, de Pierre Bourdieu, e com as pesquisas em eficácia escolar, pois de acordo com ela espera-se que, diante do mesmo fator escola, estudantes com capital cultural baixo apresentem desempenho escolar inferior aos estudantes de capital cultural alto, no caso alunos ProUni e pagantes, respectivamente. Diante dessa aparente contradição, a presente pesquisa visou verificar em que medida o desempenho acadêmico superior dos estudantes ProUni em relação aos seus pares pagantes poderia ser explicado com base em fatores motivacionais humanos (enfoque psicológico). Como delineamento metodológico seguiu-se: revisão inicial da literatura; seleção de amostra não-probabilística do tipo intencional (treze estudantes oriundos do terceiro, quinto, sexto e oitavo período do curso de Administração de uma IES do interior do RS); aplicação de entrevista semiestruturada e questionário sociodemográfico para levantamento dos dados; análise de conteúdo para interlocução entre o marco teórico e os dados empíricos mapeados. Esse estudo, ainda, discorreu sobre o direito social à Educação, apontando a trajetória das políticas públicas educacionais na ES no Brasil, a democratização do acesso à ES, os programas e projetos que popularizaram a sua expansão, especificando e detalhando o ProUni. Foram caracterizadas as atuais teorias motivacionais humanas que se debruçam com mais persistência à investigação da motivação para aprender, sendo elas a Teoria da atribuição de causalidade, a Teoria da autodeterminação, as Teorias da autoeficácia e da autorregulação e a Teoria de metas de realização. Foram apresentados o perfil sociodemográfico da amostra estudada e o conteúdo empírico oriundo das entrevistas semiestruturadas, mediante os quais constatou-se como principal fator explicativo para o sucesso/fracasso acadêmico dos estudantes ProUni o esforço; que possuem motivação autônoma; creem que suas realizações acadêmicas resultam do emprego persistente de seus esforços, mesmo que enfrentem dificuldades, bem como estabelecem metas e fazem uso de estratégias eficazes de aprendizagem; são orientados à meta aprender. Portanto, é possível considerar que a motivação para aprender é um fator explicativo para o desempenho acadêmico superior desses alunos.

Palavras-chave: background, capital cultural, teorias motivacionais humanas, motivação para aprender, desempenho acadêmico, educação superior

ABSTRACT

Starting with the Federal Constitution of 1988, a series of social rights was established for Brazilian citizens, one of them being education. Since then, progress has been made in the consolidation of this right, such as the expansion of access to higher education (HE). In Brazil, one of the instruments that make up the HE assessment is ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. When analyzing its micro data, it is verified that, in certain courses, ProUni students, generally from the most vulnerable socioeconomic classes and holders of a low background, have presented superior academic performance when compared to their paying peers, as a rule coming from wealthier socioeconomic classes and holders of a high background. Furthermore, in addition to this reality, a series of studies has found that students from lower classes have also demonstrated superior school performance. The micro data from ENADE and the recent literature on the subject conflict directly with the consolidated literature of Pierre Bourdieu's Theory of Cultural Capital and with the researches in school effectiveness, because according to this theory it is expected that facing the same school factor, students with low cultural capital present lower educational performance than students of high cultural capital, in the case, ProUni students and paying students, respectively. Faced with this apparent contradiction, the present research aimed to verify to what extent the higher academic performance of ProUni students in relation to their paying peers could be explained by human motivational factors (psychological approach). As a methodological outline there was: initial review of the literature; selection of non-probabilistic sample of the intentional type (thirteen students from the third, fifth, sixth and eighth period of the Management course of a HE institution from the countryside of RS); Semi-structured interview application and socio-demographic questionnaire for data collection, as well as the use of content analysis for interlocution between the theoretical framework and the empirical data mapped. This study has also discussed about the social right to Education, pointing out the trajectory of public educational policies in HE in Brazil, the democratization of access to HE, the programs and projects that popularized its expansion, specifying and detailing ProUni. The current human motivational theories that are more persistent in the investigation of motivation to learn were characterized, being: the Theory of attribution of causality, the Theory of self-determination, Theories of self-efficacy and self-regulation and Theory of achievement goals. The sociodemographic profile of the sample studied and the empirical content of the semi-structured interviews were presented. Thus, it was found that this research sample named the effort as the main explanatory factor for its academic success/failure; Autonomous motivation; They believe that their academic achievements result from the persistent use of their efforts, even if they face difficulties, they set goals, and make use of effective learning strategies; And are meta learning oriented. Therefore it is possible to consider that the motivation to learn is an explanatory factor for the better academic performance of these students.

Key-words: background, cultural capital, human motivational theories, motivation to learn, academic performance, higher education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM – Banco Mundial

CGU – Controladoria Geral da União

CONAP – Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle do Programa Universidade para Todos

CPC – Conceito Preliminar de Curso

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Educação Superior

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Educação Superior

IET – Índice de Evasão Total

IFE – Instituição Federal de Ensino

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

IRPJ – Imposto sobre a Renda das Pessoas Jurídicas

ISS – Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PL – Projeto de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SM – Salário Mínimo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

TSC – Teoria Social Cognitiva

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UF – Universidade Federal

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Comparação do desempenho ENADE dos alunos ProUni x alunos pagantes.....	18
Figura 2: Cotejo das bases de cálculos e alíquotas dos principais tributos federais das IES privadas.....	35
Figura 3: O <i>continuum</i> da autodeterminação mostrando os tipos de motivação com seus estilos regulatórios, <i>loci</i> de causalidade e processos correspondentes	67
Figura 4: Distribuição do(a) aluno(a) por semestre acadêmico em curso	77
Figura 5: Idade do(a) aluno(a) por faixa etária.....	77
Figura 6: Distribuição do(a) aluno(a) por sexo	78
Figura 7: Estado civil do(a) aluno(a).....	78
Figura 8: Autodeclaração racial do(a) aluno(a).....	79
Figura 9: Nacionalidade do(a) aluno(a).....	79
Figura 10: Escolarização do pai do(a) aluno(a).....	80
Figura 11: Escolarização da mãe do(a) aluno(a)	80
Figura 12: Modalidade de moradia do(a) aluno(a).....	81
Figura 13: Quantidade de pessoas que moram com o(a) aluno(a)	81
Figura 14: Renda total da família incluindo rendimentos do(a) aluno(a).....	82
Figura 15: Situação financeira do(a) aluno(a) incluindo bolsas	82
Figura 16: Situação de trabalho do(a) aluno(a), exceto estágio ou bolsas	83
Figura 17: Tipo de bolsa de estudos ou financiamento que o(a) aluno(a) recebeu para custear a maior parte das mensalidades	83
Figura 18: Tipo de auxílio permanência recebido pelo(a) aluno(a) durante sua trajetória acadêmica	84
Figura 19: Tipo de bolsa acadêmica recebida pelo(a) aluno(a) durante sua trajetória acadêmica	84
Figura 20: Se durante a graduação o(a) aluno(a) participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior.....	85
Figura 21: Se o ingresso do(a) aluno(a) se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social	85
Figura 22: Unidade da federação em que o(a) aluno(a) concluiu o ensino médio	86
Figura 23: Tipo de escola que o(a) aluno(a) cursou o ensino médio.....	86

Figura 24: Modalidade de ensino médio que o(a) aluno(a) concluiu	87
Figura 25: Pessoa que deu maior incentivo para o(a) aluno(a) cursar a graduação	87
Figura 26: Grupo determinante para o(a) aluno(a) enfrentar dificuldades durante o curso superior	88
Figura 27: Se alguém na família do(a) aluno(a) concluiu um curso superior	88
Figura 28: Quantidade de livros lidos pelo(a) aluno(a), exceto os livros indicados na bibliografia do curso	89
Figura 29: Quantidade de horas semanais que o(a) aluno(a) dedica aos estudos, exceto as horas de aula	89
Figura 30: Se o(a) aluno(a) teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na IES onde estuda	90
Figura 31: Principal motivo que levou o(a) aluno(a) a escolher o curso de Administração	90
Figura 32: Principal razão que levou o(a) aluno(a) a escolher a IES na qual faz seu curso superior	91
Quadro 33: Distribuição dos fatores atributivos de sucesso acadêmico explicitados pelos(as) alunos(as)	91
Quadro 34: Distribuição dos fatores atributivos de fracasso acadêmico explicitados pelos(as) alunos(as)	92
Quadro 35: Distribuição da classificação dos fatores atributivos de sucesso e fracasso acadêmico e suas justificativas explicitados pelos(as) alunos(as) por dimensão causal	94
Quadro 36: Síntese da classificação dos fatores atributivos de sucesso e fracasso acadêmico explicitados pelos(as) alunos(as) por dimensão causal	100
Quadro 37: Distribuição das razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem vir à faculdade	103
Quadro 38: Distribuição dos motivos explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem não vir à faculdade	105
Quadro 39: Distribuição das razões que levam os(as) alunos(as) a virem à faculdade de acordo com as fases do <i>continuum</i> da autodeterminação	106
Quadro 40: Distribuição global das respostas dos(as) alunos(as) quanto à descrição ou não das oitos afirmativas referentes às teorias da autoeficácia e da autorregulação	110
Quadro 41: Distribuição parcial das respostas dos(as) alunos(as) quanto à descrição ou não das oitos afirmativas referentes às teorias da autoeficácia e da autorregulação	111

Quadro 42: Distribuição das razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem se engajar numa tarefa acadêmica.....	121
Quadro 43: Distribuição dos motivos explicitados pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem não se engajar numa tarefa acadêmica	122
Quadro 44: Distribuição dos motivos que levam os(as) alunos(as) a se engajarem numa tarefa acadêmica de acordo com a teoria de metas de realização.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Causas de sucesso e fracasso escolar classificadas de acordo com as dimensões de localização, estabilidade e controlabilidade	63
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	22
3	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
3.1	Principais diretrizes nacionais para a educação superior	28
3.2	Políticas de acesso à educação superior	31
3.2.1	Contextualização	32
3.2.2	Surgimento do ProUni	33
3.2.3	Sobre o jogo político entre o MEC e as IES privadas na formulação do ProUni	35
3.2.4	Atendimento da demanda reprimida com qualidade?	37
3.2.5	Outros aspectos sobre o ProUni	39
3.3	Demais medidas de expansão ao acesso à educação superior	44
4	TEORIAS MOTIVACIONAIS PSICOLÓGICAS RELACIONADAS AO DESEMPENHO ACADÊMICO	47
4.1	Preâmbulo: o desempenho escolar e seus fatores determinantes	47
4.2	Sobre os estudos da motivação na Psicologia	52
4.3	Teorias motivacionais e desempenho acadêmico	58
4.3.1	Teoria da atribuição de causalidade	61
4.3.2	Teoria da autodeterminação	65
4.3.3	Teorias da autoeficácia e da autorregulação	69
4.3.4	Teoria de metas de realização	72
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
5.1	Perfil sociodemográfico dos respondentes	76
5.2	Teoria da atribuição de causalidade	91
5.2.1	Dimensão Localização	97
5.2.2	Dimensão Estabilidade	98
5.2.3	Dimensão Controlabilidade	99
5.2.4	Dimensão Globalidade	99
5.3	Teoria da autodeterminação	103
5.4	Teorias da autoeficácia e da autorregulação	110
5.5	Teoria de metas de realização	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICE A – questionário sociodemográfico	145
APÊNDICE B – roteiro de entrevista semiestruturada	153

1 INTRODUÇÃO

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. (JAEGER, 2001, p. 4)

Esse breve texto inspirador é encontrado nas primeiras páginas da obra *Paidéia: a formação do homem grego* de Werner Wilhelm Jaeger e incentiva o leitor, o cidadão, o ser humano constituinte da sociedade a lutar e defender a educação justamente pelo seu potencial transformador.

É possível afirmar que “Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos.” (JAEGER, 2001, p. 5). O termo grego específico empregado para exprimir essa *cultura* denomina-se *paideia*¹.

Didaticamente, Gabriel (2013) apresenta três marcos da tecnologia educacional, sendo os antigos gregos a principal referência da primeira tecnologia educacional – a linguagem oral –, uma vez que educavam por meio da fala, seu modelo de educação fundamentava-se na *paideia* e era centrado no desenvolvimento individual do aluno.

Em 1455, com a criação da prensa mecânica móvel de Johannes Gutenberg, foram lançadas as bases para a aprendizagem em massa através dos livros (linguagem escrita), sendo essa a tecnologia mais importante desde a linguagem falada para tornar o conhecimento acessível.

No século XVIII, os tipos móveis e o processo de impressão foram aperfeiçoados a ponto de tornar os livros razoavelmente acessíveis. No século XIX, o que chamamos agora de livros didáticos passaram a ser considerados a pedra angular da educação formal. [...] A produção em massa de livros mudou isso tudo – e esse é um aspecto da história da educação ao qual se tem prestado pouca atenção. O professor já não era mais a fonte exclusiva de informação e a autoridade máxima num determinado assunto. [...] foi a ampla disponibilidade dos livros que propiciou a era da padronização educacional. (KHAN, 2013, p. 78-79)

¹ De acordo com Jaeger (2001, p. 1) expressões modernas como *civilização*, *cultura*, *tradição*, *literatura* ou *educação* tentam expressar o significado do que os gregos entendiam como *paideia*, no entanto, isoladamente, expressam um aspecto desse conceito grego global. Ou seja, para compreender o significado da *paideia* é necessário empregar simultaneamente os significados de todas essas expressões modernas. Grosso modo, *paideia* “Trata-se de uma formação geral que tinha por tarefa construir o homem no seu desenvolvimento pessoal e como cidadão” (GABRIEL, 2013, 105-106).

Ao mesmo tempo que o livro amplia a acessibilidade ao conhecimento, traz consigo um modelo de educação que é praticado nas escolas, lugar separado do mundo real; os alunos são agrupados por idades e médias de desenvolvimento; a interatividade entre aluno e professor diminui consideravelmente (GABRIEL, 2013).

Esse modelo de sistema educacional, vigente nos dias atuais, é introduzido pela primeira vez no século XVIII na Prússia. Foi revolucionário por determinar um sistema público de educação universal, obrigatório e financiado pelos impostos e, dada a tecnologia da época, foi a forma mais econômica de proporcionar educação a *todo mundo*. Em contrapartida, asfixiava indagações profundas, pensamento independente ou lógico (KHAN, 2013). Dado o *zeitgeist* da época – Revolução Industrial – é compreensível que o livre pensamento fosse evitado, pois nesse momento “A educação foi moldada para suprir a necessidade de profissionais técnicos onde a memorização, a padronização, a transmissão de conteúdos e o treinamento eram fatores determinantes para o bom desempenho profissional” (FAVA, 2014, p. 19) e também não havia nesse momento qualquer garantia de direitos a crianças e adolescentes, pois até mesmo esse público era preparado para se tornar uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável (FÉRNANDEZ ENGUITA, 1989).

De modo que se hoje fosse possível usar a tecnologia do teletransporte, tão vista em filmes/séries de ficção científica, especula-se que um(a) cidadão(ã) do século XVIII ao viajar no tempo para o século XXI não estranhasse tanto as escolas. E falando em século XXI, chega-se ao terceiro marco da tecnologia educacional – a internet – que analogamente à prensa de Gutemberg projeta as bases para uma nova revolução na educação a partir do século XX.

Ao ler Pierre Lévy (1999), é possível compreender com mais profundidade a revolução que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão causando por meio do desenvolvimento de uma Cibercultura² que na visão de Lemos (2003) possui três leis que a regem e que podem ser úteis em diversas análises sob os variados aspectos da sociedade contemporânea, a saber: 1) **Lei da reconfiguração:** trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes; 2) **Lei da liberação do polo de emissão:** trata-se da emergência de vozes e discursos anteriormente

² De acordo com Lévy (1999, p. 17), “cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. E o ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” [sic].

reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*. Chats, weblogs, sites, listas, novas modalidades midiáticas, e-mails, comunidades virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei; e 3) **Lei da conectividade generalizada**: a conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas, mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação de modo autônomo e independente. O tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não-espaço.

Com essas considerações iniciais, pôde-se perceber um pouco do potencial transformador da educação, mas também do seu uso como ferramenta de dominação e poder. Aproximando essa discussão para as terras brasileiras, com enfoque na educação superior tem-se:

[...] ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial, o Brasil precisou esperar o final do século XIX para ver surgirem as primeiras instituições culturais e científicas deste nível, a partir da vinda da família imperial ao país. (FAVA, 2014, p. 9)

As poucas realizações e a baixa da qualidade da educação brasileira foi uma tônica durante o império brasileiro – governos Dom João VI, Dom Pedro I e Dom Pedro II – e o *interesse* na educação superior deu-se por meio de “[...] institutos isolados, de natureza profissionalizante e elitista, já que atendia somente aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão” (FAVA, 2014, p. 11).

Conforme relatado por Fava (2014), durante o governo de Dom Pedro I, em 1824, foi outorgada a primeira Constituição brasileira que previa no Art. 179 que **a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos**. É natural se esperar que haja um amadurecimento nas legislações instituídas, mas a Constituição de 1891 – governo de Dom Pedro II – foi omissa no que diz respeito à criação das universidades, provocando considerável atraso nesse ramo. Foi durante o período da Revolução de 1930 – governo Getúlio Vargas – com expansão do capitalismo no Brasil e conseqüente necessidade de mão de obra especializada que foi priorizado o investimento na educação:

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. De acordo com o estatuto, as universidades poderiam ser públicas [...] ou particulares. (FAVA, 2014, p. 13)

Apenas em 1961, após quatorze anos tramitando no Congresso Nacional, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que no que se refere

à educação superior mostrou-se mais preocupada com o ensino, ficando a pesquisa e a extensão em segundo plano. A partir de 1964, com o golpe e regime militar, as iniciativas de revolucionar a educação brasileira caíram terra abaixo. Mesmo assim, em 1971, em meio a todo esse clima antidemocrático, foi instituída a Lei nº 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sendo sua principal característica dar à formação educacional um cunho profissionalizante (FAVA, 2014).

O saldo em 1981 era de “[...] 65 universidades e mais de 800 faculdades isoladas que se dedicavam exclusivamente às atividades de ensino; 30% dessas faculdades tinham menos de 300 alunos matriculados” (FAVA, 2014, p. 15). Para a felicidade da nação, o regime militar chega ao seu fim, abre-se o debate para a nova e então Constituição Federal de 1988 e com ela emerge a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394):

[...] A Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, agourou variados graus de abrangência ou especialização, introduziu o processo regular e sistemático de avaliação de desempenho para as instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado, bem como ao reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, também vinculados ao resultado do processo de avaliação de desempenho nas dimensões de estrutura física, corpo docente e projeto pedagógico. (FAVA, 2014, p. 15)

Um dos objetivos do processo de avaliação da educação superior no Brasil é oferecer qualidade educacional aos cidadãos brasileiros, sendo hoje esse processo consubstanciado pelo SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior³. Um dos seus componentes é o ENADE⁴ (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) que mensura o desempenho de estudantes concluintes da graduação.

Considerando tal contexto histórico de busca por uma educação laica e de qualidade para todos, de todas as classes sociais, esse trabalho busca avaliar **em que medida o desempenho acadêmico superior dos estudantes bolsistas ProUni em relação aos seus**

³ O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e tem por objetivo assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BERTOLIN, 2004).

⁴ O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Enade. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame (INEP, 2017). Sendo o seu resultado dependente exclusivamente do desempenho dos estudantes, há de se considerar que esse resultado pode não representar de fato a realidade, uma vez que não é possível controlar que parte (ou totalidade) desses estudantes deliberadamente opte por sabotar a prova. Importa também informar que o Conceito Enade é usado diretamente para compor o resultado de outro indicador de qualidade – o Conceito Preliminar de Curso (CPC) – e como o CPC é usado no cálculo do Índice Geral de Cursos (IGC), pode-se dizer que o Conceito Enade compõe indiretamente o resultado desse indicador de qualidade também.

pares pagantes poderia ser explicado a partir de fatores motivacionais humanos (enfoque psicológico), pois também é possível verificar a partir da base de dados do ENADE que em vários cursos os bolsistas ProUni (background baixo) estão apresentando um desempenho acadêmico superior quando comparados aos alunos pagantes (background elevado).

A diferença quanto ao background pode ser percebida ao se analisar informações como o nível de escolaridade da mãe e se o aluno cursou o ensino médio em escola particular, pois quanto mais elevados forem esses indicadores, maior também é o background do aluno.

De modo que, ao examinar, por exemplo, os alunos do curso de Administração da tabela abaixo, tem-se que o percentual de mães com curso superior e de estudantes egressos do ensino médio em escolar particular é muito maior no grupo dos alunos pagantes e bem menor no grupo dos alunos bolsistas ProUni. No entanto, ao se observar a média do desempenho acadêmico dos alunos pagantes quanto ao componente específico avaliado pelo ENADE, tem-se que o desempenho desses alunos com background elevado é bem inferior ao desempenho dos alunos com background baixo.

Figura 1: Comparação do desempenho ENADE dos alunos ProUni x alunos pagantes

Curso	Alunos ProUni				Alunos Pagantes				
	Componente Específico		Mãe com curso superior	Ensino médio em escola particular	Curso	Componente Específico		Mãe com curso superior	Ensino médio em escola particular
	Média	Mediana				Média	Mediana		
Administração	43,79	45,00	6,09%	2,43%	Administração	38,07	42,00	16,67%	33,91%
Direito	43,21	44,00	10,43%	5,41%	Direito	37,54	37,00	26,18%	51,67%
Medicina	44,26	45,00	21,91%	10,90%	Medicina	42,04	39,00	46,31%	87,88%
Serviço Social	44,69	45,00	4,86%	2,57%	Serviço Social	31,91	32,00	6,82%	13,12%
Arquitetura e Urbanismo	47,52	48,00	12,93%	15,84%	Arquitetura e Urbanismo	44,71	45,00	32,92%	64,68%
Pedagogia	53,75	56,00	4,41%	1,93%	Pedagogia	43,17	42,00	6,26%	8,49%

Fonte: A autora, com base nos microdados do Brasil/Inep (2016).

Porém, de acordo com a literatura (Teoria do Capital Cultural⁵ de Pierre Bourdieu e pesquisas em eficácia escolar), espera-se que diante do mesmo fator escola os alunos com um background (contexto socioeconômico e cultural) elevado apresentem desempenho escolar superior aos alunos com background baixo. Nesse sentido:

[...] tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16)

⁵ Neste trabalho, a definição do conceito de Capital Cultural está especificada na seção secundária 4.1 Preâmbulo: o desempenho escolar e seus fatores determinantes.

Provavelmente o primeiro estudo sobre os determinantes do desempenho escolar, o Relatório Coleman, de 1966, transformou-se num marco da pesquisa sociológica, derrubando mitos e alterando para sempre o curso da pesquisa sobre educação. Redigido com base numa grande pesquisa *survey* realizada com aproximadamente 640 mil alunos e quatro mil escolas, o Relatório Coleman foi encomendado por exigência da Lei dos Direitos Civis, que pressupunha significativa desigualdade qualitativa entre as escolas de negros e brancos e entre as escolas do norte e do sul nos Estados Unidos. Na época, acreditava-se que os insumos das escolas (equipamentos e outras condições de funcionamento) determinavam os resultados nos desempenhos dos alunos. Entretanto, os resultados divulgados da pesquisa surpreenderam, visto que demonstraram que outra variável era mais importante. (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 112)

Somada a essa aparente contradição entre a literatura e os dados da realidade supracitados, cabe citar os estudos de Queiroz e Santos (2006) que analisaram os dados de desempenho dos estudantes de uma universidade federal nos vestibulares de 2005 e 2006, e também o desempenho desses alunos nos dois primeiros semestres de 2005, cotejando os cotistas e os não-cotistas, argumentando em favor do sistema de cotas.

Além disso, Velloso (2009) ao comparar a média das notas de alunos cotistas e não-cotistas em três turmas de ingressantes na Universidade de Brasília em 2004, 2005 e 2006, respeitando o nível de prestígio social do curso, bem como a área de conhecimento (Humanidades, Ciências e Saúde), constatou que, em linhas gerais, no conjunto das três turmas de cada área, os resultados apontaram que em torno de dois terços ou mais das carreiras não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas – apesar de exceção num único ano, nas Ciências. De modo que esses resultados contrariaram as previsões de críticos do sistema de cotas no que se refere a uma possível queda no padrão acadêmico da universidade.

Outrossim, Gutterres (2015) pesquisou sobre o desempenho de estudantes cotistas e não-cotistas na participação da nota do sistema de ensino superior do Brasil. Para a análise, fez uso de uma amostra de 17 cursos e mais de 466 mil alunos do ano de 2012. Os resultados revelaram que os alunos beneficiários das ações afirmativas de escola pública apresentam notas superiores aos alunos não-beneficiários, em todas as categorias de IES analisadas. Beneficiários de ação afirmativa cor e outros possuem notas inferiores nas escolas públicas (federais e estaduais) quando cotejados aos alunos não-beneficiários, porém nas universidades privadas o diferencial de nota é favorável aos alunos cotistas. Ações afirmativas de dois critérios explicitaram um resultado superior aos alunos beneficiários em universidades públicas estaduais e privadas, enquanto em universidades públicas federais houve melhores notas a alunos não-beneficiários. Por fim, alunos beneficiários de ação afirmativa renda

apresentaram notas inferiores aos alunos não-beneficiários em todas as categorias de IES analisadas. Esse estudo observou que para algumas ações afirmativas (escola pública) os formandos conseguem compensar as desigualdades anteriores ao ingresso no ensino superior. No entanto, para o caso da renda as medidas são insuficientes para reduzir as desigualdades oriundas do seu background familiar e escolar.

E bem recentemente, os estudos de Wainer e Melguizo (2017) cotejaram as notas obtidas nos ENADES de 2012 a 2014 dos alunos ingressantes na educação superior por cotas, que receberam bolsa ProUni ou financiamento via FIES com as notas dos seus pares que não participaram de nenhum desses dois programas. Após delimitarem algumas definições específicas, constataram que alunos cotistas tiveram desempenho equivalente ao de seus colegas de classe não-cotistas, assim como os alunos que recebem empréstimo via FIES. Já os alunos bolsistas ProUni tiveram desempenho superior ao dos seus colegas de classe.

Diante do exposto, a então questão de pesquisa mencionada justifica-se e para respondê-la segue-se três etapas no delineamento metodológico: a) Levantamento dos dados: revisão inicial da literatura; amostragem não-probabilística do tipo intencional; entrevista semiestruturada e questionário sociodemográfico como instrumentos para levantamento dos dados; b) Análise dos dados: uso da análise de conteúdo; e c) Apresentação e discussão dos resultados: discussão entre o marco teórico e os dados apresentados na dissertação.

Convergente ao supracitado e encerrando esse capítulo introdutório, declara-se como objetivo geral da presente pesquisa: contribuir com a pesquisa em Educação, a partir de um enfoque psicológico, no que se refere à compreensão do improvável desempenho acadêmico superior de estudantes da graduação de capital cultural baixo.

Após esta introdução e anterior às considerações finais, em capítulos individuais pretende-se, nesta dissertação, alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Discorrer sobre o direito social à Educação, apontando a trajetória das políticas públicas educacionais na Educação Superior (ES) no Brasil, a democratização do acesso à ES, os programas e projetos que popularizaram a sua expansão, especificando e detalhando o ProUni.
2. Sob a luz da Psicologia, caracterizar as teorias motivacionais humanas que elucidem o desempenho escolar de estudantes. A revisão da bibliografia (LAKATOS e MARCONI, 2005, p. 225) explicitou que atualmente as teorias cognitivas e sociocognitivas são as abordagens que se debruçam com mais persistência à investigação da motivação para aprender. São elas: Teoria da atribuição de

causalidade, Teoria da autodeterminação, Teorias da autoeficácia e da autorregulação e Teoria de metas de realização.

3. Averiguar, a partir de pesquisa de campo, se os fatores motivacionais humanos são elementos condicionantes para o desempenho acadêmico superior dos estudantes bolsistas ProUni em relação aos seus pares pagantes. Neste capítulo, será feita a interlocução dos dados empíricos com a literatura anteriormente apresentada.

2 METODOLOGIA

A construção do conhecimento científico dá-se pela busca de respostas a perguntas ou fenômenos até então insolúveis, mas essa busca diferencia-se de outras formas de conhecimento por ter como fundamento o rigor metodológico. Desse modo, para responder uma questão de pesquisa bem como alcançar seus objetivos de modo científico faz-se mister o uso de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, ou seja, é necessário o uso de método. Desse modo, a presente pesquisa valeu-se de três grandes etapas:

- A. Levantamento dos dados;
- B. Análise dos dados;
- C. Apresentação e discussão dos resultados.

Referente ao **levantamento dos dados** foram previstas sete sub-etapas:

1. Revisão inicial da literatura;
2. Identificar na base de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – quais são os cursos de graduação nos quais estudantes ProUni tem demonstrado desempenho acadêmico superior aos estudantes pagantes;
3. Definir a amostra;
4. Construir roteiro de entrevista;
5. Aplicação piloto dos instrumentos de coleta (validação e ajuste da entrevista);
6. Submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
7. Realizar a entrevista na amostra selecionada, bem como solicitar que a amostra responda ao questionário sociodemográfico para identificação do perfil dos respondentes.

Cabe destacar que o setor ProUni da IES coparticipante compartilhou com a presente pesquisadora os e-mails institucionais dos potenciais respondentes. Na sequência, foi enviado o convite por meio eletrônico para participação na pesquisa para os alunos bolsistas ProUni.

Os seguintes procedimentos foram tomados na realização da entrevista com a amostragem: a) Apresentação dos objetivos do estudo, ficando os respondentes assegurados quanto ao anonimato no tratamento e publicidade das informações e a liberdade de não

participarem da entrevista, caso não quisessem; b) Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Considerando que os dados do ENADE apontam que os estudantes ProUni têm demonstrado desempenho acadêmico superior em relação aos seus pares pagantes e que a entrevista é um instrumento de levantamento de dados que possibilita o complemento de dados extraídos de outras fontes além de ser de largo uso (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 50, 52) bem como importante instrumento de trabalho nas ciências sociais e em outros setores de atividades (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196), optou-se pela sua utilização nesta pesquisa.

A aplicação de entrevista do tipo semiestruturada mostra-se como pertinente, uma vez que:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Com vistas à identificação do perfil dos respondentes, foi aplicado um questionário sociodemográfico idêntico ao questionário do estudante do ENADE que complementou a entrevista. Para otimizar o uso do tempo entre a pesquisadora e os alunos bolsistas ProUni, foi ofertada a possibilidade dos alunos preencherem o questionário sociodemográfico por meio de um formulário eletrônico, sendo pré-requisito para seguir com o preenchimento do mesmo o aceite eletrônico do TCLE. Todos os respondentes optaram pelo preenchimento eletrônico do questionário.

A construção do roteiro da entrevista fundamentou-se no referencial teórico sobre as teorias motivacionais humanas que esclarecem o desempenho acadêmico, capítulo específico desta dissertação, bem como na literatura especializada sobre os instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar cuja amostragem foi composta por estudantes universitários (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010, p. 71-96; GUIMARÃES; BZUNECK, 2002; ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003; ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008) e nas questões gerativas com vistas a estimular a abertura dos respondentes ao objeto em estudo (FLICK,

2009, p. 194). Para além da abertura, as questões gerativas também promoveram informações que não seriam acessadas apenas com o uso dos cartões, trazendo contribuições valiosas à análise e discussão dos resultados.

A entrevista semiestruturada foi composta de quatro momentos, cada um deles correspondentes às teorias motivacionais humanas que esclarecem o desempenho acadêmico. No **primeiro momento**, os alunos foram questionados sobre os fatores geradores do seu sucesso/fracasso acadêmico e na sequência foram entregues cartões para que eles classificassem e justificassem, se assim conseguissem, esses fatores quanto às dimensões causais previstas pela teoria da atribuição de causalidade. No **segundo momento**, foram realizadas aos estudantes duas questões gerativas sobre o que os levava a frequentar o ambiente universitário com vistas à conclusão do seu curso de graduação (teoria da autodeterminação). Na sequência, foram apresentados seis cartões, em cada um deles havia um conjunto de afirmações, e os(as) alunos(as) deveriam analisar se algum deles – poderia ser mais de um inclusive – os(as) descreveriam no que se refere às razões que os(as) levavam a vir à faculdade. No **terceiro momento**, a presente pesquisadora fez a leitura pausada de oito afirmações (teorias da autoeficácia e da autorregulação) e a cada afirmação lida foi entregue ao respondente um cartão com a mesma frase que estava sendo lida para que ele(a) mantivesse o foco. Ao final da leitura de cada afirmação, o(a) aluno(a) deveria dizer se aquela afirmação o(a) descrevia ou não, justificando se assim o quisesse/conseguisse. No **quarto e último momento**, foram realizadas aos respondentes duas questões gerativas sobre o que os(as) levava a se engajar em suas tarefas acadêmicas (teoria de metas de realização). Na sequência, foram apresentados quatro cartões, em cada um deles havia um conjunto de afirmações, e os(as) alunos(as) deveriam analisar se algum desses – poderia ser mais de um inclusive – o(a) descreveria no que se refere às razões que o(a) faziam se comprometer com uma tarefa acadêmica. Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados podem ser encontrados nos apêndices desse trabalho.

Cabe explicitar o adendo de que nos capítulos sobre **Teorias motivacionais psicológicas relacionadas ao desempenho acadêmico** e **Análise e discussão dos resultados** será caracterizada a integração progressiva entre as quatro teorias supracitadas.

Com relação à delimitação do universo, na própria questão de pesquisa dessa dissertação é possível identificar que se trata dos estudantes ProUni. Não sendo uma pesquisa de caráter censitário, investiga-se uma parte da população. Considerando a limitação dos recursos (de tempo, de energia e econômicos) e os métodos de amostragem disponíveis,

optou-se pela amostragem não-probabilística do tipo intencional (LEVIN; FOX; FORDE, 2012, p. 154-155).

De modo que os dados empíricos levantados nessa dissertação correspondem a graduandos do terceiro, quinto, sexto e oitavo período do curso de Administração de uma IES do interior do Rio Grande do Sul.

Em se tratando de pesquisa de caráter predominantemente qualitativo, há distintas abordagens de como se chegar ao tamanho da amostra (FLICK, 2012; AJJAWI; apud VIEIRA⁶, 2014). Vale destacar que o enfoque de Adler e Adler (2012) apud Vieira (2014) sugere que: a) o aluno atue em locais familiares, de fácil trânsito, trabalhando com o que consegue dar conta; b) em virtude da inexperiência, evite assuntos muito controversos e não realize entrevistas com pessoas em contextos difíceis (ilegais, com grau de vulnerabilidade); c) no caso de dissertação de mestrado e com vistas a adquirir experiência, entreviste aproximadamente doze pessoas.

Outra perspectiva que foi considerada nesta pesquisa foi o fechamento amostral por saturação teórica⁷ que “[...] é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. [...]”, ou seja, a *ferramenta* que identifica o ponto da saturação teórica é de cunho cognitivo, envolvendo a percepção e o domínio teórico do pesquisador (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 17, 24). Interessante observar que essa perspectiva resgata até certo ponto o debate trazido por Boaventura de Sousa Santos (2008) na obra *Um discurso sobre as ciências* que apresenta em caráter argumentativo a crise do paradigma dominante (positivista) e a emergência de um novo paradigma, sendo nele, por exemplo, evidenciado o valor do conhecimento científico-social e dado o devido espaço às Ciências Sociais e Humanas, sem excluir as Ciências da Natureza.

⁶ Sonia Vieira é doutora em Estatística, Livre-docente em Bioestatística. Sua atuação principal volta-se aos temas de análises estatísticas e métodos de pesquisa. É assessora e consultora de revistas científicas, prestando também esses serviços aos pós-graduandos em nível *stricto sensu*, tanto no que se refere a métodos de pesquisa quanto à análise de dados. Possui um blog (Sonia Vieira blogspot) com periodicidade semanal e quase 3000 visualizações de páginas por mês. (<http://lattes.cnpq.br/8523986592821570>, acesso em 19 set. 2016)

⁷ Pela amostragem por saturação teórica não há como prever a priori o número exato de entrevistas que serão realizadas. O processo de levantamento dos dados e sua posterior análise definirá quantos sujeitos serão entrevistados, pois de acordo com essa técnica de amostragem a partir do momento em que os dados analisados se mostram redundantes, encerram-se as entrevistas.

De modo que o fechamento amostral que o leitor identificará nesse trabalho é o dado pelo enfoque de Adler e Adler (2012), sendo ao final produzidos, analisados e discutidos treze questionários sociodemográficos e treze entrevistas com alunos bolsistas ProUni.

Para a **análise dos dados**, optou-se pela utilização da análise de conteúdo, pois dentro dos domínios possíveis para sua aplicação é previsto seu uso em entrevistas (BARDIN, 2004, p. 30). Ademais, permite a combinação de uso de procedimentos exploratórios e procedimentos fechados, logo a expressão de duas funções que podem ou não aparecer juntas: a função heurística (da descoberta) e a função de administração da prova (da confirmação ou não de hipóteses ou afirmações provisórias) (BARDIN, 2004, p. 25, 92).

O uso da análise de conteúdo ainda se justifica, pois para Flick (2004):

[...] é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – desde produtos da mídia até dados de entrevista. Um de seus aspectos essenciais é o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas. Contrariando outras abordagens, o objetivo principal aqui é reduzir o material [...]. (FLICK, 2004, p. 201-202)

A análise de conteúdo consistiu fundamentalmente em três fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise “[...] Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2004, p. 89)

Na fase de exploração do material, foi realizada a codificação do material. Segundo Bardin (2004, p. 147, 149, 163, 179, 191 e 207), a análise de conteúdo permite a utilização de diversas técnicas para a exploração do material sendo utilizada nesta pesquisa a técnica análise categorial por ser a mais antiga e na prática a mais utilizada. Também foram tomadas como referência, as orientações dadas por Franco (2008, p. 41-79) quanto à definição das unidades de análise, de pré-análise, e a criação de categorias, bem como o exemplo que foi utilizado da análise de conteúdo na realização de uma pesquisa em Educação.

Como consequência do processo de codificação (tratamento dos resultados), foram elaborados quadros e tabelas de referência explicitando resumidamente o trabalho analítico anterior, ou seja, a análise temática, categorial e de frequência.

Tais quadros e tabelas de referência serviram de suporte para a inferência e a interpretação (completando a terceira e última etapa da análise de conteúdo), para a

apresentação dos resultados bem como para a discussão do marco teórico com os “achados” oriundos da pesquisa. Lembrando que “O objectivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos – e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (BARDIN, 2004, p. 65).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 Principais diretrizes nacionais para a educação superior

A Carta Magna instituinte de um Estado chama-se Constituição. Ao longo da sua história, o Brasil, após ter superado o regime de governo monárquico, teve várias versões deste documento norteador. Sua última versão foi promulgada em Assembleia Nacional Constituinte em 05 de outubro de 1988, uma *recém-nascida*, dotada de força hercúlea em seus escritos com vistas a assegurar os direitos sociais e individuais dos brasileiros para construção de uma sociedade justa e fraterna.

Nas primeiras linhas da **Constituição Federal Brasileira de 1988** explicita-se como um dos seus princípios fundamentais o apresentado no artigo 3º (objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil):

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, s/p)

Uma das estratégias para se alcançar tais princípios fundamentais pode ser identificada dentro dessa mesma Constituição que, dentre outras exigências, determina que o Estado garanta direitos sociais. São eles “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p).

No que se refere ao direito social da Educação, em **20 de dezembro de 1996**, foi estabelecida a **Lei nº 9.394** que define as **diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**, sendo até o presente momento universalizada a educação básica (até o ensino fundamental). O ensino médio e a educação superior ainda não chegaram à universalização, porém é visível o contínuo investimento e crescimento de programas e projetos com vistas à expansão e garantia desse direito fundamental (WERLE, 2011).

No artigo 3º da LDB são estabelecidos doze princípios sob os quais o ensino é fundamentado, cabendo destaque a dois deles: “I – igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; e IX – garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, s/p). Neste mesmo documento, são especificadas do artigo 43 ao 57 as normativas da educação superior.

Com vistas a explorar mais o primeiro princípio da LDB, na próxima seção primária deste capítulo são abordadas as políticas de acesso à educação superior. E no que se refere ao nono princípio da LDB, vale a pena relatar que o artigo 46 define o processo regular de avaliação da educação superior, portanto a defesa de qualidade educacional.

Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a autarquia federal **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)** realiza estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com a finalidade de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como fornecer informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

No que se refere à avaliação da educação superior, o INEP executa os seguintes levantamentos estatísticos e avaliativos:

Censo Superior: coleta anual de uma série de dados sobre o ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância;

Avaliação dos Cursos de Graduação: procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas;

Avaliação Institucional: compreende a análise dos dados e informações prestadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, in loco, da realidade institucional, dos cursos de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão;

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁸: criado pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/INEP. Ele é formado por três avaliações principais: a das instituições; a dos cursos; e a do desempenho dos estudantes; [com grifo no original] (INEP, 2017, s/p)

Fazendo o fechamento desta seção e para ampliar a visão quanto aos aportes na Educação, vale a pena compartilhar a abordagem psicocultural do autor Jerome Bruner (2001, p. 16) que relata que “Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura”. Ele elucidava tal abordagem expondo alguns preceitos que ora enfocam a natureza da mente e ora a natureza da cultura, “pois uma teoria da educação necessariamente fica na

⁸ Para aprofundamento da trajetória percorrida pelo SINAES desde a proposta emancipatória original até a criação da Lei 10.861/2004, sugere-se a leitura do artigo **A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida** (BERTOLIN, 2004).

intersecção entre ambas” (BRUNER, 2001, p. 24). Para esta pesquisa, destaca-se os preceitos do **instrumentalismo** e o **institucional**. De acordo com o preceito do instrumentalismo:

[...] A educação, não importa quão gratuita ou decorativa possa parecer ou professar ser, fornece habilidades, formas de pensar, sentir e falar que posteriormente podem ser negociadas em troca de “distinções” nos “mercados” institucionalizados de uma sociedade. [...] a educação jamais é neutra, jamais está destituída de consequências sociais e econômicas. Não importa quanto se diga ao contrário, a educação é sempre política, neste sentido mais amplo. (BRUNER, 2001, p. 33)

O ponto central deste preceito indica que a escola não pode ser considerada culturalmente independente e que seu currículo vai além da transmissão de “matérias”, sendo a própria escola a principal disciplina escolar abordada.

Já o preceito institucional apresenta a escola como uma das instituições às quais o indivíduo pertence. Bruner (2001) relata que:

[...] à medida que a educação no mundo desenvolvido torna-se institucionalizada, ela se comporta como as instituições se comportam e, frequentemente, devem se comportar, e sofre certos problemas comuns a todas elas. O que a distingue das outras é seu papel especial na preparação das crianças para que estas assumam uma parte mais ativa em outras instituições da cultura. (BRUNER, 2001, p. 36)

Os sistemas educacionais reproduzem a cultura dominante, os educadores estão “acorrentados” às suas visões particulares de como cultivar e “dar nota” à mente humana. A escola cria modos perenes de distribuir habilidades, comportamentos e maneiras de pensar nos mesmos velhos e injustos padrões demográficos:

Um exemplo confiável disto pode ser encontrado no caso de procedimentos utilizados para testar alunos que, de alguma forma, sobrevivem muito tempo depois de se revelarem injustiças em relação a grupos menos privilegiados da população. Conseqüentemente, a validade de adequação entre práticas escolares e exigências da sociedade passa cada vez mais a ser examinada. (BRUNER, 2001, p. 38)

Tais preceitos são explicitamente convergentes com a perspectiva de Pierre Bourdieu cuja notável contribuição:

[...] para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32)

Se por um lado, percebe-se que a instituição escolar contribui para a reprodução da ordem social (PETITAT, 1994, p. 11), por outro é inegável que o acesso à educação está ampliado. Dentro da educação superior é possível encontrar instituições federais de ensino (IFEs) que já nasceram com seu estatuto social garantindo o ingresso de aproximadamente 90% do seu alunado oriundo de escola pública e/ou de baixa renda e/ou autodeclarados negros, pardos ou indígenas; a criação de programas do governo federal: FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), REUNI (Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e ProUni (Programa Universidade para Todos); e mais recentemente a instituição da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 – *Lei das cotas* – que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

3.2 Políticas de acesso à educação superior

De acordo com Held e McGrew (2001, p. 7-23) vários intelectuais do século XIX e início do século XX reconheceram que a modernidade estava integrando o mundo, sendo que apenas nos anos 60 e princípios dos anos 70 a expressão “globalização” passou a ser usada. Há muitas perspectivas de argumentação em torno da ideia de globalização, mas de modo geral pode-se nomear duas linhas-mestras de discussão, são elas: a) a dos **globalistas** que concebem a globalização contemporânea um acontecimento histórico real e significativo; e b) a dos **céticos** que a enxergam como uma construção originalmente ideológica ou mítica de valor explicativo marginal. Considerando que:

A globalização tem um aspecto inegavelmente material [...] facilitados por tipos diferentes de infra-estrutura – física (como os transportes ou os sistemas bancários), normativa (como as regras do comércio) e simbólica (a exemplo do inglês usado como língua franca) – que criam as precondições para formas regularizadas e relativamente duradouras de interligação global. [...] de tal monta que Estados e sociedades ficam cada vez mais enredados em sistemas mundiais e redes de interação. Em consequência disso, ocorrências e fenômenos distantes podem passar a ter sérios impactos internos, enquanto os acontecimentos locais podem gerar repercussões globais de peso. (HELD; MCGREW, 2001, p. 12)

Assim sendo, segue-se um esclarecimento sobre o contexto econômico e político sobre o qual as políticas educacionais na educação superior brasileiras foram elaboradas.

3.2.1 Contextualização

De acordo com Chaves e Amaral (2016, p. 51-52), com a reforma universitária de 1968, o governo militar brasileiro deu início à expansão da educação superior privada, em consonância à finalidade de ampliar a exploração do mercado para outros setores da sociedade em busca de rentabilidade com vistas à superação da crise estrutural que o sistema vivenciava na nova etapa do processo de acumulação capitalista marcada pela ascensão do capital financeiro. De acordo com os autores:

Para Fonseca (1992) [citado por Chaves e Amaral (2016)], as modificações ocorridas nos campos político e econômico, no período da ditadura militar, tiveram como consequência a implementação de um projeto de desenvolvimento baseado no capital externo. Para dar sustentação a tal projeto, foi definida uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzido aporte de recursos públicos. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 54).

Para impulsionar o seu projeto de desenvolvimento nacional, o governo militar fez uso de uma série de instrumentos, sendo um deles as políticas de incentivos e isenções fiscais para apoiar a atuação privada que no ensino superior evidenciou-se como mecanismo de renúncia fiscal⁹, fator central para a expansão do segmento privado (CARVALHO, 2006, p. 982; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 128; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 743).

No entanto, a partir dos anos 1990, com a abertura dos mercados financeiros, o crescente fluxo de investimentos e a volatilidade dos capitais presente na década, o indicador basilar da situação fiscal que era o controle do déficit público passou a ser a sustentabilidade da dívida¹⁰ e para assegurá-la era necessário garantir um superávit primário. Para tanto, ações como aumento da carga tributária (30% do PIB, em 1998, para 35% em 2003), importantes cortes nos gastos públicos, como por exemplo, o corte das verbas de custeio com saúde e educação (CARVALHO, 2006, p. 981-982) e a criação da Lei de Responsabilidade Fiscal –

⁹ Conforme Carvalho (2006), a Lei n. 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a CF/67, determinava a não incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. [...] Esse instrumento de financiamento indireto foi fundamental para o crescimento intensivo dos estabelecimentos na prosperidade econômica e, principalmente, garantiu a continuidade da atividade no período de crise, por amortecer o impacto sobre custos e despesas inerentes à prestação de serviços.

¹⁰ A dívida pública tornou-se um dos ativos usados na valorização do capital financeiro. Para uma compreensão mais profunda acerca dessa política macroeconômica sugere-se a leitura dos artigos **O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior** (CARVALHO, 2006) e **Política de expansão da educação superior no Brasil – o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado** (CHAVES; AMARAL, 2016).

LRF¹¹ (Lei Complementar nº 101, de maio de 2000) foram tomadas (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 52).

Dentro dessa lógica, a educação se tornava cada vez mais um nicho de mercado, pois:

O projeto de educação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global, o que o caracteriza como sendo de cunho neoliberal. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51)

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995 apud CHAVES; AMARAL, 2016, p. 56)

Houve, ainda, no Brasil, a partir do artigo 20 da LDB/96, significativa alteração legislativa de modo que as IES privadas, que não pagavam IRPJ, ISS e IPTU, foram divididas em com fins lucrativos e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas¹²). Essa mudança permitiu por um lado que a União e os municípios ampliassem a arrecadação e por outro reduziu consideravelmente a rentabilidade de boa parte dos estabelecimentos privados de ensino superior que deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, como previa o artigo 213 da Constituição Federal de 1988. (CARVALHO, 2006, p. 984; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 128; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 743).

3.2.2 Surgimento do ProUni

A intensa expansão de matrículas, cursos e instituições nos anos 1970, repete-se, principalmente entre 1998 e 2002, ocasionando um número excessivo de vagas¹³. Somado a

¹¹ Conforme consta em Chaves e Amaral (2016), a LRF impõe uma série de restrições à utilização do fundo público para os gastos sociais visando a preservar o superávit primário e garantir aos credores internacionais o pagamento dos serviços da dívida pública brasileira.

¹² Com relação à taxologia de IES privada, Costa e Ferreira (2017, p. 144) as classificam em: 1. Com fins de lucro; 2. Sem fins de lucro: 2.1 Comunitárias; 2.2 Confessionais; 2.3 Filantrópicas. Por sua vez, Fontele e Crisóstomo (2016, p. 743) as classificam em: 1. Com fins de lucro; 2. Sem fins de lucro: 2.1 Beneficentes; 2.2 Filantrópicas. Tem-se então que as IES comunitárias e confessionais são uma subclassificação das IES beneficentes.

¹³ De acordo com Carvalho (2006, p. 997), em geral, as IES privadas disponibilizam um número excessivo de vagas no primeiro ano, a fim de compensar financeiramente a desistência acentuada nos anos seguintes. Contudo, as taxas de evasão e de inadimplência tendem a crescer face à excessiva concorrência na oferta e ao baixo poder aquisitivo da demanda.

isso, os assalariados, pelo nível elevado de desemprego, estavam com dificuldade de manter os gastos com suas mensalidades e, mesmo com o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), a tendência de esgotamento do segmento particular não pôde ser revertida. Nesse cenário, o Programa Universidade para Todos (ProUni) nasce com o discurso de justiça social (CARVALHO, 2006, p. 984-985), quando “[...] a principal orientação do governo na engenharia financeira do Prouni é a manutenção de uma política fiscal baseada na fixação de um valor de superávit primário” (CARVALHO; LOPREATO, 2005 apud CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 127).

De modo que, numa análise mais ampla, o programa dá materialidade aos interesses: a) das camadas sociais de baixa renda que clama pelo diploma de graduação; b) dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas; c) dos egressos do ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares; d) das IES privadas que por meio das suas associações representativas pressionavam o governo devido ao peso das vagas ociosas¹⁴ (CARVALHO, 2006, p. 980, 985-986, 995); e) de promover acesso à educação superior com baixo custo para o governo; f) de caminhar rumo à meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010 (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 127); g) de, ao se criar vagas públicas nas IES privadas, diminuir as pressões pelo aumento dos gastos públicos com a Educação Superior (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 740; CHAVES; AMARAL, 2016, p. 59-60; COSTA; FERREIRA, 2017, p. 147).

O ProUni¹⁵ foi criado em 2004, mas instituído pelo governo federal através da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. É um programa que concede bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes das camadas populares, além de possuir políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes pretos, pardos ou indígenas e também aos portadores de deficiência. Há dois tipos de bolsa: a integral, para estudantes que possuem renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo (SM) e meio; e a parcial, de 50%, para estudantes com renda bruta familiar per capita de até três salários mínimos. Para se candidatar ao ProUni, é preciso obter uma nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, além da nota do ENEM, outro critério para distribuição das bolsas é ter cursado

¹⁴ De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 127), a ociosidade do ensino superior privado era de 35% em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004.

¹⁵ Todos os detalhes sobre o programa podem ser consultados no site oficial: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

tudo o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista. Também podem ser beneficiados os professores da rede pública que optem por fazer cursos de licenciatura (CARMO et al., 2014, p. 307).

3.2.3 Sobre o jogo político entre o MEC e as IES privadas na formulação do ProUni

Catani, Hey e Gilioli (2006) e Carvalho (2006) apresentam com maestria e em detalhes a evolução da formulação da política pública do ProUni desde a concepção do seu Projeto de Lei (PL), o seu estabelecimento como Medida Provisória (MP), a sua instituição como Lei, bem como o decreto que a regulamentou. De modo que:

[...] é possível afirmar que as alterações no texto legal conduziram à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares. A redação final do documento refletiu o jogo político, no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados, e estes atores não foram plenamente atendidos. (CARVALHO, 2006, p. 986)

No bojo deste trabalho, faz-se relevante alguns destaques, como, por exemplo, com relação a **homogeneização proposta pelo programa na isenção de tributos**. Carvalho (2006, p. 988) apresenta didaticamente uma tabela com o cotejo das bases de cálculos e alíquotas dos principais tributos federais das IES privadas, de acordo com a sua classificação, antes e depois da adesão ao ProUni.

Figura 2: Cotejo das bases de cálculos e alíquotas dos principais tributos federais das IES privadas

Tributos	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos			
	Atual	PROUNI	Confessional / Comunitária		Filantrópica	
			Atual	PROUNI	Atual	PROUNI
IRPJ	25% x lucro	-	-	-	-	-
CSLL	9% x lucro	-	-	-	-	-
COFINS	7,6% x receita	-	3% x receita	-	-	-
PIS	1,65% x receita	-	1% x folha	-	1% x folha	-
INSS (patronal)	20% x folha	20% x folha	20% x folha	20% x folha	-	-

Fonte: Carvalho e Lopreato (2005 apud CARVALHO, 2006, p. 988).

Salta aos olhos que as instituições mais beneficiadas são as com fins lucrativos, uma vez que, a partir da adesão, ficam isentas de praticamente todos os tributos federais que lhes eram recolhidos. Ademais, Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 136) relatam que “[...] Em relação às IES beneficentes, a adesão às regras do Prouni permitiu a regularização daquelas em

situação ilegal nos 6 anos anteriores e a requisição da reativação da imunidade tributária (18% sobre o lucro líquido e 2% sobre a receita bruta) perdida.”. Outrossim, no que se refere à renúncia fiscal:

Há duas vertentes a serem analisadas nesse conjunto de isenções oferecidas no pagamento das bolsas às IES privadas. Há uma isenção do IRPJ, que faz parte do conjunto de impostos vinculados à educação, no contexto da União, e há isenções de contribuições que não possuem vinculações com a educação. Portanto, ao serem dirigidas à educação, são desviadas de suas destinações específicas, sendo deslocados para o pagamento das bolsas educacionais. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 64)

A partir dessa evidência, é possível dizer que a gestão do ProUni se mostra análoga a um cobertor curto que cobre o pagamento das bolsas educacionais enquanto desveste outras necessidades sociais. Indo um pouco além, agora no campo da conjectura, há de se suspeitar inclusive de desvio de verba pública para os atores políticos – em tese representantes do povo – e sua rede social.

Quando o ProUni ainda estava como MP foi oportunizada a *conversão* de IES sem fins lucrativos para IES com fins lucrativos. No entanto, essa *flexibilização* feriu profundamente o art. 213 da CFB-1988 que determina que os recursos públicos só possam ser destinados às escolas públicas, facultando-se o destino às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (CARVALHO, 2006, p. 988-989; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 131-132).

Costa e Ferreira (2017) trazem alguns números que ajudam a visualizar alguns resultados da renúncia fiscal:

[...] com o número elevado de IES que aderiram ao ProUni até 2008, somadas em 1.400 distribuídas em todo o território nacional (BRASIL, 2008), dentre as 2.016 IES privadas existentes, a isenção fiscal gerada pela renúncia dos tributos não é um montante desprezível, correspondendo a 69,4%. Com dados mais atualizados em relação à isenção fiscal [**com base em dados da Receita Federal**] [...] o valor de R\$ 3.621.382.027,00 (três bilhões, seiscentos e vinte e um milhões, trezentos e oitenta e dois mil e vinte e sete reais) corresponde ao volume de isenção fiscal decorrente do ProUni. Isso significa a não arrecadação, por parte da União, das contribuições do IRPJ, CSLL, COFINS, PIS/PASEP, entre os anos de 2006 a 2012. Sobre este aspecto, os efeitos dessa renúncia fiscal, pela óptica financeira, incentivam a expansão do setor privado e implicaram em não embolso dos tributos que compõem o Fundo Público Federal (FPF), o qual financia as atividades essenciais prestadas pelo Estado à sociedade. [sem grifo no original] (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 145)

Ainda como PL, durante as negociações, o **desempenho das IES** foi suavizado de desempenho insuficiente no SINAES por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos, para desempenho insuficiente por três anos seguidos. E a

condicionalidade que era prevista da **IES participante no FIES** aderir ao ProUni foi abrandada de modo que as instituições com FIES tinham prioridade na adesão ao ProUni. Nesse sentido:

O PL recebeu 292 propostas de emenda, a maioria beneficiando as mantenedoras. Dentre as aceitas pelo relator do PL na Câmara até 12.08.2004, permitiu-se que as IES filantrópicas destinassem meia-bolsa (50% do valor do curso) aos estudantes, diferentemente do previsto no PL. Para as beneficentes, a exigência de bolsas integrais caiu de 20% para 10%. Já a faixa de rendimento dos bolsistas integrais subiu de um para 1,5 s.m. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 130)

Um outro dado relevante, que nasce na reforma universitária de 1968, mas que ganha forte expressão com a instituição do ProUni, é o impedimento legal da dissociação **do ensino, da pesquisa e da extensão** que se restringiu às IFEs, sendo a *flexibilização* de criação de IES privadas focadas no ensino um incentivo governamental à expansão da educação superior pelo segmento privado (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 745; CHAVES; AMARAL, 2016, p. 49).

3.2.4 Atendimento da demanda reprimida com qualidade?

Sendo a universidade pública incapaz de absorver todo o universo de estudantes aptos a adentrar o mundo acadêmico (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 744), o ProUni foi significativo para que o governo atendesse a demanda reprimida de parte da sociedade que almeja, por meio do programa, o acesso ao ensino superior, sendo isso percebido: a) pelo expressivo número de visitas à página do MEC à época da primeira seleção dos candidatos (CARVALHO, 2006, p. 985); e b) pelo crescimento do número de inscritos no ENEM¹⁶ (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 133).

Costa e Ferreira (2017, p. 152-153) tanto apontam que a democratização do acesso à educação superior promovida pelo ProUni é uma medida emergencial que tem contribuído para um incremento do ingresso e do número de jovens nesse nível de ensino quanto questiona a qualidade da formação trazendo que:

¹⁶ Carvalho (2006, p. 986) informa que o número de inscritos no ENEM “De acordo com o INEP, em 2004 foram 1.547.222 e em 2005 foram 3.004.491, um acréscimo de 94%.”

De acordo com Fontele e Crisóstomo (2016, p. 744), “[...] depois da instituição do ProUni, o número de concluintes do ensino médio que prestaram o ENEM tendo como motivação o objetivo de entrar no ensino superior saltou de 39 para 70%”.

Carmo et al. (2014, p. 307) trazem ainda que anualmente as inscrições no ENEM mostram-se em ascendência e que “Na edição de 2012, foram 5.791.290 inscritos e, destes, 73,4% frequentaram o ensino médio regular.”.

[...] 40% das 2.566 Graduações com Bolsa ProUni, em 2013, possuíam notas insatisfatórias nas últimas avaliações. Em termos numéricos, isso representava que do total de 1.044 Graduações com menções baixas, de 1 ou 2 numa escala de até 5, no Conceito Preliminar do Curso¹⁷ (CPC), estão na lista do ProUni. Ressalta-se que algumas chegam a oferecer mais de 100 vagas. O número de Cursos nessa situação representa 8,5% do total ofertado na edição do Programa daquele ano, ou seja, sendo disponíveis 12.159 bolsas. (CASTRO; MARIZ, 2013 apud COSTA; FERREIRA, 2017, p. 153)

A inexistência de sanções mais severas pelo descumprimento das regras estabelecidas e o hiato temporal para avaliação dos cursos foram trazidos por Carvalho (2006, p. 995) como elementos que estimulam comportamentos oportunistas por parte de instituições de qualidade duvidosa.

Além disso, Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 132) relatam que a fiscalização das IES que aderiram ao ProUni estava prevista para iniciar apenas quando o SINAES estivesse completamente implantado (a estimativa do MEC era para 2008). Até lá, a ideia era que a fiscalização fosse feita pelas universidades federais e estaduais que em convênio com o MEC subsidiariam este ministério com informações das condições das IES privadas, tal solução não foi adotada. Extemporaneamente, em 30/01/2006, o MEC criou a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle do Programa Universidade para Todos (CONAP), no entanto, o órgão é controlado, predominantemente, pela iniciativa privada.

Ainda no que se refere à qualidade, Chaves e Amaral (2016) lembram que o segmento privado é predominantemente formado por instituições que não promovem atividades que associem ensino-pesquisa-extensão e “para verificar isso, é só examinar estatísticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que mostram que, em 2014, dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*, 81,2% estudavam em instituições públicas” (CAPES, 2016 apud CHAVES; AMARAL, 2016, p. 68).

A perspectiva de Corbucci (2004, p. 698) considera que o ProUni “constitui iniciativa, ainda que tímida, de redistribuição indireta da renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais” e é endossada por Carvalho (2006, p. 993) e Fontele e Crisóstomo (2016, p. 747).

¹⁷ O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) (INEP, 2017).

Sobre os ombros de Mancebo (2004), Carvalho (2006, p. 993) e Costa e Ferreira (2017, p. 153) criticam o ingresso na Educação Superior por meio do ProUni, pois tal medida está longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, uma vez que tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à Educação Superior a que são submetidos os setores populares.

Outra possibilidade a ser analisada seria reduzir o financiamento indireto às IES privadas via renúncia fiscal em troca do acréscimo no financiamento ao segmento federal (CARVALHO, 2006, p. 994).

Todavia, na visão de Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 137), o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos para cumprir a meta do PNE de ampliar de 9% para 30% a população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010.

Para Costa e Ferreira (2017, p. 147), políticas focalizadas como o ProUni priorizam a racionalidade econômica de curto prazo, evidenciando que o Governo prefere “comprar” vagas em IES privadas a criar um número equivalente nas universidades públicas (de responsabilidade direta do Estado).

A proposição da racionalidade econômica de curto prazo supracitada ganha consistência quando se tem estabelecido que:

O PNE (2014-2024) tem como uma de suas metas atingir uma taxa líquida de 33%, uma taxa bruta de 50%, e 40% das novas matrículas precisam ocorrer no setor público. Há, portanto, que se elevar o quantitativo de matrículas públicas mais que as privadas, e isso só será possível se os recursos públicos se dirigirem às instituições públicas, interrompendo esse percurso estabelecido, desde 1995, por meio da relação público-privado. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 69)

De modo que enquanto a Educação, no caso o enfoque aqui dado é na Educação Superior, for tida como um gasto e não um investimento para a União, investimento esse que vai além do erário, tecendo um caminho que vá ao encontro da construção de políticas de Estado e não de Governo, portanto demandando tempo, planejamento, disciplina e tomando os seus cidadãos como seus bens mais preciosos, será difícil pensar em desenvolvimento no sentido *lato sensu* da palavra.

3.2.5 Outros aspectos sobre o ProUni

Diante dos conteúdos até então expostos e de acordo com Fontele e Crisóstomo (2016, p. 740-741, 744, 745), é possível sintetizar dois posicionamentos básicos nas análises do

ProUni, sendo tido por uns como uma política pública capaz de resgatar uma dívida historicamente contraída com os segmentos mais pobres da sociedade e, por outros, como uma capitulação à lógica capitalista para formar mão de obra excedente e assim baratear os custos com trabalhadores.

Um dos motivos que levam alguns analistas de políticas educacionais a enxergar o ProUni como uma capitulação aos interesses capitalistas é justificado pela **indisponibilidade de dados do programa** como total de bolsas por IES, a relação total das IES que aderiram ao programa, o detalhamento dos cursos disponíveis e/ou escolhidos, o perfil dos estudantes (dados econômicos e sociais), taxas de evasão e desempenho acadêmico dos beneficiários (CARVALHO, 2006, p. 989) para inclusive poder analisar algumas séries históricas e verificar sua efetividade na democratização da educação superior no Brasil (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 137-138), mas mesmo decorridos nove anos da implantação dessa política o MEC permanece omissivo quanto à publicidade dos dados completos do programa (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 760-761).

Outro fator referenciado por Costa e Ferreira (2017) é o **controle da ocupação das bolsas**, pois a contrapartida das IES privadas para isenção fiscal é o preenchimento efetivo das bolsas ProUni. Inclusive, em 2009, o Tribunal de Contas da União realizou auditoria para investigar o problema da ociosidade de bolsas (BRASIL, 2009 apud COSTA; FERREIRA, 2017, p. 147) resultando em alterações legislativas¹⁸ que inseriram o mecanismo de proporcionalidade na isenção fiscal fundamentada na ocupação efetiva das bolsas. Mesmo assim:

O problema da ociosidade se repete, tanto que em estudo realizado pelo MEC, por meio da equipe da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação/Secretaria de Educação Superior, com o apoio da Diretoria de Tecnologia da Informação/Secretaria Executiva, no período entre o 1º semestre de 2006 e o 1º semestre de 2012, concluiu-se que “a não ocupação das bolsas do ProUni era, em média, de 22% do total de bolsas ofertadas.” (BRASIL, 2015, p. 43). Nesse sentido, esta situação instala um vício no âmbito do Programa, que pela falta de fiscalização e sanção, faz com que as IES se apropriem das verbas da isenção fiscal, ainda que mantenham bolsas ociosas. (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 156-157)

Também é interessante observar o exposto por Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 134) quanto ao **desempenho acadêmico** dos ingressantes pelo ProUni na PUC Minas no início de 2005. 77,2% dos bolsistas foram aprovados em todas as disciplinas ao passo que o índice

¹⁸ Essas alterações foram trazidas principalmente pelo art. 26 da Lei 12.431/2011.

geral da universidade foi 70,3%. Já em relação a evasão, o índice dos bolsistas é idêntico à média geral da IES.

Barbosa e Santos (2011), a partir do exame de microdados do ENADE de 2006, 2007 e 2008 para oito cursos de graduação das áreas biológicas, exatas e humanas, constata que os alunos ProUni integral apresentam o melhor desempenho global considerando a análise do desempenho médio (nota geral média no ENADE) segundo a área e segundo o tipo de financiamento do curso.

Ainda no que se refere ao desempenho acadêmico, a pesquisa de Wainer e Melguizo (2017, p. 11) utiliza dados do ENADE de 2012 a 2014 com amostra de estudantes de todo Brasil e não apenas de uma ou outra IES, de modo que tendem a ser generalizáveis, constatando que “[...] os alunos do ProUni tiveram em média notas maiores que seus colegas, tanto no exame geral quanto no específico. Essas diferenças são estatisticamente significativas (não são devidas à sorte) [...]”.

Ademais, Carvalho (2006, p. 995), a partir de dados angariados do site do MEC, relata que em 2005 houve 112 mil matrículas de alunos ProUni e aproximadamente 95 mil permaneciam estudando, perfazendo 15% de **taxa de evasão** que talvez esteja vinculada às dificuldades financeiras ou à insatisfação do aluno com a IES e/ou curso frequentado.

Dados mais recentes trazidos por Costa e Ferreira (2017) indicam 310.186 bolsistas matriculados em 2007. Ao se calcular o Índice de Evasão Total (IET)¹⁹, obtém-se que em 2012, tempo aproximado para que os bolsistas matriculados em 2007 finalizassem o curso, 32.274 (10,4%) não o concluíram. No entanto:

Para efeito de análise, quando se tem como parâmetro o IET entre o setor público e o privado, no período de 2006 a 2011, registrou-se que no ProUni tal índice é baixo. Isto porque 102.741 estudantes (34,4%) foi o Índice de Evasão no setor público, enquanto no setor privado contabilizou 480.607 estudantes (41,7%) que não finalizaram o Curso no período estipulado. Desse modo, é elevada a evasão total nos setores público e privado, no Brasil, quando comparada à dos bolsistas ProUni (10,4%), provavelmente em função de a vigência da bolsa ser de tempo determinado, condicionado à duração do Curso [...]. (COSTA; FERREIRA, 2007, p. 157-158)

Ao tocar no tema da evasão, também se faz necessário abordar os mecanismos utilizados para a **permanência** do bolsista ProUni durante a graduação. Quando ainda em PL, os próprios representantes das mantenedoras indicaram que a renda per capita exigida de um SM para o candidato à bolsa inviabilizaria sua permanência no curso. No entanto, apenas em

¹⁹ Para cálculo do IET utilizou-se o número de ingressantes dividido pela quantidade de concluintes num determinado período.

junho de 2005, o governo anunciou que incluiria por meio de MP a bolsa permanência do ProUni no valor de R\$ 300,00 para os bolsistas integrais matriculados em cursos de período integral de pelo menos 6 semestres de duração e pelo menos 6 horas de aulas diárias (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 129, 135). A iniciativa teve sua importância, mas mostrou-se insuficiente haja vista que almejava atender 4.500 alunos do total de 203.516 (2% do total de bolsistas), nos anos de 2005 e 2006 (CARVALHO, 2006, p. 994).

Outra limitação é o fato de que os **beneficiários das meias-bolsas** que não pagam em dia a parte que lhes cabe não podem renovar matrícula no semestre ou ano seguinte do curso (Art. 5º, Lei 9.870/99), o que tende a elevar a evasão (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 131; CARVALHO, 2006, p. 994-995).

Em teoria, o FIES²⁰ seria a política pública alternativa ofertada pelo governo para que o bolsista 50% ProUni financiasse a outra metade do curso. No entanto, como colocado por Fontele e Crisóstomo (2016, p. 744), boa parte desses alunos não acessa o FIES, uma vez que o agente financiador exige capacidade creditícia a fim de se evitar a inadimplência²¹.

Assim sendo, como apresentado por Carvalho (2006, p. 993) tal financiamento “[...] deixa de ser uma alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada ao aumento do desemprego na população com diploma de nível superior”.

Todavia, uma perspectiva distinta e favorável ao FIES é apresentada por Wainer e Melguizo (2017, p. 3) ao declararem que “[...] Até 2015, a taxa de juros do Fies era de 3,4%, e a partir de 2015, de 6,5%. Como as taxas de juros são efetivamente menores que a inflação, pode-se considerar que o Fies é um programa de transferência de recursos para as famílias de alunos com maior vulnerabilidade econômica.”.

É de despertar um interesse singular, a pesquisa de Fontele e Crisóstomo (2016, p. 753-755) que investigou 50 bolsistas ProUni, de quatro IES privadas de Fortaleza, localizadas em distintas zonas da cidade. Esses estudantes foram indagados sobre **eventuais dificuldades enfrentadas no curso da formação acadêmica**, com o propósito de avaliar se se depararam com obstáculos à sua formação e se estes poderiam estar associados ao programa no qual estão inseridos. Para essa indagação foram obtidos os seguintes resultados: a) 22 respondentes

²⁰ Aqui cabe uma breve contextualização histórica. O FIES substituiu o Programa de Crédito Educativo, criado, em 1992, pela Lei nº 8.436, de 25 de junho. O Fundo de Financiamento Estudantil foi criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e transformado na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

²¹ “[...] a experiência do Crédito Educativo mostrou que a possibilidade de inadimplência é elevada, tendo chegado a 83%, em 1997, ano final desse programa” (BARROS, 2003 apud CHAVES; AMARAL, 2016, p. 63).

(44%) disseram não estar enfrentando nenhuma dificuldade; b) 28 (56%) responderam que essas dificuldades existem, sendo elas: b.1 Falta de tempo para estudo (36%): dificuldade em manejar o trabalho com a vida acadêmica; b.2 Limitações econômicas (12%): falta de computador; de dinheiro (ex.: para tirar xerox, para adquirir livros, para o ônibus); e b.3 Falta de base (8%): dificuldade para acompanhar matérias; não gosta de fazer trabalhos individuais, apenas em grupo.

Já quando questionados sobre a **razão da escolha do curso**, a fim de verificar se escolheram livremente a formação acadêmica a ser cursada ou se tiveram de aceitar as opções disponibilizadas pelas IES, os resultados obtidos foram: a) Dois deles (4%) disseram não saber; b) Boa perspectiva de emprego (36%); c) Aptidão (22%); d) Limitações impostas pela IES (38%): foi o curso que conseguiu acessar a partir do resultado da nota do ENEM (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 749-752).

Convergente à percepção da maioria dos bolsistas supracitados quanto à razão da escolha do curso ocorrer devido a limitações impostas pela IES, Costa e Ferreira (2017, p. 150-152, 155-156) trazem dados empíricos contundentes fundamentados na Receita Federal (2006-2010), em Relatório do TCU (2009) e em Relatório da CGU (2015), são eles: 1) os bolsistas ProUni estão sendo encaminhados para cursos poucos ocupados por alunos pagantes; 2) numa amostra analisada no período de 2005 a 2012, nem todos os *campi* das IES geraram bolsas para os cursos que realizaram vestibulares com conseqüente prejuízo no número de bolsas ofertadas, logo aumentando a restrição ao acesso a cursos; 3) comparativamente é mais barato para o governo investir num bolsista ProUni do que num ingressante de IES pública. Em 2012, por exemplo, o custo-aluno mensal do bolsista ProUni foi de R\$ 166,36 enquanto que um aluno de IES pública foi de R\$ 1.503,66. Cabe a ressalva de que o custo do bolsista ProUni parcial é maior, mas quem arca com esse custo é o próprio bolsista. Além disso, o investimento do Poder Público nos alunos bolsistas ProUni é menor por fatores como:

a) não se inclui, ou há poucos bolsistas nos Cursos mais caros; b) desconsideram-se os bolsistas parciais, ao usá-los no cálculo como integrais; c) oferta-se uma formação com baixo envolvimento em pesquisa, sem oportunidades de exercício de monitoria, extensão, Iniciação Científica; d) ocorre baixo investimento em Pós-Graduação *stricto sensu*. Portanto, tal montante de atividades/possibilidades complementa e qualifica a formação do acadêmico, quando inserido nas IFES, as quais conseqüentemente custam mais caro aos cofres públicos, o que não é nenhum demérito, mas sim característica peculiar a uma educação de qualidade, que onera em nome do fortalecimento da tríade ensino/pesquisa/extensão. (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 152)

Para concluir o raciocínio referente ao estudo de Fontele e Crisóstomo (2016, p. 758-759), é relevante compartilhar que houve uma pergunta referente à **apreciação do ProUni pelos próprios beneficiários (a quem o programa mais interessa)** e o saldo foi: a) 92% dos estudantes vê na concessão de bolsa de estudos na rede privada a única forma de garantir a formação superior aos estudantes das camadas sociais menos favorecidas; b) 8% relataram apreciar o programa com algumas ressalvas. Ex.: é necessária de uma melhor fiscalização; deveria ser ampliado e os candidatos melhor informados; reconhecem que o programa expressa que o governo federal quer ajudar de qualquer jeito, mas que seria melhor estudar numa federal.

É de se pensar, portanto, que por mais controvérsias que haja em torno do ProUni o programa vem cumprindo com o seu papel de política afirmativa, uma vez que:

Para a grande maioria dos bolsistas, de mais baixa renda, marcados por restrições financeiras e competitivas frente a outras frações de classe social na disputa pelas vagas das universidades públicas, o programa constitui a *única oportunidade* para fazer um ensino superior. (ALMEIDA, 2015, p. 94)

Ademais, Barbosa e Santos (2011, p. 550) constatam, em seu estudo, a significativa importância das bolsas – com destaque aos bons alunos bolsistas ProUni Integral – e dos financiamentos para a finalização do curso de graduação de alunos de origem socioeconômica mais vulnerável, reiterando a hipótese do papel decisivo desses mecanismos para o ensino superior. E, por fim, que o programa sirva de mola propulsora ao enfrentamento de “[...] todos os fatores que deram motivo a sua criação, por exemplo, a distribuição injusta da renda e a baixa qualidade do ensino básico [...]” (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016, p. 761).

3.3 Demais medidas de expansão ao acesso à educação superior

Além do ProUni, foram criadas outras medidas para expansão quantitativa do acesso à educação superior, são elas: a) o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); b) o Financiamento Estudantil (FIES); e c) a Política de Cotas na forma da Lei nº 12.711/2012 (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 142).

O ProUni, por guardar relação estreita com a razão de ser desta pesquisa, já foi bem caracterizado, cabendo, portanto, fazer breve informe sobre os demais programas.

O REUNI²² é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Surgiu em razão da necessidade estrutural, pedagógica e de pessoas das universidades federais (UFs). Sua principal meta é ampliar o acesso e a permanência do estudante na educação superior. O REUNI foi uma medida importante na retomada do crescimento do ensino superior público, favorecendo a expansão física e acadêmica das UFs. A interiorização do ensino superior, o aumento de vagas nas graduações, a ampliação dos cursos noturnos e o combate à evasão compõem o conjunto de ações do REUNI (CARMO et al., 2014, p. 307-308).

O FIES²³, conforme já mencionado, evoluiu do antigo Programa Crédito Educativo e é um programa de financiamento da educação superior para estudantes matriculados em instituições privadas. Os financiamentos podem ser oportunizados aos matriculados em cursos que tenham sido avaliados de forma positiva pelos processos conduzidos pelo INEP.

Desde 2010, o Fies passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando os juros foram reduzidos e o pedido de financiamento foi liberado para estudantes em qualquer período do ano. Pelas atuais regras do Fies, o estudante paga, durante o período de duração do curso, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Após a conclusão do curso, ele tem dezoito meses de carência e, nesse período, continua pagando, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Este pagamento é referente aos juros incidentes sobre o financiamento. Encerrado esse período de carência, o saldo devedor é parcelado em até três vezes o período financiado e acrescido de doze meses. Isso significa que o aluno que contou com o financiamento por quatro anos terá, dezoito meses depois de concluído o curso, treze anos para pagamento do débito com parcelas mensais. (CARMO et al., 2014, p. 308)

A Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, objetiva promover o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico em nível médio à população historicamente menos favorecida. Prevê que metade das vagas de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram integralmente o nível médio em escola pública. Enquanto uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros e índios, a outra é reservada aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 SM per capita.

Carvalho (2006, p. 994) já apontava que, contrariando o senso comum, há maior participação das camadas populares nas instituições públicas. Carmo et al. (2014, p. 309) relatam que segundo um levantamento realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) referente ao perfil socioeconômico e

²² Para saber mais sobre o REUNI, acesse o site oficial: <<http://reuni.mec.gov.br/>>.

²³ Mais informações sobre o FIES podem ser obtidas no site oficial: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>.

cultural dos alunos matriculados nas UFs em 2011, 44,8% cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Logo, quase metade dos alunos das UFs é oriunda dos meios populares. Mas ao analisar os cursos nos quais esses alunos estão matriculados, percebe-se que são naqueles tidos de menor concorrência, incluindo as licenciaturas, enquanto que os cursos tradicionalmente mais concorridos – por exemplo, Medicina, Direito e Engenharia – são quase que exclusivamente tomados por alunos egressos de escolas privadas. Com a lei das cotas, essa estratificação social por curso tende a ser minimizada.

Apesar da expansão de vagas na educação superior, em 2004, a escolaridade líquida da população de 18 a 24 anos era de 10,4%, sistema classificado internacionalmente como de elites (CARVALHO, 2006, p. 992). Chaves e Amaral (2016, p. 59) apresentam alguns dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 que mostram uma taxa líquida²⁴ de 17,6% da população de 18 a 24 anos na educação superior. Isso significa que ainda há muito trabalho pela frente para que a meta de 33% estabelecida pelo novo PNE²⁵ seja atingida.

Cabe o lembrete de que há muito mais coisas que poderiam ser ditas no que se refere ao debate sobre as políticas públicas educacionais na educação superior brasileira, bem como outros vieses de argumentação a serem trazidos pelos autores supracitados e contribuições de outros pesquisadores, mas toda pesquisa tem seus limites e expressa um recorte da realidade. Ademais, o objetivo aqui foi de contextualizar o assunto com vistas a aprofundar a discussão no que se refere ao improvável desempenho acadêmico superior dos alunos bolsistas ProUni em relação aos seus pares pagantes.

²⁴ Taxa líquida é o número de jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior, dividido pelo número de jovens nessa faixa etária, na população.

²⁵ O PNE 2014-2024 foi aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

4 TEORIAS MOTIVACIONAIS PSICOLÓGICAS RELACIONADAS AO DESEMPENHO ACADÊMICO

4.1 Preâmbulo: o desempenho escolar e seus fatores determinantes

Antes de adentrar nos estudos sobre as teorias motivações humanas que elucidam o desempenho acadêmico, é cabível um esclarecimento preliminar sobre os principais fatores determinantes do desempenho escolar.

As explicações que prevaleciam sobre o sucesso ou fracasso escolar dos alunos eram baseadas em aptidões naturais e individuais. No entanto, a partir da década de 1960, o sociólogo francês Pierre Bourdieu repaginou o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas e sobre as relações que os distintos grupos sociais conservam com a escola e com o saber. Suas análises em torno da sociologia da educação marcaram gerações de pesquisadores, em nível nacional e internacional, ficaram amplamente conhecidas e constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 7, 9, 73).

Ao mostrar como o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – consequência da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar, Bourdieu rompe com o mito do “dom”²⁶, uma vez que:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9)

Bourdieu formulou assim a noção de **capital cultural** para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas das diferentes classes sociais, estabelecendo associações entre o sucesso escolar e a distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. O capital cultural existe sob três formas, a saber:

a) No *estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo *incorporação*, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. Esse tempo necessário deve ser investido pessoalmente pelo receptor – “tal como o bronzamento, essa

²⁶ Dom no sentido de dote ou qualidade natural, inata.

incorporação não pode efetuar-se *por procuração*”; b) no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto a propriedade jurídica. Todavia, as condições de sua apropriação específica submetem-se às mesmas leis de transmissão do capital cultural em estado incorporado; c) no *estado institucionalizado*, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9-10)

Também na década de 1960, é possível verificar os resultados dos primeiros estudos relevantes sobre Eficácia Escolar²⁷ realizados nos EUA e na Inglaterra. Em ambos os países, havia considerável preocupação com a qualidade da educação e com o modo de distribuição de oportunidades educacionais. Somado a isso, o mundo passava pela Guerra Fria, os países no ocidente debatiam cada vez mais sobre democracia e os EUA acentuavam as discussões sobre a legislação de igualdade de direitos civis para negros e brancos (LIMA, 2011, p. 593).

O título original da pesquisa realizada nos EUA é *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de Oportunidades Educacionais) e foi conduzida por James S. Coleman, de modo que os seus resultados usualmente são chamados de *Relatório Coleman*. Foi encomendada pelo governo dos EUA pela recém-aprovada Lei de Direitos Civis, pois se achava que havia grandes desigualdades entre as escolas no país. Considera-se tal pesquisa um marco da origem dos estudos sobre o efeito-escola pelo seu escopo e profundidade (*survey* com mais de 500 mil alunos de escolas primárias e secundárias; e por ter sido encomendada pelo governo, seus resultados provavelmente repercutiriam na determinação de políticas educacionais em nível nacional) bem como seus resultados o tornaram um marco na pesquisa sociológica educacional, alterando radicalmente o curso da pesquisa em educação (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14, 23, 34, 35, 49, 79).

Entretanto, os resultados encontrados divergiram das expectativas iniciais. Pensava-se que havia muita desigualdade entre as escolas e o que foi identificado é que as escolas não variavam tanto. Mas a conclusão que gerou mais controvérsia e que dificilmente seria bem recebida pelo sistema educacional era a de que as características da escola (financiamento, equipamentos, currículos) explicam muito pouco a diferença de desempenho entre os alunos,

²⁷ Eficácia escolar é ramo de estudos que tem por finalidade identificar fatores correlacionados com o sucesso escolar (LIMA, 2011). Conforme Brooke e Soares (2008) apesar de haver uma sutil diferença entre o termo eficácia escolar e efeito-escola hoje ambos são utilizados para representar o mesmo fenômeno. Para se ter uma visão de conjunto sobre as pesquisas em Eficácia Escolar ao longo dos últimos cinquenta anos, sugere-se a leitura da obra **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias** (BROOKE; SOARES, 2008).

sendo o background familiar²⁸ o principal responsável (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15, 45, 78). Dito de outro modo, as escolas americanas reproduziam as desigualdades sociais e culturais (LIMA, 2011, p. 594).

À mesma época, o governo britânico encomendou um relatório ao seu Ministério da Educação solicitando uma revisão do estado-da-arte da escola primária (no Brasil o correspondente seria a primeira etapa do Ensino Fundamental) com vistas a identificar tendências e sugerir mudanças. Originalmente, o *survey* com amostra de 173 escolas, chamava-se *Children and Their Primary Schools: a Report of the Central Advisory Council for Education* e foi presidido por Bridget Plowden, logo o nome habitualmente utilizado para se referir à pesquisa ficou *Relatório Plowden*.

Os resultados do Relatório Plowden vão ao encontro do Relatório Coleman mostrando que comparado a outros fatores²⁹ a escola tem uma influência pequena na explicação do desempenho do aluno, sendo a família e não a escola que faz a diferença (BROOKE; SOARES, 2008, p. 18, 19, 20, 67, 70, 71).

Ao considerar a pesquisa em eficácia escolar na América Latina “É interessante observar que, embora a expressão operacional dos fatores seja diferente, os fatores identificados [...] são em essência os mesmos que a pesquisa realizada principalmente na Inglaterra e Estados Unidos.” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 463).

No Brasil, as ideias já amplamente desenvolvidas na literatura internacional acerca do efeito-escola chegaram tardiamente, sendo que os estudos brasileiros sobre o tema começaram a ser produzidos a partir de meados dos anos 1990. Cabe destacar que no Brasil, ao contrário do que se observa na maioria dos países mais desenvolvidos, recursos escolares (equipamentos, conservação das escolas, diferenças de infraestrutura) são fatores de eficácia escolar. Comparando distintas escolas brasileiras, percebe-se expressiva variabilidade entre elas quanto aos recursos escolares, mas o simples fato de tais recursos existirem não é

²⁸ A abordagem de Coleman partia do pressuposto de que cinco conjuntos de variáveis determinam o desempenho do aluno: o **background familiar**, as **características do conjunto de alunos**, os **recursos físicos e o currículo da escola**, as **características do professor**, além de outros **fatores hereditários e ambientais** não medidos [sem grifo no original] (BROOKE; SOARES, 2008).

²⁹ As variáveis estudadas no Relatório Plowden foram agrupadas em 3 variáveis: a) **atitude dos pais**: iniciativa dos pais em visitar a escola; procurar o diretor e os professores para pedir deveres de casa para os filhos; tempo de convivência com os filhos após a escola e se os ajudavam no dever de casa; hábitos de leitura de pais e filhos; número de livros em casa; b) **condições do domicílio**: itens de conforto (falta ou presença), ocupação e renda do pai, tamanho da família, educação dos pais, qualificações educacionais obtidas; e c) **condições da escola**: tamanho da escola, tamanho das turmas, critérios de enturmação, experiência e formação dos professores.

suficiente para fazer a diferença, é necessário que eles sejam efetivamente usados na escola (BROOKE; SOARES, 2008, p. 463, 490, 494, 495, 498).

Em síntese, há dois fatores associados ao desempenho dos estudantes: o background/capital cultural e o efeito escola. Diante do exposto e conforme aponta Costa, Prado e Rosistolato (2012, p. 168) e Bartholo e Costa (2014, p. 673, 680), os condicionantes extraescolares – como o nível socioeconômico, escolaridade dos pais (background) – permanecem mais relevantes na compreensão das diferenças escolares, mesmo que a percepção de que a escola importa, faz diferença, provavelmente seja ponto pacífico na Sociologia da Educação.

Convém também citar outras contribuições oriundas do campo da Sociologia da Educação no que se refere às práticas familiares de escolarização. As pesquisas de Bernard Lahire (1997 apud ZAGO, 2000, p. 71) apoiaram-se na análise de 26 casos a partir de cinco temas essenciais: a) as condições e disposições econômicas; b) as formas familiares de cultura escrita; c) a ordem moral doméstica; d) as formas de exercício da autoridade familiar; e e) os modos familiares de investimento pedagógico. Ao invés de designar fatores explicativos isolados do seu contexto, o autor se apoiou na interdependência dos elementos que configuram realidades singulares, sendo apenas uma entrada possível de configurações mais amplas. Além do mais:

Esta noção, tomada para a compreensão das diferenças dos resultados escolares em contextos sociais relativamente homogêneos, está apoiada nas idéias de Norbert Elias relativas às relações complexas presentes na realidade social e em uma abordagem sociológica que considera as redes de interdependência de configurações singulares. É também através das contribuições de N. Elias que o autor busca fundamentação para a visão de homem como sujeito socialmente construído: os traços que o caracterizam (personalidade, forma de pensar, de se comportar) não aparecem no vazio, como também não correspondem a uma produção direta do que é visto na família, mas se constituem nas relações sociais de interdependência (ZAGO, 2000, p. 71-72).

Há ainda o estudo de Laurens (1992 apud ZAGO³⁰, 2000) sobre casos de sucessos escolares. Ele buscou identificar os motivos que definem trajetórias bem sucedidas nos meios populares: o acesso ao curso de engenharia para filhos de operários. Para ele, o fator essencial para o sucesso escolar é o cruzamento das práticas educativas e a vontade de sucesso. Sua

³⁰ Recomenda-se a leitura de Zago (2000), para que o leitor acesse referências a outros trabalhos brasileiros cujo objetivo foi estudar o tema do sucesso escolar a partir das relações entre a escola e a família, como por exemplo, VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte, 1998, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

análise voltou-se a um certo número de indicadores, sendo: 1) influência dos avós através de ocupações não-operárias; 2) status profissional do pai; 3) ocupação da mãe; 4) dimensão demográfica; 5) instrução e escolaridade dos pais; 6) ativismo político e religioso; 7) oportunidades exteriores favoráveis ao sucesso escolar. Apesar de sua análise ter sido respaldada em fatores, Laurens (1992 apud ZAGO, 2000) constata que nenhum fator é por si só determinante. Logo, apoia a necessidade de considerar o contexto situacional, o que não implica a simples reunião de elementos reconhecidos como favoráveis.

Outra abordagem sobre a origem social e o sucesso/fracasso escolar dos alunos é o conceito de **relação com o saber** trazido pelo professor em Ciências da Educação Bernard Charlot (1996). Para ele, a relação com o saber tenta pensar sobre “[...] a articulação de histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais, da questão do saber e das relações sociais” (CHARLOT, 1996, p. 50). Declara, ainda, que é necessário àquele que ensina compreender como fomentar a mobilização intelectual do aprendiz, inclusive “[...] Há dois ou três anos, didatas franceses e canadenses, principalmente os que trabalham com matemática e ciências, engajaram-se nessa reflexão, utilizando a noção de relação com o saber.” (CHARLOT, 2006, p. 12).

Para concluir o raciocínio da perspectiva sociológica/educacional, é pertinente mencionar um trabalho de Nogueira e Pereira (2010) que examinou sociologicamente o processo de escolha do curso de Pedagogia da UFMG por alunas com perfil social e escolar superior e que, em tese, teriam insumos econômicos e acadêmicos para optar por outros cursos de graduação mais concorridos e vistos como de maior retorno econômico e simbólico. Os autores creem que essa pesquisa contribui para uma relativização das explicações sociológicas sobre a escolha do curso superior, que tendem a considerar o gosto ou as preferências pessoais apenas como frutos de uma adaptação dos agentes à sua condição social passada ou a sua situação atual de ação.

Diante do exposto, vê-se que abordagens expoentes ao background/capital cultural e o efeito escola como determinantes/condicionantes do desempenho escolar dos estudantes estão sendo investigadas, pretendendo esta pesquisa verificar em que medida os fatores motivacionais humanos psicológicos que esclarecem o desempenho acadêmico podem integrar o conjunto desses outros fatores para além do background e do efeito-escola.

A seguir, o leitor encontrará um breve histórico sobre os estudos da motivação na Psicologia. No entanto, assim como em outras ciências, será perceptível a pluralidade de perspectivas, no caso psicológicas, para a compreensão da motivação. Em vários momentos

será possível observar pontos de convergência e discrepância entre elas. Ademais, serão encontradas visões – hoje tidas como radicais e já superadas –, mas que no seu *zeitgeist* teve sentido de manifestação, a exemplo da tentativa de aplicação do behaviorismo clássico ao contexto de sala de aula. Hoje, a seguinte teoria moderna sobre a personalidade é ponto pacífico entre os estudiosos da Psicologia: “Toda pessoa, a cada momento, em circunstâncias distintas, é um conjunto único de forças psicológicas relacionadas que, juntas, determinam as respostas do indivíduo.” (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 17).

4.2 Sobre os estudos da motivação na Psicologia

As pesquisas sobre motivação na Psicologia possuem uma relação estreita com o desenvolvimento histórico dessa ciência moderna. A Escola de Würzburg fundada por Oswald Külpe (1862-1915), um dos pioneiros europeus da Psicologia, por meio do conceito de **conjunto** ou **tendência determinante**³¹, contribuiu diretamente com os recentes trabalhos no campo da motivação.

Numa das abordagens do Funcionalismo psicológico, encontra-se o pesquisador Robert Sessions Woodworth (1869-1962) que inseriu a **psicologia dinâmica** ou **motivologia** cuja ênfase mais evidente referia-se aos eventos fisiológicos basilares do comportamento. Para ele, o seguimento de um comportamento se diferenciava em dois tipos de eventos: 1) **mecanismos**: são relativos à forma como uma tarefa é realizada, como por exemplo, os aspectos mecânicos de um movimento físico; e 2) **impulsos**: são a razão de uma tarefa ser executada. Ambos são idênticos por serem respostas do organismo e um pode se tornar o outro.

De modo geral, a Psicologia Comportamental (behaviorismo) da década de 1920 a 1950 afastava-se da investigação dos processos inconscientes, da motivação e emoção inconscientes, dos conteúdos dos sonhos e das memórias das pessoas, pois não conseguiam operacionalizar nem avaliar a magnitude dos processos internos, restringindo-se ao estudo dos

³¹ Em estudo realizado por Henry Watt, integrante do grupo de Würzburg de Külpe, foi solicitado a sujeitos que reagissem a uma palavra-estímulo (tarefa de associação de palavras) e verificou-se que uma vez que a tarefa tivesse sido compreendida, cumpriam as instruções sem esforço consciente. De modo que a pesquisa indicava que predisposições localizadas fora da consciência são de alguma forma capazes de controlar atividades conscientes. Tais tendências determinantes inconscientes insinuam o papel de determinantes inconscientes do comportamento, ideia essencial do sistema desenvolvido pelo psicanalista Sigmund Freud (1856-1939) (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 98, 100).

elementos observáveis do ambiente no qual o indivíduo estava inserido e seus comportamentos evidentes (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 95, 211).

No entanto, o comportamentalista Edward Chace Tolman (1886-1959) admitia que entre as variáveis³² independentes observáveis e o comportamento de resposta final havia uma reunião de elementos inferidos e não observados (processos internos que acontecem no organismo), as chamadas **variáveis intervenientes**. Inicialmente as subdividiu em variáveis de demanda (são os motivos e fazem parte delas o sexo, a fome e a segurança diante do perigo) e variáveis cognitivas (também denominadas *know-how*, envolvem capacidades como aptidões motoras e percepção de objetos). Com o progresso de suas pesquisas, revisou o conceito de modo que ele passou a ser classificado em três categorias: a) **sistemas de necessidades**: privação ou impulso fisiológico em determinado instante; b) **motivos de crença-valor**: refere-se ao quanto determinados objetos-alvo são preferidos e o quanto eles saciam as necessidades e c) **espaços de comportamentos**: contexto no qual ocorre o comportamento do organismo.

Clark Leonard Hull (1884-1952), também comportamentalista, considerava que a base da motivação era a necessidade corporal oriunda de uma mudança de circunstâncias biológicas. Optou por utilizar a variável interveniente do **impulso**, já empregada na psicologia, ao invés de introduzir o termo necessidade biológica. “O impulso era postulado como um estímulo advindo de um estado de necessidade do tecido que desperta ou ativa o comportamento.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 275). Ele considerava que os estímulos ambientais orientavam/conduziam o comportamento e que o impulso cumpria o papel de energizá-lo. Categorizou os impulsos em: a) **primários**: referem-se às necessidades biológicas e estão ligados diretamente à sobrevivência do organismo. Ex.: fome, sede, ar, regulação da temperatura, defecação, micção, sono, atividade, sexo e alívio da dor; e b) **secundários** ou **aprendidos**³³: relacionam-se às circunstâncias ou estímulos ambientais redutores de impulsos primários, ou seja, um estímulo antes neutro passa a despertar respostas idênticas às ocasionadas pelo impulso primário. Ex.: uma pessoa que já queimou sua mão no

³² Para Tolman, as causas responsáveis pelo início de um comportamento consistem em cinco variáveis independentes: os estímulos ambientais (S), os impulsos fisiológicos (P), a hereditariedade (H), o treinamento prévio (T) e a idade (A). Sistematizou inclusive uma equação que relaciona as causas do comportamento e o comportamento resultante final (B). De modo que o comportamento é uma função (*f*) dessas cinco variáveis: $B = f(S, P, H, T, A)$ (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 266-267).

³³ Em virtude dos impulsos secundários ou aprendidos, na perspectiva de Hull, a aprendizagem teve um papel central, levando o nome de teoria da redução da necessidade. De modo que para ele, se houver uma relação estímulo-resposta seguida de uma redução da necessidade, a probabilidade de que em eventos futuros o mesmo estímulo provoque a mesma resposta aumenta (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 275-276).

fogo (impulso primário: alívio da dor) e num outro momento vê o fogão (impulso secundário: medo do fogo) afastando sua mão do fogão.

A partir da influência da psicologia da Gestalt e em trinta anos de atuação profissional dedicado à motivação humana, Kurt Lewin (1890-1947) desenvolveu a **teoria de campo** (analogia ao conceito de campo de força na física) na qual considerava que as atividades psicológicas de uma pessoa acontecem no **espaço vital** (tipo de campo psicológico). “[...] O campo total compreende todos os eventos passados, presentes e futuros que possam influenciar uma pessoa. Do ponto de vista psicológico, cada um desses eventos pode determinar o comportamento numa dada situação.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 318). De modo que o espaço vital é resultado da interação das necessidades da pessoa com o ambiente psicológico. Quando o estado de equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente é perturbado, eclode uma tensão (conceito de motivação ou necessidade em Lewin) o que desencadeia um movimento na tentativa de restabelecer o equilíbrio.

Em dado estágio de desenvolvimento da Psicanálise proposta por Sigmund Freud (1856-1939), encontra-se um sistema teórico com propósito de compreender toda motivação e personalidade humanas. O enfoque da investigação foram as forças motivadoras inconscientes, até então marginalizadas pelos psicólogos, bem como seus conflitos e os efeitos destes sobre o comportamento. De modo que “Os instintos³⁴ são os fatores propulsores ou motivadores da dinâmica da personalidade, as forças biológicas que liberam energia mental.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 343). Ele não determinou um número específico de instintos, mas os classificou em: a) **instintos de vida** (*eros*): estão incluídos nessa categoria os instintos relativos à sobrevivência da espécie, são eles, a fome, a sede e o sexo; e b) **instintos de morte** (*thanatos*): referem-se às forças destrutivas centrípetas (como o masoquismo e o suicídio) e centrífugas (como o ódio ou a agressão).

Dissidentes da Psicanálise como Carl Gustav Jung (1875-1961), Alfred Adler (1870-1937) e Karen Horney (1885-1952) trazem concepções distintas da de Freud. Para Jung, as forças que influenciam a personalidade são relativas às metas, esperanças e aspirações pessoais futuras, bem como o próprio passado. Para Adler, a força determinante do comportamento é o sentimento generalizado de inferioridade, pois consciente de sua inferioridade e da necessidade de suplantá-la o ser humano luta pela superioridade ou perfeição. E, para Horney, as principais forças motivadoras do comportamento humano são a

³⁴ Freud “[...] não usava a palavra alemã *Instinkt* quando se referia aos seres humanos, reservando-a à descrição de impulsos inatos de animais. O termo por ele usado para os seres humanos era *Trieb*, melhor traduzido por impulso ou pulsão” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 343).

necessidade de segurança, proteção e libertação do medo (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 117; SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 369, 374).

Para Gordon Allport (1897-1967), descendente da Psicanálise e grande influência na teoria moderna sobre a personalidade, a variável central de qualquer teoria da personalidade é o tratamento da motivação. Propôs o conceito de **autonomia funcional**³⁵ no qual um motivo não tem relação funcional com experiências infantis, devendo ser compreendido pelo comportamento e intenções presentes.

Enquanto Allport pode ser considerado um dos pioneiros pesquisadores da perspectiva do traço sobre a personalidade (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 269-274), a abordagem contemporânea sobre traço denominada os **Cinco Grandes** (*Big Five*) tem sido utilizada como suporte teórico para desenvolvimento de projeto de mensuração de competências socioemocionais com vistas a ampliar a aprendizagem escolar e também com o propósito de implantação de novas políticas públicas na Educação brasileira (SANTOS; PRIMI, 2014). As pesquisas em torno dos Cinco Grandes tiveram início na década de 1960 e se intensificaram nas décadas de 80, 90 e 2000. Trata-se de análise nomotética, pois as mesmas dimensões (ou fatores da personalidade) são aplicadas entre diferentes pessoas. Os cinco traços comuns da personalidade são: 1) **Extroversão** (ou expansão): o entusiasmo, a dominância, a sociabilidade, o gosto pela comunicação e pela atividade caracterizam os sujeitos extrovertidos. Já a timidez, a retração, a submissão e quietude caracterizam os sujeitos introvertidos; 2) **Amabilidade**: expressa o quão amável, cooperativa, confiável e afetuosa uma pessoa é; 3) **Conscienciosidade** (ou falta de impulsividade): evidencia o quanto uma pessoa é digna de confiança bem como seu grau de cautela, organização e responsabilidade. Antigamente essa dimensão era chamada de vontade; 4) **Neuroticismo** (ou instabilidade emocional): quanto maior a expressão de nervosismo, sensibilidade, tensão e preocupação, maior o grau de neuroticismo de uma pessoa e 5) **Abertura** (ou cultura ou intelecto): sujeitos com uma alta classificação nesse fator expressam imaginação, espirtuosidade, originalidade e tendências artísticas. No entanto, esse modelo sofre críticas contundentes, como por exemplo, pelo uso da abordagem fatorial³⁶, que sistematizou os cinco fatores pelo seu caráter estático e

³⁵ Faz-se uma analogia do ser humano com uma árvore. Esta não mais possui relação funcional com a semente da qual veio, portanto torna-se autodeterminante. O ser humano, por exemplo, pode começar sua carreira motivado para conquistar as metas do dinheiro e da segurança e, anos depois, consolidadas essas metas iniciais, pode continuar a trabalhar intensamente, mas por outras razões (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 377).

³⁶ Em grande parte, os cinco grandes fatores procedem de perspectivas léxicas sobre traços e “Uma das principais objeções de Block (e Eysenck) à abordagem dos cinco fatores é ela ser fundamentada na técnica estatística da análise fatorial. Grosso modo, a análise fatorial reduz ou reformula os dados (em geral, as

determinista, não evidenciando o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano (SMOLKA et al., 2015) e pela “[...] não-existência de nenhuma teoria convincente e abrangente que explique por que cinco dimensões são suficientes para apreender o que precisamos saber ao comparar e contrastar os indivíduos” (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 278).

Assim como Allport, Henry Murray (1893-1988) é descendente da Psicanálise e grande influência na teoria moderna sobre a personalidade. Fundou um sistema denominado personologia³⁷. A motivação tem lugar central em sua teoria da personalidade e desenvolveu uma taxologia de vinte necessidades³⁸ para explicá-la, dentre elas a realização, a afiliação, a agressão, a autonomia e o domínio. Assim sendo:

[...] As necessidades envolvem uma força química no cérebro que organiza o funcionamento intelectual e perceptivo. Elas despertam níveis de tensão no interior do organismo que só podem ser reduzidos pela satisfação das necessidades. Assim, as necessidades ativam o comportamento, dirigindo-o de todas as maneiras necessárias para trazer a satisfação e a redução da tensão. (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 380)

Talvez, no que se refere à motivação, o psicólogo humanista Abraham Maslow (1908-1970) seja um dos pesquisadores mais conhecidos. Ele desenvolveu uma teoria da personalidade com foco na motivação para crescer. De acordo com sua abordagem, “cada pessoa traz em si uma tendência inata para tornar-se auto-realizadora” [*sic*] (MASLOW, 1970 apud SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 396). Para chegar à autorrealização³⁹, o indivíduo deve satisfazer uma **hierarquia de necessidades** (da base ao topo). Tais necessidades são inatas e devem ser atendidas para que a necessidade subsequente da hierarquia apareça para motivar a pessoa. De modo que:

[...] As necessidades, na ordem em que têm de ser atendidas, são: 1) as necessidades fisiológicas de comida, água, ar, sono e sexo; 2) as necessidades de garantia:

correlações) fornecidos. Se os pontos de dados alimentados não forem adequados para depreender na íntegra a natureza da personalidade, nenhuma análise ou redução será sugerida pelos ‘elementos mais simples’” (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 286-287).

³⁷ Para aprofundar o conceito de personologia, indica-se a leitura de Friedman e Shustack (2004, p. 341-344).

³⁸ “Henry Murray (...) usou o termo **necessidade** para se referir à prontidão ou à facilidade em reagir de determinada forma em situações específicas” [com grifo no original] (MURRAY, 1962 apud FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 288).

³⁹ “[...] Curiosamente, a idéia de auto-realização foi proposta pela primeira vez por Carl Jung, que começou sua carreira trabalhando estreitamente com Sigmund Freud. [...]” [*sic*] (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 317). A autorrealização distingue-se dos impulsos, pois não se restringe à sobrevivência. No entanto “[...] ainda não foi definida e avaliada rigorosamente no sentido operacional; ela de fato parece ser um componente da saúde mental, mas ainda não sabemos exatamente o que ela é e como avaliá-la de maneira mais adequada” (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 323).

segurança, estabilidade, ordem, proteção e libertação do medo e da ansiedade; 3) as necessidades de pertinência e de amor; 4) as necessidades de estima dos outros e de si mesmo; e 5) a necessidade de auto-realização. [sic] (SCHULTZ; SCHULTZ, 2002, p. 397)

É válido também citar Atkinson e McClelland como reconhecidos pesquisadores na temática **motivação para realização**. Eles partiram de um modelo que enfatizava os traços e a dinâmica da personalidade. Logo, a motivação era considerada um traço estável e inconsciente, originário das experiências infantis de aprendizagem que eram essenciais na determinação do comportamento do sujeito em situações de realização futura. De acordo com sua teoria, o próprio aluno e sua família são responsáveis pelo engajamento acadêmico, tendo o professor um papel secundário de minimizar as dificuldades motivacionais do aluno (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 21, 22, 24).

Em complemento ao supramencionado, verifica-se em Todorov e Moreira (2005) a discussão dos usos do termo motivação na psicologia, bem como uma pincelada sobre suas procedências históricas e sobre as dificuldades de conceituação de motivos no que se refere à epistemologia. Birney e Teevan (1962 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 120-121) indicam três fontes como origens contemporâneas sobre a pesquisa da motivação. São elas: 1) **Psicoterapia**: o propósito é o alívio do desconforto do paciente/cliente, logo busca-se a caracterização das forças psíquicas (motivacionais) de modo que possa ser aplicada à compreensão das aflições de diferentes sujeitos; 2) **Psicometria**: a classificação e/ou seleção de sujeitos por meio dos testes psicológicos (de aptidões e desempenho) se apoiava na premissa de igualdade na dedicação às tarefas. De modo que a elaboração de testes de motivação foram consequências naturais; e a 3) **Aprendizagem**: é a fonte que estabelece contato explícito com a educação. As pesquisas sobre os problemas de aprendizagem evocaram as variáveis motivacionais.

De acordo com Bzuneck (2009, p. 13), “[...] A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. [...]”. Em nível mundial, no início da década de 1980, foram iniciadas pesquisas psicológicas sobre a motivação no contexto escolar. No Brasil, até então, a última obra específica sobre o tema fora publicada em 1982, sendo em 2001 publicada por pesquisadores da UEL e da Unicamp a primeira edição de obra atualizada sobre o tema. Desde então, a motivação no contexto escolar tem sido campo fértil para desenvolvimento e publicação de estudos.

No campo da educação, teorias psicanalíticas ou a de *drive*⁴⁰ sobre motivação tiveram sua importância numa dada época, mas perderam sua força por demonstrarem pouca relevância para a sala de aula (WEINER, 1990 apud BZUNECK, 2009, p. 20). De modo que as tendências atuais sobre as pesquisas da motivação evidenciam a predominância das abordagens cognitivistas.

A motivação é vista pelas teorias cognitivas em termos de crenças e valores conscientes. A ação do sujeito é enfatizada, bem como a forma pela qual sua mente estrutura e organiza as experiências vividas. De modo que a motivação e o desempenho do estudante fundamentam-se em processos de mediação cognitiva (destaque às crenças pessoais), a seguir: a autoavaliação (do estudante consigo e com seu trabalho), capacidades, competências, atribuições de causalidade, expectativas de sucesso e fracasso futuros, sentimentos positivos ou negativos vivenciados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa perspectiva considera que a intervenção mais exitosa no comportamento do estudante centra-se no trabalho da cognição, incentivando que o aluno se torne mais autoconsciente, autorregulado, capaz de monitorar seus comportamentos, estabelecer seus padrões e estilos de aprendizagem e administrar suas recompensas (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 13, 23).

4.3 Teorias motivacionais e desempenho acadêmico

Em Eccles e Wigfield (2002) é possível ter uma visão de conjunto sobre as recentes pesquisas internacionais no campo da motivação, das crenças, dos valores, das metas, com foco na psicologia do desenvolvimento e da educação. E como referência nacional da equipe que vem trabalhando na temática da motivação para aprender há mais de uma década, Boruchovitch e Bzuneck (2010, p. 231-250) compartilham uma síntese sobre o que tem sido produzido no Brasil acerca desse tema nos últimos anos, divulgam o estado da arte, bem como os aspectos mais desenvolvidos, os problemas não solucionados e os percursos que podem ser explorados para o avanço da área.

Um ponto de partida interessante para o tratamento desta seção é apontar a taxologia das teorias motivacionais relativas ao desempenho acadêmico para subsequente detalhamento. Boruchovitch e Bzuneck (2010, p. 231) relatam que tem surgido ao longo dos últimos anos muitas pesquisas sobre motivação no contexto educacional e sob distintos enfoques, tanto em

⁴⁰ *Drive*: motivos inconscientes

nível mundial quanto em nível nacional. De modo que, para o estudo da motivação na escola, há perspectivas diversas, indicando o caráter multidimensional do constructo⁴¹.

Considerando o trabalho de Eccles e Wigfield (2002), é possível encontrar a seguinte classificação:

1. Teorias focadas nas expectativas: tratam-se de teorias cujo enfoque são as crenças dos sujeitos na sua competência e eficácia, as expectativas para o sucesso ou fracasso e o senso de controle sobre os resultados. Tais crenças relacionam-se diretamente à questão “Posso fazer essa tarefa?”. No geral, quando a pessoa responde sim a essa questão, seu desempenho melhora e ela se motiva a escolher tarefas mais desafiantes. As teorias encontradas nessa categoria são: teoria da autoeficácia e teorias de controle.
2. Teorias focadas nas razões para o engajamento: essas teorias lidam com as razões (os porquês) pelas quais os indivíduos se engajam em distintas tarefas de realização. Mesmo que a pessoa tenha certeza que pode realizar uma tarefa (campo das teorias focadas nas expectativas), pode ser que ela não tenha uma razão para tal. Aqui são identificadas as teorias: da motivação intrínseca e extrínseca (teoria da autodeterminação; teoria do fluxo e as teorias de motivação intrínseca e diferenças individuais), as teorias de interesse e as teorias de metas.
3. Teorias que integram os constructos expectativa e valor: neste conjunto encontram-se teorias que enfatizam a interpretação que os indivíduos dão aos seus resultados; que fazem ligação entre desempenho, persistência e escolha mais diretamente às crenças de valor da tarefa e as referentes às expectativas dos sujeitos, bem como as teorias que fazem ligação entre os constructos capacidade e valor com o comportamento motivado em ambientes acadêmicos, enfocando a saúde mental como elemento determinante na relação de expectativas e valores para com os comportamentos realizadores. Fazem parte desse conjunto de teorias: teoria da atribuição de causalidade, teorias modernas de expectativa-valor (o modelo expectativa-valor de Eccles et al; o trabalho de Feather sobre valores e o modelo expectativa-valor de Heckhausen) e a teoria da autoconsideração.
4. Teorias que integram motivação e cognição: aqui são encontrados pesquisadores que objetivam compreender como os sujeitos regulam seus comportamentos para alcançar

⁴¹ Constructo: “É qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. São abstrações que pode se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas ou hipóteses. Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços, e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais” (URBINA, 2007 apud AZZI, 2014, p. 19)

suas metas; que estudam as conexões entre a motivação e o uso de diversas estratégias cognitivas, bem como aqueles que distinguem motivação de vontade, sendo a motivação o elemento que orienta a pessoa a decidir sobre o engajamento em determinadas atividades e a vontade o que orienta os comportamentos condutores à realização de uma meta. De modo amplo, esses teóricos enfocam dois problemas: como a motivação se traduz em comportamento regulado e como a motivação e a cognição estão ligadas. Nesse grupo encontram-se: as teorias sociocognitivas de autorregulação e motivação; as teorias que vinculam motivação e cognição; e as teorias de motivação e vontade.

Uma outra possibilidade de categorização encontrada, inclusive a partir da releitura da classificação de Eccles e Wigfield (2002), é a proposta por Boruchovitch e Bzuneck (2010, p. 231) na qual as teorias e abordagens sobre motivação de alunos são diferenciadas em dois grupos complementares, sendo:

1. Teorias que enfocam as razões para o engajamento nas tarefas de aprendizagem. São elas: abordagem da motivação intrínseca e extrínseca, teoria do interesse e teorias de metas (metas de realização, sociais e outras).
2. Teorias relacionadas às expectativas de capacidade ou de envolvimento produtivo. São elas: teoria de atribuições de causalidade, teoria de expectativa-valor e teoria da autoeficácia.

De modo que, mesmo sendo uma tendência contemporânea à prevalência das abordagens cognitivistas (BZUNECK, 2009, p. 21), é necessária uma integração teórica no campo, pois há proliferação de diferentes termos (e medidas) para constructos semelhantes, além de, mesmo havendo algumas diferenças entre constructos, há casos em que é mais provável que as semelhanças suplantem as diferenças, o que ocorre, por exemplo, com os constructos de crenças de expectativa e competência (ECCLES; WIGFIELD, 2002, p. 127).

Diante da reflexão supracitada e baseada na delimitação e discussão da visão atualizada das abordagens teóricas da motivação para aprender de Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), apresenta-se nesta pesquisa as seguintes teorias:

1. Teoria da atribuição de causalidade
2. Teoria da autodeterminação
3. Teorias da autoeficácia e da autorregulação

4. Teoria de metas de realização

4.3.1 Teoria da atribuição de causalidade

As pesquisas sobre análises atribucionais contribuíram significativamente para o desenvolvimento da abordagem cognitiva da motivação (HEIDER, 1958; KELLEY, 1967, 1971; WEINER, 1985, 1991 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 13-14), pois as atribuições causais se referem às interpretações que os sujeitos fazem sobre as causas de determinado evento que, aplicadas ao contexto educacional, relacionam-se aos fatores responsáveis pelos resultados de sucesso ou fracasso acadêmico.

O precursor nas pesquisas da Teoria das Atribuições de Causalidade foi Heider (1944 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 31) que identificou ser espontâneo do ser humano descobrir conexões entre eventos causais e seus efeitos e que compreendê-las facultava a previsão, o controle e a mudança de comportamentos futuros. Na sequência, novas contribuições à Teoria foram feitas por Kelley (1967; 1971 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 31) e Weiner (1985; 1986 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 31).

De acordo com Boruchovitch e Martini (2004, p. 32), nos últimos anos, a abordagem de Weiner tornou-se um marco teórico essencial para as pesquisas das atribuições de causalidade haja vista seu interesse nas situações de realização acadêmica. “Segundo Weiner (1979), as inferências atribucionais são frequentemente retrospectivas e retratam e sumarizam as experiências pessoais do indivíduo” [*sic*] (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 32).

Os resultados das suas pesquisas indicaram que os sujeitos tendem a interpretar suas experiências de sucesso e fracasso em tarefas escolares a partir de quatro fatores: 1) inteligência, 2) esforço, 3) dificuldade da tarefa e 4) sorte. Mas ele também considerou mais quatro possíveis fatores: 1) temperamento, 2) cansaço, 3) influência do professor e 4) influência de outras pessoas (WEINER, 1979; 1985 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004). De modo que:

[...] para Weiner (1979), há uma lista infinita de causas concebíveis para sucesso e fracasso e, sendo assim, o autor sugere a criação de um esquema de classificação ou uma taxonomia das causas, delineadas a partir da identificação das semelhanças, diferenças e propriedades básicas das atribuições de causalidade. (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 32)

A partir da sistematização de Weiner (1986, 1988 apud ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008, p. 170), considera-se, para fins didáticos, seis fatores explicativos para o sucesso ou o fracasso acadêmico aos quais os alunos recorrem, são eles:

1. Capacidade (inteligência): expressa o quanto o sujeito considera ter habilidades e aptidões para a execução de uma tarefa.
2. Esforço: evidencia a intensidade e a energia que o aluno emprega para realizar determinada tarefa.
3. Estratégias: demonstra os distintos processos e métodos que o aprendiz aplica para aperfeiçoar os seus resultados na aprendizagem.
4. Tarefas: refere-se ao grau de dificuldade ou facilidade na execução das tarefas acadêmicas.
5. Professores: relativo à percepção do papel que o professor desempenha no rendimento do aluno, seja por exemplo, em função das suas características de personalidade ou expertises profissionais.
6. Sorte: exprime quanto o aluno atribui que os seus desempenhos acadêmicos são definidos pela sorte ou pelo azar.

Tais causas foram inicialmente classificadas por Heider (1958 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 32) segundo sua **localização**. Fundamentado nos estudos de Heider, Weiner e colaboradores (1971 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 32), propõe a **estabilidade de causa** como uma segunda classificação. Com o avançar das pesquisas, surgia a **controlabilidade da causa** como uma terceira dimensão e a **globalidade** como uma outra dimensão possível e menos estudada (ABRAMSON; SELIGMAN; TEASDALE, 1978 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 33). Tais dimensões causais caracterizam-se por:

1. Localização: também chamada de *locus* de causalidade. Expressa se a causa de um evento é interna (dentro) ou externa (fora) à pessoa. Podem ser classificadas como causas internas nesta dimensão: capacidade, esforço, humor, saúde, atenção, memória, ansiedade; e como causas externas: influência do professor, tarefa, família, sorte, comportamento dos outros.
2. Estabilidade: refere-se a causas estáveis/invariantes e instáveis/variantes, ou seja, quanto as causas permanecem relativamente constantes ou variáveis ao longo do tempo. Fontaine (2005 apud BARRERA, 2010, p. 164) relata que no âmbito

acadêmico, fatores como capacidade intelectual, grau de dificuldade da matéria e relação com o professor tendem a ser consideradas causas estáveis, enquanto a intensidade do esforço, fadiga, distração, sorte, são consideradas instáveis.

3. Controlabilidade: exprime se as causas estão sob o controle volitivo da pessoa (controláveis) ou não (incontroláveis). De modo que o esforço, por exemplo, trata-se de uma causa controlável enquanto a capacidade, a sorte e a influência do professor são incontroláveis. Os estudos de Rotter (1966 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 32) deram origem a essa dimensão causal.
4. Globalidade: refere-se ao conceito de generalização ou de especificidade da causa. As mais gerais afetam todas as situações curriculares e as específicas, determinadas disciplinas do currículo. Barrera (2010, p. 164) exemplifica que a capacidade intelectual e o azar podem ser considerados causas globais na medida em que influenciam uma multiplicidade de situações, enquanto a capacidade musical, por sua vez, é muito mais específica, influenciando um conjunto mais reduzido de situações.

Em Weiner (1979) é possível encontrar uma tabela na qual ele dispõe alguns fatores explicativos para o sucesso ou fracasso acadêmico de acordo com as dimensões de causalidade. Segue:

Tabela 1: Causas de sucesso e fracasso escolar classificadas de acordo com as dimensões de localização, estabilidade e controlabilidade

Controlabilidade	Interno		Externo	
	Estável	Instável	Estável	Instável
Incontrolável	Capacidade	Humor	Dificuldade da tarefa	Sorte
Controlável	Esforço típico	Esforço imediato	Preconceito do professor	Ajuda esporádica de outras pessoas

Fonte: Weiner (1979, p. 7) traduzido pela autora.

Conforme supramencionado, há uma tendência de determinados fatores serem alocados numa dada dimensão de localização, estabilidade e controlabilidade, mas, conforme ressaltado por Boruchovitch e Martini (2004), a categorização de uma atribuição nas dimensões da causalidade depende do significado subjetivo que a causa possui para a pessoa. Assim:

[...] Nesse sentido, a mesma atribuição pode ser interpretada, de maneira diferente, por diversas pessoas. Uma pessoa pode, por exemplo, considerar o esforço como um

traço estável de personalidade (“sou esforçada”), ao passo que outra pode tomá-lo como situacional (“não me esforcei naquela prova”). Uma pessoa poderia perceber a saúde como causa interna (“sou uma pessoa doente”) ou, então, externa (“vírus da gripe me pegou”). (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 33)

Outro aspecto que merece destaque é com relação à formação das atribuições de causalidade. De acordo com Stipek (1988 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 33-34), o indivíduo é influenciado por alguns fatores antecedentes às suas atribuições causais, são eles: 1) **A informação sobre o desempenho de outras pessoas.** Tal elemento afeta a interpretação que o sujeito faz das causas da sua própria realização. Ex.: se todos os alunos da turma tiram uma nota boa infere-se que o professor é bom ou a matéria é fácil, mas se apenas um aluno tira uma nota boa o resultado tende a ser atribuído à uma causa interna como a capacidade. 2) **História de desempenho.** Se o sujeito apresenta histórico de resultados consistentes com desempenho anterior, sua provável interpretação é de que a causa é estável, do contrário a interpretação é de causa instável. 3) **Crenças sobre competência.** São responsáveis por conduzir a pessoa a ter atribuições em conformidade com essas crenças. De modo que sujeitos que creem ser incompetentes tendem a atribuir o fracasso a si e o sucesso a fatores externos, como a sorte.

Weiner (1971 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 34-36) também relaciona a localização da causa com consequências afetivas do sucesso e fracasso. Via de regra, sendo o resultado atribuído a uma causa interna, após um sucesso, os alunos sentem orgulho, mas se fracassarem sentirão vergonha. Porém, estudos posteriores (WEINER, 1977; WEINER et al., 1978 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 35) indicaram haver pelo menos três fontes de afeto em situações de desempenho, são elas:

- 1) **Emoções relacionadas diretamente ao resultado.** Essas emoções iniciais independem das causas, da razão dos resultados e são as mais fortes. Após uma vitória, o vitorioso sente-se feliz, independente se a causa que gerou o resultado foi o esforço, a sorte ou outra qualquer.
- 2) **Emoções mais gerais.** Nesse segundo momento aparecem as emoções relativas às atribuições de causalidade surgindo autoquestionamentos do tipo: “Por que eu me dei mal?”. A causa do sucesso ou do fracasso é identificada e interpretada pela pessoa a partir das dimensões causais (localização, estabilidade, controlabilidade). De modo que, por exemplo, se o sucesso foi alcançado por meio da ajuda de outros, sente-se gratidão; caso o fracasso seja responsabilidade de outro, sente-se hostilidade e se o sucesso for inesperado (causa: sorte), sente-se surpresa.

- 3) **Afetos relativos à autoestima e mediados por autoatribuições.** Nesse grupo de emoções, o sujeito, como protagonista de seus resultados, sente em relação a si próprio competência, orgulho ou vergonha.

A integração dos aspectos sociais e pessoais da motivação, das emoções e da avaliação que os outros fazem do desempenho de um sujeito também foram investigados por Weiner (1994 apud BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p. 36) de modo que se os resultados de uma pessoa aos olhos de terceiros forem atribuídos à falta de capacidade, a pessoa tende a ser menos punida por eles, mas caso sejam atribuídos à falta de esforço é severamente reprovada. E, do ponto de vista da pessoa, as atribuições pessoais relativas à falta de capacidade ocasionam um pior desempenho subsequente quando comparadas às atribuições relativas à falta de esforço.

4.3.2 Teoria da autodeterminação

No início dos anos 1970, surgia os conhecimentos elementares da Teoria da Autodeterminação que teve como marco e relevante delineamento a obra de Deci e Ryan⁴² de 1985. Tal teoria é tida pelos autores como uma perspectiva da motivação e personalidade humana, com enfoque nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas (base para a motivação e integração da personalidade) e nas condições situacionais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 258; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 144). Isto é, parte da premissa de que o sujeito tende ao desenvolvimento e à autorregulação, é compreendido como intencional e movido por necessidades específicas (ARAÚJO; SILVA; FRANCO, 2014, p. 186).

O conceito de necessidades psicológicas básicas como fatores determinantes do comportamento intrinsecamente motivado opõe-se a ideias prévias de que um dado comportamento ocorre com o propósito de satisfazer necessidades fisiológicas. São propostas por essa teoria três necessidades psicológicas inatas:

- 1) Necessidade de autonomia: está vinculada ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do

⁴² DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum Press, 1985.

*self*⁴³. Parte do pressuposto que o ser humano tem a necessidade de sentir-se no controle de suas ações. O conceito está sistematizado no *locus* de causalidade, portanto a percepção das causas é interna quando a pessoa afirma ser a origem do comportamento, ou externa, quando o indivíduo crê que seu comportamento foi determinado por fatores externos.

- 2) Necessidade de competência: refere-se à capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. É a energia que incentiva o organismo a realizar uma atividade na qual o sentimento de competência é a recompensa. A proposta dessa necessidade foi baseada nos trabalhos de White (1975 apud GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 146).
- 3) Necessidade de pertencer, de pertencimento ou de estabelecer vínculos: relaciona-se à busca de pertencer a um contexto social, com vistas à construção de relacionamentos interpessoais seguros e duradouros. Trata-se da necessidade de estar integrado numa sociedade. Entretanto, tal necessidade é tida como menos central na valorização da motivação, comparada às outras já citadas.

Para se ter saúde psicológica é fundamental a satisfação dessas três necessidades. Deci e Ryan (2000 apud ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 259) também trabalham com a hipótese de que ao satisfazer essas necessidades é facilitada a expressão da **motivação intrínseca**, que se caracteriza “[...]como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (GUIMARÃES; BORUCHOVICH, 2004, p. 143). O contrário gera decréscimo na motivação intrínseca.

No entanto, de acordo com Deci e Ryan (1985 apud ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 260), viver em sociedade traz consigo a imposição de “n” regras, desinteressantes por sua própria causa, mas que são obedecidas para se evitar o confronto com as pressões externas. Por isso, os comportamentos direcionados a satisfazer as necessidades não ocorrem necessariamente por motivação intrínseca. Nesse caso, o estilo motivacional adotado é o da **motivação extrínseca**, definida como “[...] a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais

⁴³ *Self*: principal essência ou núcleo da personalidade (FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004, p. 115).

ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades” (GUIMARÃES, 2009, p. 46).

De modo que a dicotomia típica encontrada na literatura clássica sobre motivação extrínseca e intrínseca é reinterpretada por Ryan e Deci (2000a, 2000b apud ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 260) ao estabelecerem tipos qualitativamente distintos de motivação extrínseca, indicados por meio de um processo de internalização dando suporte à ideia de *continuum* de autodeterminação.

Em Ryan e Deci (2000), é possível encontrar um esquema explicativo do *continuum* de autodeterminação:

Figura 3: O *continuum* da autodeterminação mostrando os tipos de motivação com seus estilos regulatórios, *loci* de causalidade e processos correspondentes

Comportamento	Pessoa sem autodeterminação				Pessoa com autodeterminação	
Motivação	Desmotivação		Motivação extrínseca			Motivação intrínseca
Estilos regulatórios	Sem autorregulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Percepção do <i>locus</i> de causalidade	Impessoal	Externa	Um tanto externa	Um tanto interna	Interna	Interna
Processos regulatórios relevantes	não intencional, sem valor, incompetência, falta de controle	observância, externo, recompensas e punições	autodomínio, ego-envolvimento, recompensas e punições internas	importância pessoal, valorização consciente	congruência, consciência, síntese consigo	Interesse, prazer, satisfação inerente

Fonte: Ryan e Deci (2000, p. 72) traduzido pela autora.

O processo de internalização ocorre quando a pessoa incorpora ou endossa de modo autônomo as regras, os valores ou as exigências do contexto socioambiental. Tal conceito está relacionado à ideia de que elementos externos também podem ser integrados ao *self*, agindo como princípios da própria pessoa, ou seja, o desenvolvimento para tipos mais autônomos de regulação do comportamento depende do êxito na internalização de regras e valores exteriores. Desse modo, o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 260).

Com relação às distintas fases do *continuum* de autodeterminação, tem-se:

- 1) **Desmotivação (amotivação):** nesta fase não há uma forma de regulação, isto é, não há alguma pressão que faça o indivíduo agir. De modo que o *locus* de causalidade é impessoal. É típico dessa forma motivacional: as baixas percepções de competência para a realização da atividade, desvalorização das contingências que regulam o comportamento e falta de intenção para agir (DECI; RYAN, 1985 apud ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 260).
- 2) **Motivação extrínseca por regulação externa:** a força que controla a motivação do sujeito está ligada a recompensas ou punições. A pessoa age essencialmente sob controle de contingências externas, com pouca autonomia na ação, faz algo para obter resultados que deseja ou evitar consequências coercitivas. Equivale ao tipo de motivação focada nas teorias do condicionamento operante (RYAN; DECI, 2000b apud ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 261).
- 3) **Motivação extrínseca por regulação introjetada:** o sujeito reconhece um controle da motivação, mas não o aceita como próprio. Nessa fase, o controle é relativo e os comportamentos são executados para evitar culpa ou ansiedade ou, ainda, para conseguir elevar o ego. Há um aumento da autonomia em razão do fato de que as consequências são administradas pela própria pessoa.
- 4) **Motivação extrínseca por regulação identificada:** esse estilo regulatório se caracteriza pela valorização da atividade e importância pessoal. A identificação expressa um valor consciente de regulação, tal que a ação é aceita como pessoalmente importante (DECI; RYAN, 1985 apud ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 262). A pessoa com essa orientação se identifica com o valor subjacente a um dado comportamento e o aceita, considerando-o como próprio.
- 5) **Motivação extrínseca por regulação integrada:** expressa um alto grau de autodeterminação e o estilo regulatório do comportamento é definido pela integração dos valores, metas e exigências externas ao *self*. Trata-se da forma mais completa de internalização do controle externo, o sujeito se identifica com o valor de um comportamento e assimila as regulações ao *self*, entretanto se distingue da motivação intrínseca por ter um valor instrumental presumido, isto é, objetiva alguns resultados separados da satisfação do comportamento em si (ARAÚJO; SILVA; FRANCO, 2014, p. 187).
- 6) **Motivação intrínseca:** caracterização já supramencionada.

Sendo que, diante do exposto:

É válido destacar que as motivações extrínseca e intrínseca entendidas como processo não são estanques nem necessariamente excludentes, pelo contrário, existe uma correlação significativa e positiva entre as duas variáveis indicando que ambas tendem a desenvolver-se conjuntamente e possuem efeitos positivos sobre o aprendizado. (BORUCHOVITCH, 2008; CARDOSO; BZUNECK, 2004; ZENORINI; SANTOS, 2010a, 2010b apud ARAÚJO; SILVA; FRANCO, 2014, p. 187)

4.3.3 Teorias da autoeficácia e da autorregulação

Desde 1986 o psicólogo Albert Bandura tem atuado e produzido conhecimento dentro da sua formulação teórica denominada Teoria Social Cognitiva (TSC), mas na década de 1970 e meados da década 1980 foi muito conhecido pela Teoria da Aprendizagem Social. Ele é um autor contemporâneo de visibilidade internacional e muito respeitado academicamente, a exemplo das publicações de artigos em mais de setenta periódicos diferentes e da tradução do livro *Self-efficacy* para os idiomas mandarim, francês, italiano e coreano (AZZI, 2014, p. 15, 18-19, 23). Apesar de suas pesquisas terem iniciado na área clínica, seus escritos e proposição teórica se expandiram para campos como o esporte, as organizações, a educação e a saúde.

Zimmerman e Schunk (2003 apud AZZI, 2014, p. 21) relatam significativa contribuição da TSC na educação, a exemplo do destaque que é dado ao conhecimento sobre o aprendiz, sobre a natureza do processo de aprendizagem e sobre condições favorecedoras da instrução bem-sucedida. Sendo esses dois autores, de acordo com Azzi (2014, p. 21-22), ao lado de Frank Pajares (e outros), grandes estudiosos da TSC no campo educacional.

Bandura declara que teorias integram leis em disciplinas avançadas, mas também, em outras disciplinas, delimitam os determinantes e os mecanismos envolvidos no fenômeno pesquisado, de modo que na TSC esta última acepção é a utilizada. Logo, ao estudar a TSC verifica-se que a mesma é composta por microteorias como a teoria da autoeficácia, teoria da autorregulação e teoria do desengajamento moral, sendo a TSC um conjunto maior que explica o desenvolvimento e as ações humanas (AZZI, 2014, p. 27-28).

A TSC toma como referência o modelo triádico do determinismo recíproco no qual eventos ambientais, fatores pessoais e comportamento se influenciam mutuamente. Isso significa que é facultado aos indivíduos oportunidades para o exercício de algum controle sobre seus destinos, bem como institui limites para o autodirecionamento (BANDURA, 1986 apud AZZI, 2014, p. 28).

Esse relativo controle sobre o próprio destino caracteriza a Teoria da Agência Humana (microteoria da TSC), pois o sujeito influencia “[...] intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida” (BANDURA, 2008 apud AZZI, 2014, p. 29). Ainda para este autor, a ação agêntica está fundamentada em quatro capacidades tipicamente humanas⁴⁴: a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autorreflexividade. De modo que não nascemos agentes, tornamo-nos agentes.

Outro tema imbricado à TSC é a questão da aprendizagem que se mostra à frente da abordagem dos teóricos da aprendizagem, behavioristas clássicos, ao sustentar teórica e empiricamente que muitos processos de aprendizagem ocorrem por meio da observação, além da própria experiência direta. De modo que “[...] as pessoas podem aprender algo, sabê-lo e não o realizar por diferentes razões, entre elas a questão motivacional [...]” (AZZI, 2014, p. 39).

Cabe mencionar ainda a Teoria da autoeficácia, elemento central da agência humana. De acordo com Bandura (1997 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 128) “a autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”. De modo que, as crenças de autoeficácia determinam como os indivíduos se sentem, como pensam, como motivam a si próprios e como se comportam (BANDURA, 1994, 1997 apud AZZI, 2014, p. 41). Em suma, autoeficácia é a base da motivação e das realizações humanas, uma vez que “Quando se fala em crença de eficácia, a ideia implícita é a de que nossas percepções de competência sinalizam os comportamentos que provavelmente exibiremos, ou seja, aquilo que acreditamos ter competência para executar é preditor de como agiremos.” (AZZI, 2014, p. 42-43).

De acordo com Azzi (2014, p. 43-46), as crenças de autoeficácia geram esses efeitos por meio de quatro principais processos:

- 1) Cognitivo: boa parte da conduta intencional é regulada pelo pensamento antecipatório, incluindo nesse exame preliminar o estabelecimento de objetivos pessoais. Estes, por sua vez, são influenciados pela avaliação de capacidade, logo, quanto mais intensa a percepção de autoeficácia, maior a tendência das pessoas mirarem em desafios mais amplos e maior a tendência de estarem comprometidas com eles.

⁴⁴ Sugere-se a leitura de Azzi (2014, p. 30-31) para aprofundamento nas quatro capacidades humanas, bem como nos três modos de agência: a pessoal, a delegada e a coletiva.

- 2) Motivacional: sendo grande parte da motivação humana⁴⁵ produzida em nível cognitivo, o pensamento antecipatório motiva e guia a conduta das pessoas. De modo que quanto mais fortes forem as crenças de autoeficácia de uma pessoa, mais ela será determinada em seus objetivos, mais esforçada, perseverante por mais tempo frente às dificuldades e resiliente perante o fracasso (BANDURA, 1994 apud AZZI, 2014, p. 44).
- 3) Afetivo: crer nas próprias capacidades de enfrentamento afeta o volume de estresse e de depressão quando se vivencia situações difíceis ou ameaçadoras, além de interferir no nível motivacional. A ativação da ansiedade é reduzida quanto maior seja a autoeficácia percebida em relação aos elementos estressores, inclui-se aqui o controle dos próprios pensamentos perturbadores (BANDURA, 1994 apud AZZI, 2014, p. 44-45).
- 4) Escolha: de acordo com a crença pessoal em suas capacidades de enfrentamento, as pessoas escolhem atividades mais ou menos desafiadoras. De modo que há quatro fontes que subsidiam os indivíduos na sua seleção de informações e que compõem elementos formadores das crenças de autoeficácia: a) experiências de domínio (vivenciadas diretamente pelo sujeito); b) persuasão social (refere-se à valorização do que os outros comunicam); c) experiência vicária (são as informações recebidas da ação dos outros); e d) estados fisiológicos e emocionais (são sensações físicas e as emoções sentidas).

Tendo o sujeito a possibilidade agêntica de intervir no ambiente, a partir do modelo triádico da TSC, tem-se que o comportamento humano é regulado por consequências externas (oriundas dos contextos de aprendizagem observacional ou da experiência direta) e pelo exercício do autodirecionamento (relativo controle que a pessoa tem sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, por meio de consequências geradas para si). Na TSC, é pelo processo autorregulatório que o sujeito direciona seu comportamento (AZZI, 2014, p. 49).

⁴⁵ De acordo com Azzi e Polydoro (2010), a TSC diferencia três amplas classes motivacionais: a) **De base biológica**: condições biológicas de deficiências celulares e eventos aversivos externos que energizam o comportamento consumatório ou protetor, por meio de desconforto físico; b) **Incentivos sociais**: tratam-se das vivências positivas e negativas ao longo do desenvolvimento. Geralmente, vinculam-se às reações sociais das pessoas e podem se tornar sinais preditores de reforçamento ou punição; c) **Cognitiva**: os sujeitos se motivam e guiam previamente suas ações por meio do pensamento antecipatório, trazendo o futuro para a análise presente e transformando os elementos futuros em fatores motivadores e reguladores da ação. Além disso, elaboram crenças sobre o que podem fazer e exercitam a antecipação dos resultados possíveis, definem objetivos, planejam rotas para torná-los realidade e mobilizam recursos motivacionais para realizá-los [sem grifos no original] (BANDURA, 1995, 2005/2008 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 132).

Conforme descrito por Azzi (2014, p. 49-53), a referida autorregulação⁴⁶ opera por meio de um grupo de subfunções que necessitam de desenvolvimento e mobilização para proporcionar a mudança autodirecionada. As subfunções são:

- 1) Auto-observação: apresenta duas funções importantes no processo de autorregulação, sendo a primeira de subsidiária de informações para determinação de padrões realísticos de desempenho e a segunda para a avaliação das mudanças que ocorrem com o comportamento (BANDURA, 1986 apud AZZI, 2014, p. 51-52).
- 2) Julgamento: uma vez ocorrido o subprocesso de auto-observação, tem-se na sequência a expressão de padrões pessoais de julgamento que conduzem a pessoa ao autodirecionamento para a mudança. De modo que a subfunção de julgamento dá suporte a emergência das autorreações às ações realizadas.
- 3) Autorreações: de acordo com Bandura (1986 apud AZZI, 2014, p. 52), os sujeitos que determinam metas, monitoram seu desempenho e estabelecem recompensas para si geralmente demonstram desempenho superior quando comparados aos pares que determinam metas, monitoram seus avanços, entretanto não projetam autoincentivos.

Em Azzi e Polydoro (2010) é possível identificar as aproximações da teoria da autoeficácia e da autorregulação no contexto educacional, uma vez que:

[...] Os achados da literatura demonstram que estudantes que confiam na sua própria capacidade influenciam tanto sua motivação como vários resultados escolares (PAJARES; VALIANTE, 2006; PAJARES; SCHUNK, 2005; SCHUNK; MILLER, 2002 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 137).

[...] além da importância das crenças dos estudantes em sua eficácia em relação às atividades de aprendizagem, para Bandura (2006), há outros dois aspectos por meio dos quais a autoeficácia interfere no desenvolvimento cognitivo e desempenho do estudante: as crenças dos professores na eficácia pessoal em motivar e promover a aprendizagem dos estudantes e o senso coletivo de eficácia do conjunto de professores de determinada escola em conduzir progressos acadêmicos significativos (AZZI; POLYDORO, 2010, p. 138).

4.3.4 Teoria de metas de realização

Assim como a teoria da autodeterminação, a teoria de metas de realização faz parte do conjunto de teorias que buscam explicar as razões pelas quais os sujeitos se engajam em

⁴⁶ Nas pesquisas mais recentes da TSC, é possível encontrar a **autorregulação do comportamento moral** que explora os padrões avaliativos do domínio moral. No entanto, nesta pesquisa tal tema não é explorado uma vez que a questão de pesquisa é direcionada ao domínio da realização. Para introdução ao tema da autorregulação do comportamento moral, sugere-se a leitura de Azzi (2014, p. 53-57).

determinadas tarefas. Segundo Pintrich e Schunk (2002 apud RUIZ, 2005, p. 41), tais teorias nasceram para explicar a aprendizagem e o desempenho de crianças frente a tarefas educacionais em ambientes escolares, tornando-se talvez a maior área de pesquisa sobre motivação à realização, bem como para eles a motivação inclui o estabelecimento de metas ou objetivos que requerem o envolvimento físico e mental (ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 99).

Segundo Bzuneck (2009, p. 58-59), a teoria de metas de realização, a partir de uma abordagem sociocognitivista, dá continuidade às tradicionais teorias da motivação à realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson. Tanto essa teoria moderna quanto a tradicional contemplam a relação entre motivação e metas ou objetivos diversos e essas metas afetam as maneiras pelas quais os indivíduos abordam as tarefas (comportamentos de realização). No que se referem às diferenças, a teoria moderna introduz o termo *meta* de realização e a tradicional trabalha com o conceito de motivo ou necessidade. Para McClelland e Atkinson, a motivação à realização era tida como estável ou traço de personalidade, enquanto na teoria moderna essa estabilidade é relativa, pois as metas sofrem influência de cada situação. De modo que na teoria moderna de metas de realização “As metas a que se refere são propósitos qualitativamente definidos, ou orientações gerais, quando estão em jogo realizações acadêmicas ou situações em que se deve apresentar um desempenho.” (CARDOSO; BZUNECK, 2004, p. 145).

Assim sendo, a qualidade do envolvimento e o esforço despendido pelo aluno está diretamente relacionado à sua meta de realização. “Cada meta representa um conjunto específico ou rede de pensamentos, crenças, atribuições e afetos, com efeitos sobre os comportamentos de realização.” (AMES, 1992; URDAN, 1997 apud CARDOSO; BZUNECK, 2004, p. 146).

Os estudiosos dessa abordagem têm trabalhado com quatro possíveis metas de realização entre os alunos, são elas:

1. **Meta aprender (aprendizagem ou domínio ou tarefa):** o aluno envolvido com essa meta crê possuir habilidades necessárias a aprender, busca novos conhecimentos, domínio dos conteúdos, valoriza desafios em níveis intermediários e evidencia a crença de que o seu esforço pessoal (*locus* de causalidade interno) determinará os resultados do seu desempenho. Toma os erros ou fracassos como algo inerente ao processo de aprendizagem e sente emoções positivas (ex.: orgulho) com o sucesso advindo do seu esforço. É focado no processo de aprender, mais do que preocupado com o produto.

2. **Meta ego (ou performance):** os alunos orientados às metas ego demonstram mais preocupação com si mesmos, e não com as tarefas. Atribuem seus erros e fracassos à falta de capacidade, sentindo emoções como vergonha ou raiva. Ao realizar uma tarefa, enfocam na preservação de sua autopercepção e reputação pública ao invés de focarem no aprendizado. Logo, priorizam o uso de estratégias de aprendizagem orientadas ao processamento de superfície.
 - 2.1. **Meta ego-aproximação (ou performance-aproximação):** o estudante voltado a essa meta geralmente tem como propósito se mostrar inteligente ou ser o primeiro da turma, isto é, sua preocupação essencial é direcionada ao modo que os outros percebem seu desempenho.
 - 2.2. **Meta ego-evitação (ou performance-evitação):** o estudante que é direcionado por essa meta objetiva evitar se mostrar como incapaz ou menos inteligente que os demais. Esses alunos tendem a manifestar comportamentos de procrastinação, que aumentam com a idade (COVINGTON, 1999 apud RUIZ, 2005, p. 44) e, no caso de universitários, a procrastinação está relacionada com a diminuição da autoeficácia e a diminuição do uso de estratégias metacognitivas (WOLTERS, 2003 apud RUIZ, 2005, p. 44).
3. **Meta evitação do trabalho (ou alienação acadêmica):** das quatro metas é a menos pesquisada. O estudante voltado a essa meta não se preocupa *em se mostrar de determinado modo* (preocupação com a aparência), mas valoriza ter sucesso acadêmico desde que isso não lhe custe esforço (ARCHER, 1994; HARACKIEWICZ et al., 1997; SEIFERT; O'KEEFE, 2001 apud CARDOSO; BZUNECK, 2004, p. 146). Para esses alunos, o sucesso obtido com o mínimo de esforço evidencia alta capacidade enquanto que o contrário (fracasso gerado com o mínimo de esforço) não indica necessariamente baixa capacidade.

As pesquisas nessa área apontam que o indivíduo pode ao mesmo tempo direcionar-se a mais de uma meta de realização. Vários estudos também têm evidenciado a relação entre a orientação a metas de realização e a adoção de estratégias de aprendizagem e aprendizagem autorregulada, de modo que a qualidade do esforço nos estudos (estratégias de estudo eficazes) mostrou-se associada à orientação específica de determinada meta de realização (ex.: alunos identificados prioritariamente com a meta aprender e até com a meta ego-

aproximação). Além disso, os pesquisadores dessa teoria buscam mapear os fatores que justificam a preferência dos alunos por uma determinada meta. Ao passo que:

De acordo com a revisão de Ames (1992), o processo de socialização da meta aprender engloba ao menos três aspectos do ensino: as tarefas de aprendizagem passadas aos alunos, o modo de trabalhar as avaliações e a promoção de autonomia nas aprendizagens. Entretanto, como uma ampla literatura tem atestado, o que influencia imediatamente os alunos na formação da meta aprender (ou de qualquer outra) são suas percepções de que seus professores põem ênfase no domínio dos conteúdos e numa aprendizagem significativa (ROESER; MIDGLEY; URDAN, 1996; STEELE-JOHNSON; cols., 2000; LEMOS, 2001; LINNENBRINK; PINTRICH, 2001). Com estudantes universitários isto foi confirmado por Archer e Scevak (1998) e Church, Elliot e Gable (2001). (CARDOSO; BZUNECK, 2004, p. 146).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Perfil sociodemográfico dos respondentes

A maior parte dos alunos está cursando o 6º período, possui de 21 a 24 anos de idade, é composta de mulheres, são solteiros, consideram-se brancos e são todos brasileiros. O pai da maior parte concluiu o Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série) e a mãe o ensino médio.

Em sua maioria, esses alunos moram em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes; além deles mesmos, moram com mais uma pessoa da família. Ganham de 3 a 4,5 salários mínimos; todos possuem renda (com algumas características específicas); trabalham 40 horas semanais ou mais; a maior parte recebe ProUni integral; não recebem auxílio para permanência na graduação; nenhum deles recebe/recebeu qualquer tipo de bolsa acadêmica ou participou de algum programa ou atividade curricular no exterior.

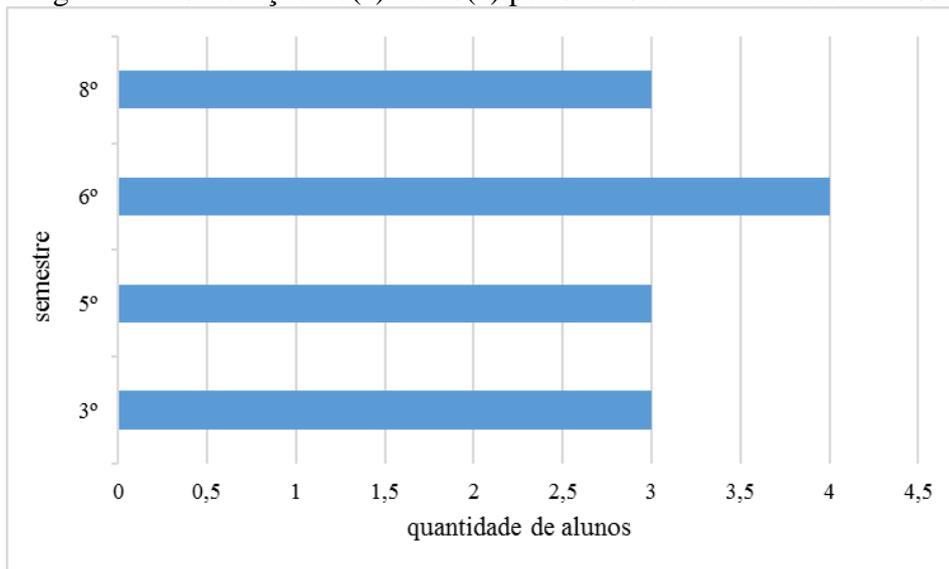
Boa parte deles ingressou no curso por meio de políticas de ação afirmativas ou inclusão social. Todos concluíram o ensino médio no Rio Grande do Sul; todo o ensino médio foi cursado em escola pública; a maioria cursou o ensino médio tradicional; os pais foram os que mais deram incentivo para que eles cursassem a graduação, bem como foi o grupo determinante para que eles enfrentassem as dificuldades durante o percurso escolar na educação superior.

Ficou praticamente equilibrado o número de pessoas que cursou o ensino superior na família dos respondentes; o número de livros lidos além dos indicados na bibliografia do curso; a quantidade de horas dedicadas aos estudos além da sala de aula; a oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na instituição.

A maior parte relata que o principal motivo que o(a) levou a escolher o curso foi a vocação⁴⁷, seguida da inserção no mercado de trabalho. E, por fim, apesar de ter havido um equilíbrio entre a principal razão de eles terem escolhido o curso naquela IES em específico, a possibilidade de ter a bolsa de estudo ainda foi um pouco superior ao fator qualidade/reputação da instituição. Para constatação dos dados, seguem os gráficos:

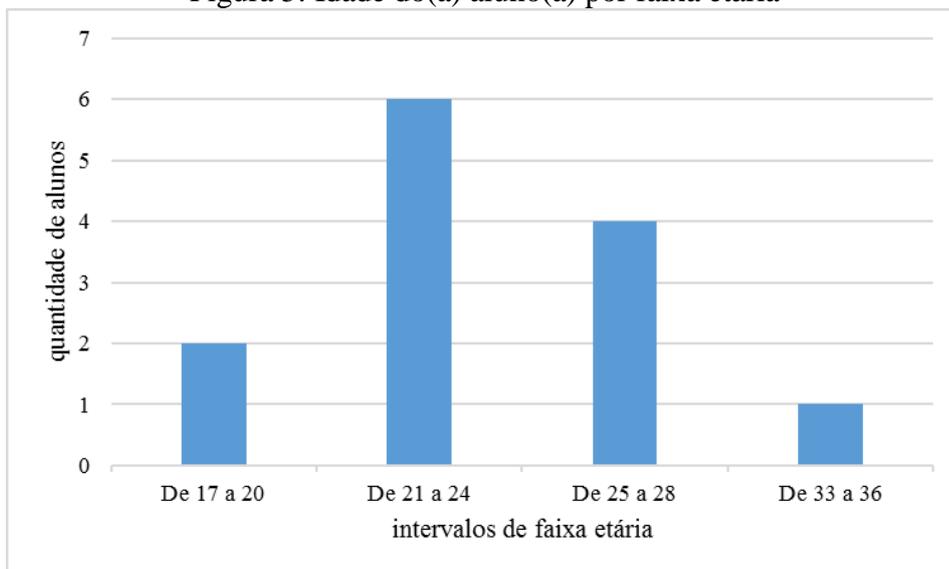
⁴⁷ Vocação no sentido de chamamento, predestinação.

Figura 4: Distribuição do(a) aluno(a) por semestre acadêmico em curso



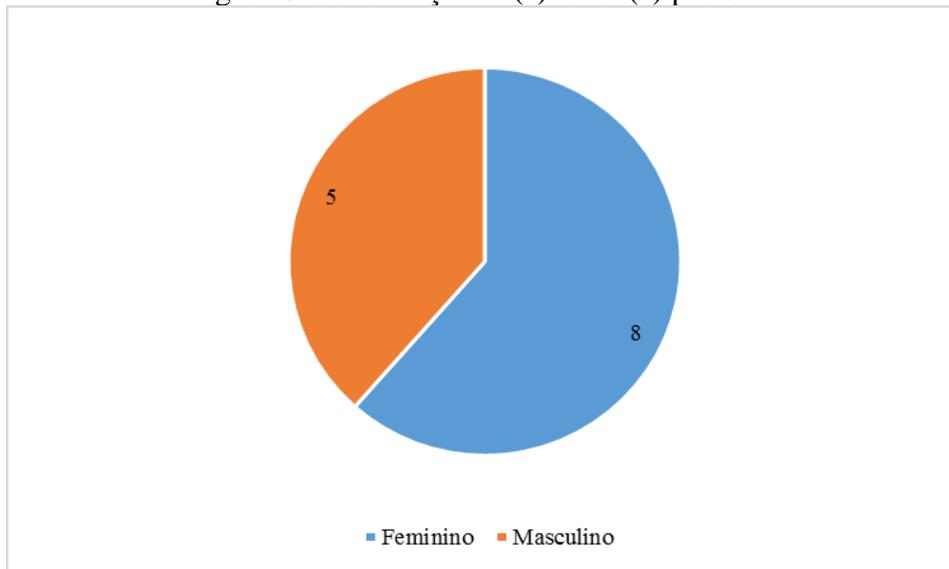
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 5: Idade do(a) aluno(a) por faixa etária



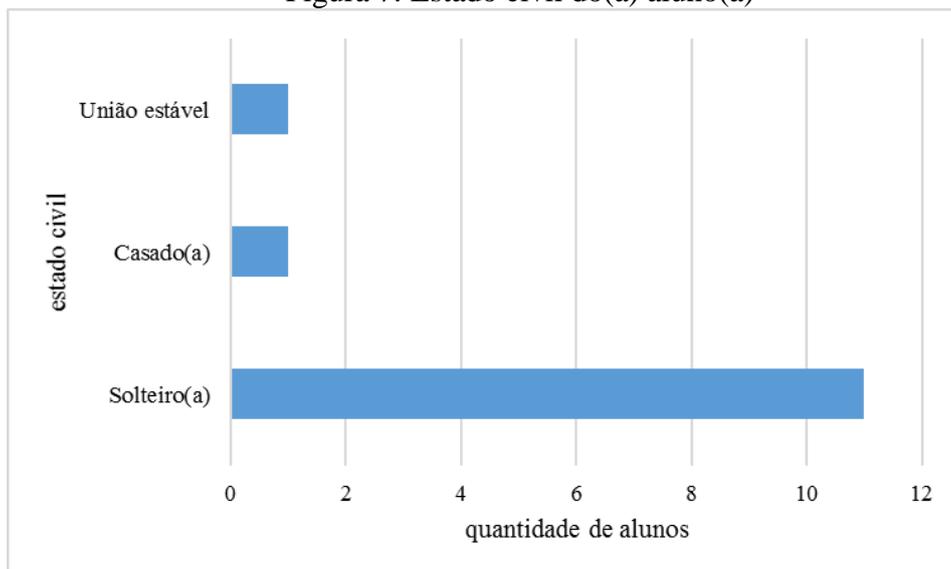
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 6: Distribuição do(a) aluno(a) por sexo



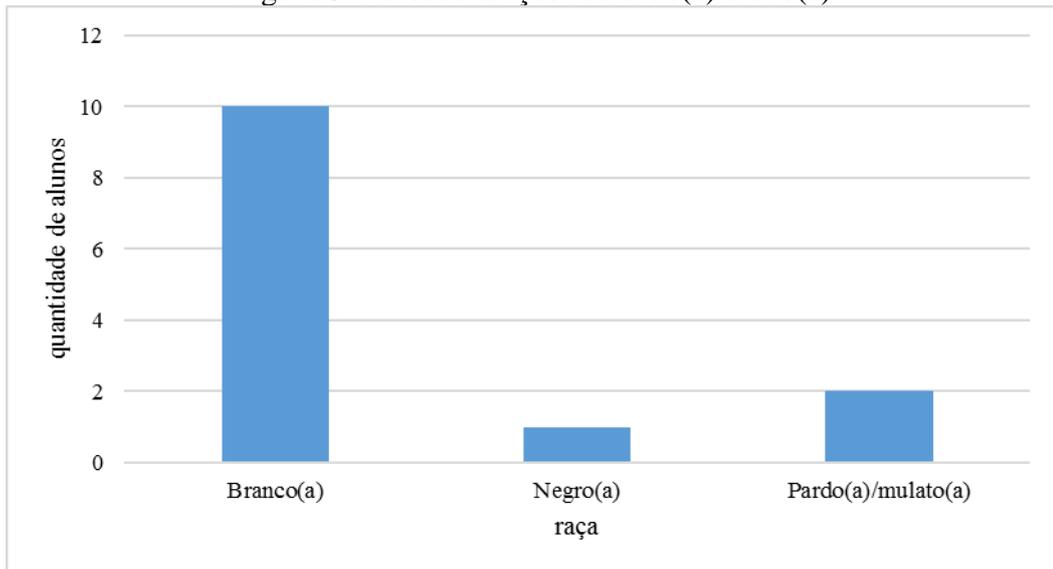
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 7: Estado civil do(a) aluno(a)



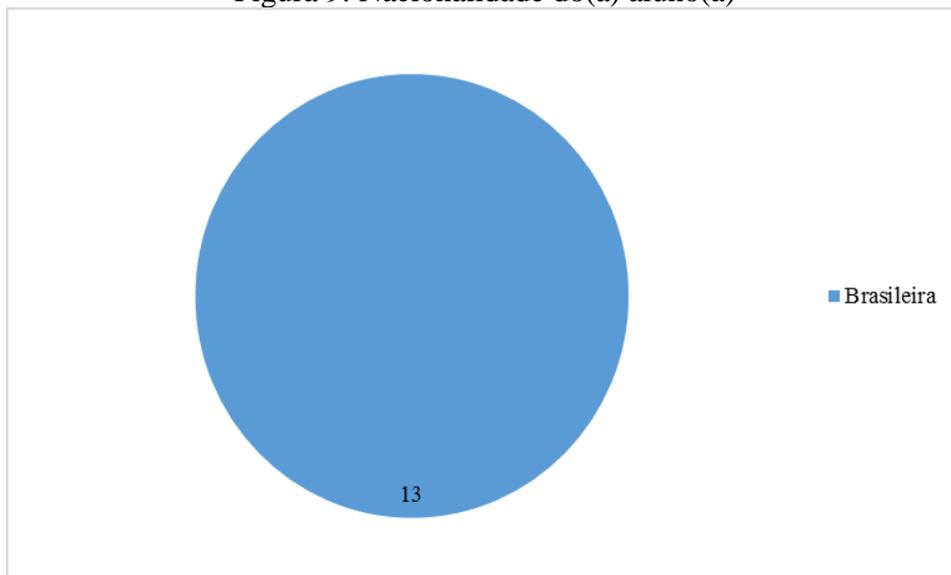
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 8: Autodeclaração racial do(a) aluno(a)



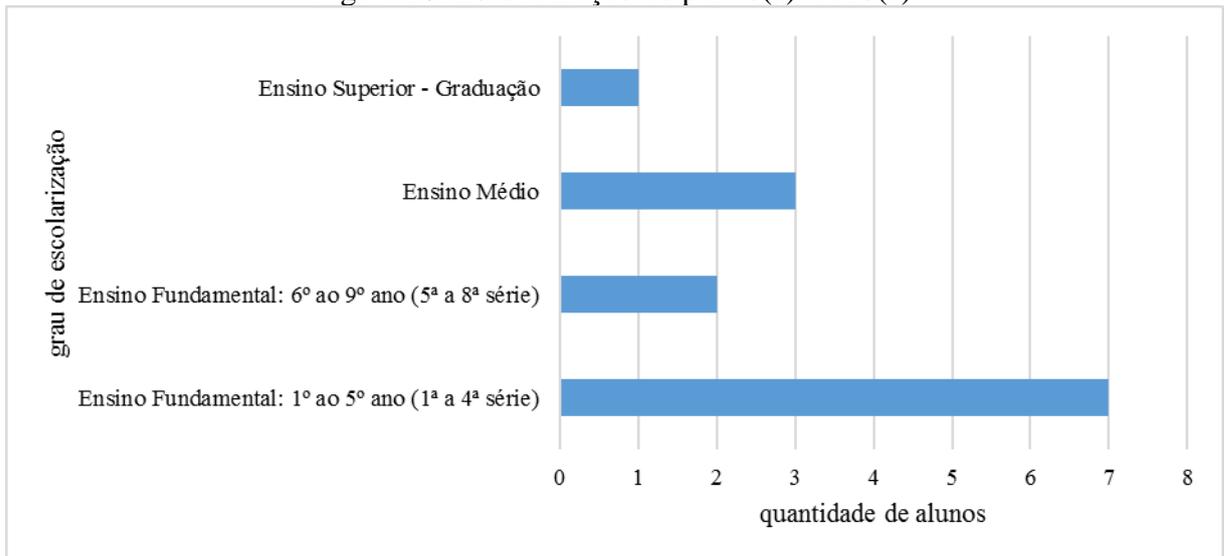
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 9: Nacionalidade do(a) aluno(a)



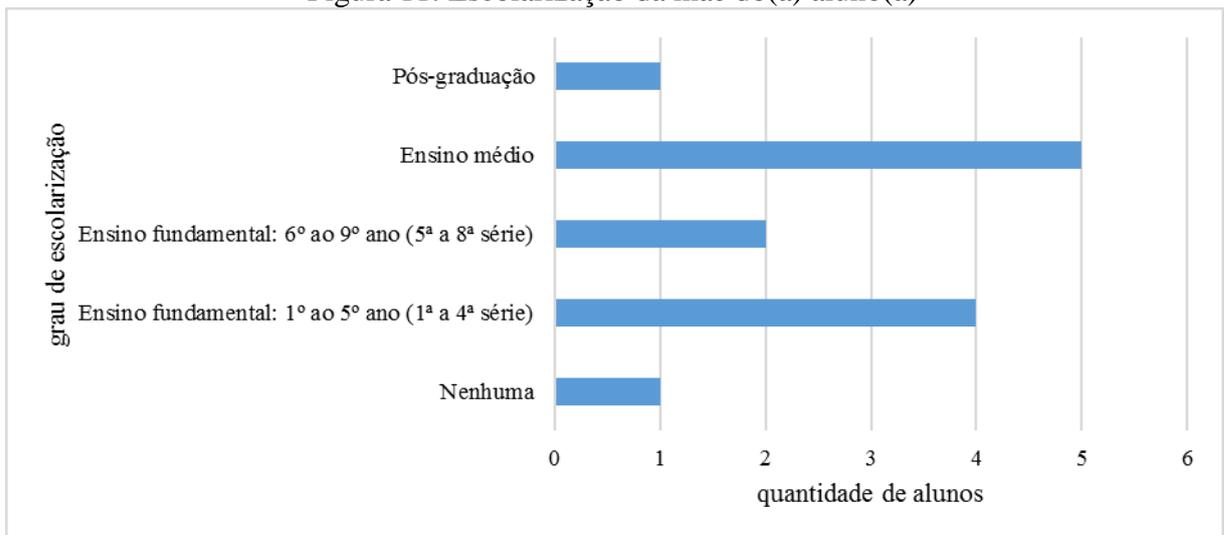
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 10: Escolarização do pai do(a) aluno(a)



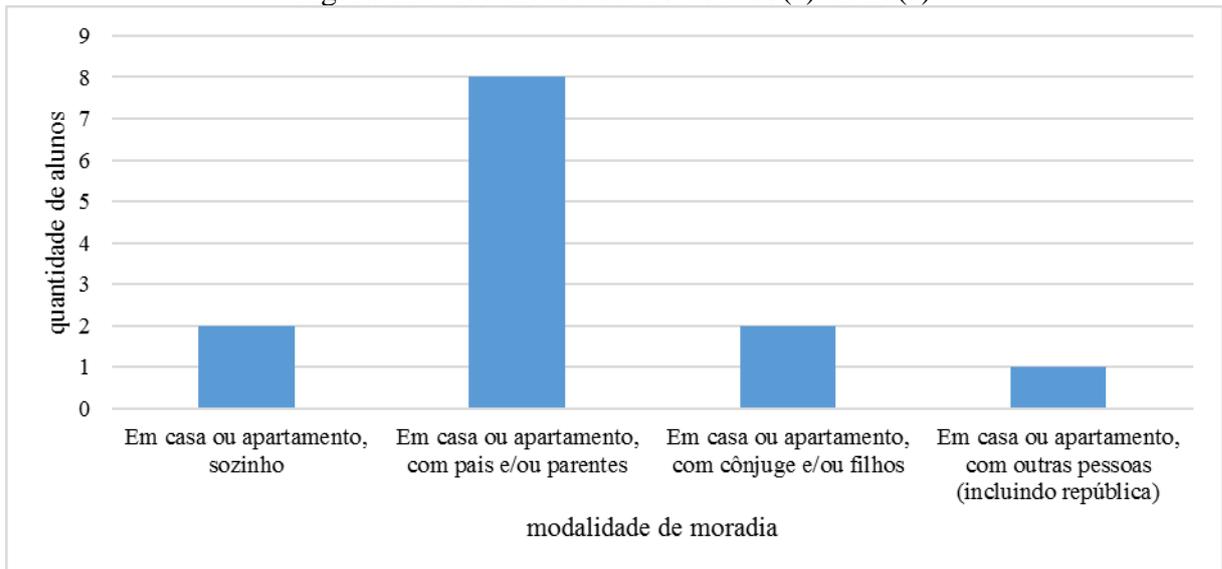
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 11: Escolarização da mãe do(a) aluno(a)



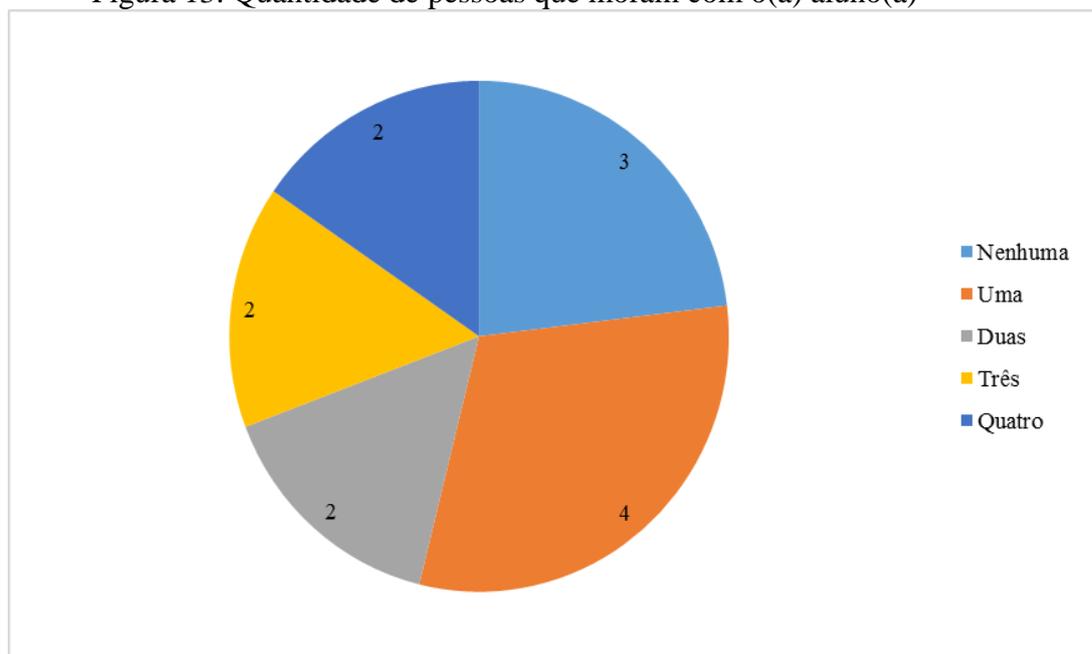
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 12: Modalidade de moradia do(a) aluno(a)



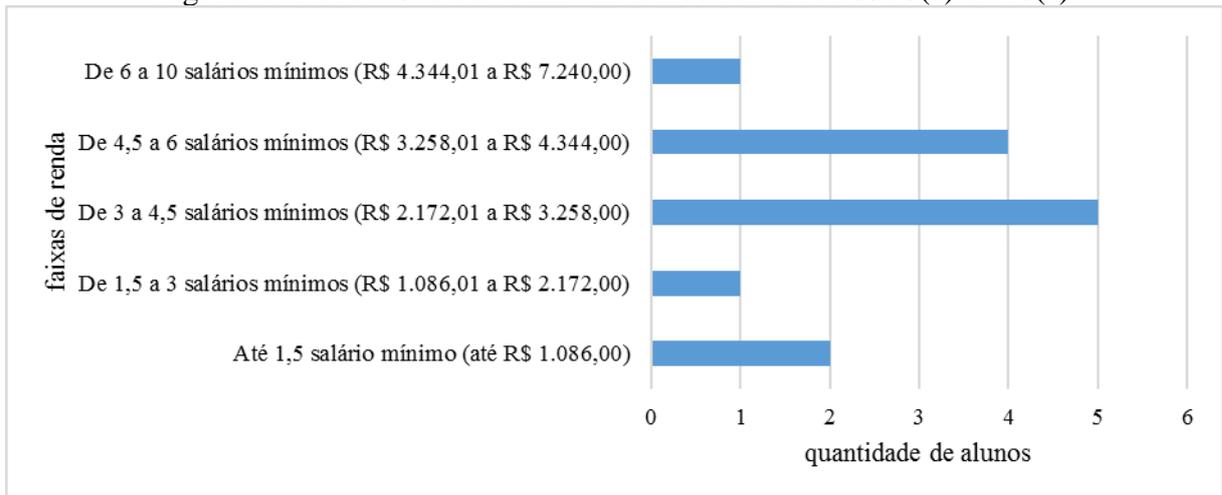
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 13: Quantidade de pessoas que moram com o(a) aluno(a)



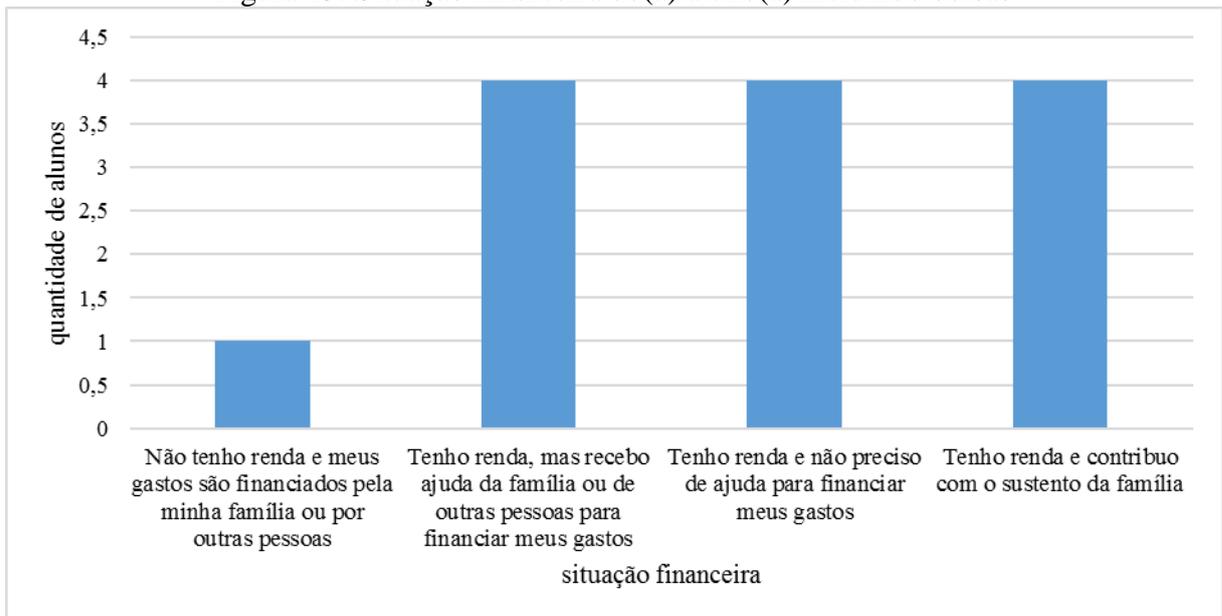
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 14: Renda total da família incluindo rendimentos do(a) aluno(a)



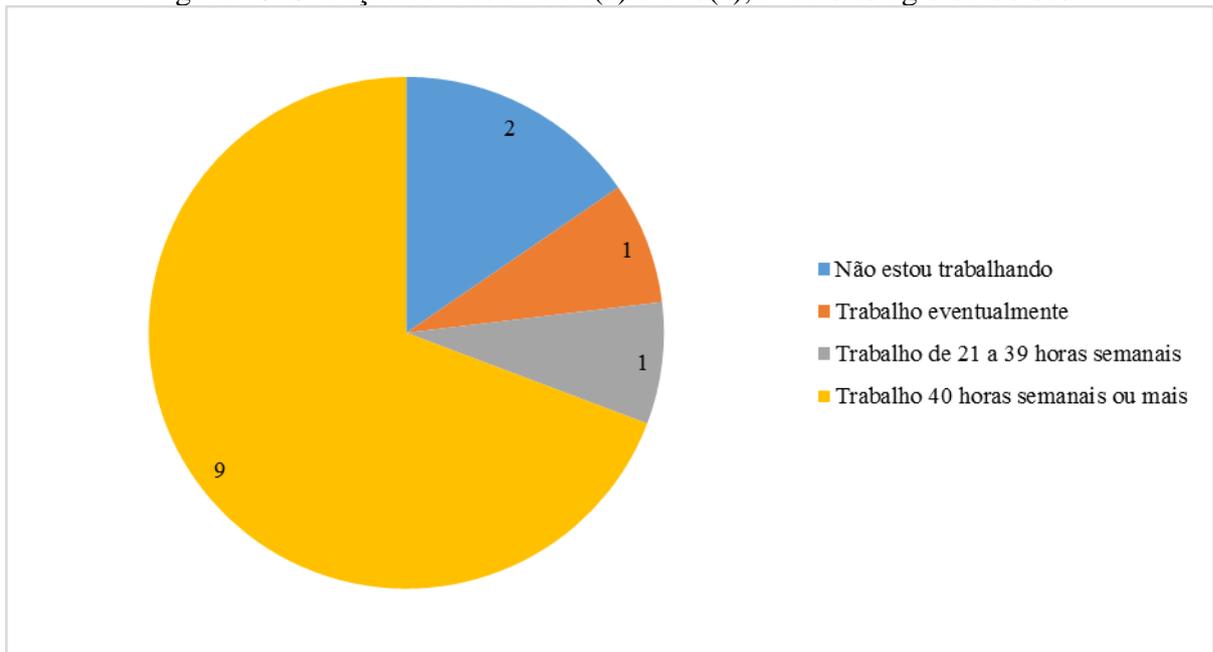
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 15: Situação financeira do(a) aluno(a) incluindo bolsas



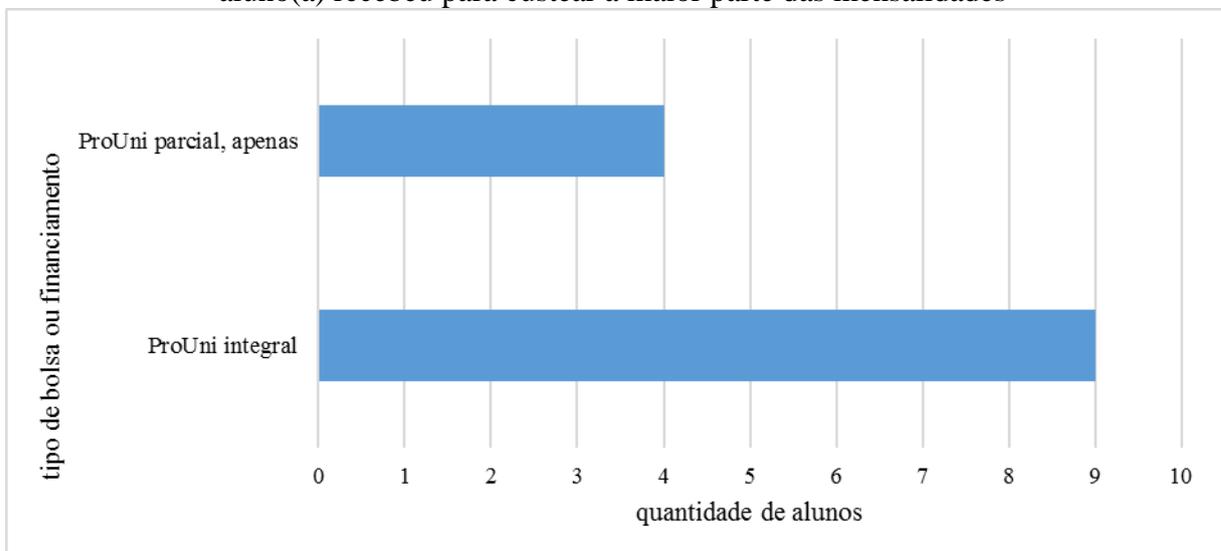
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 16: Situação de trabalho do(a) aluno(a), exceto estágio ou bolsas



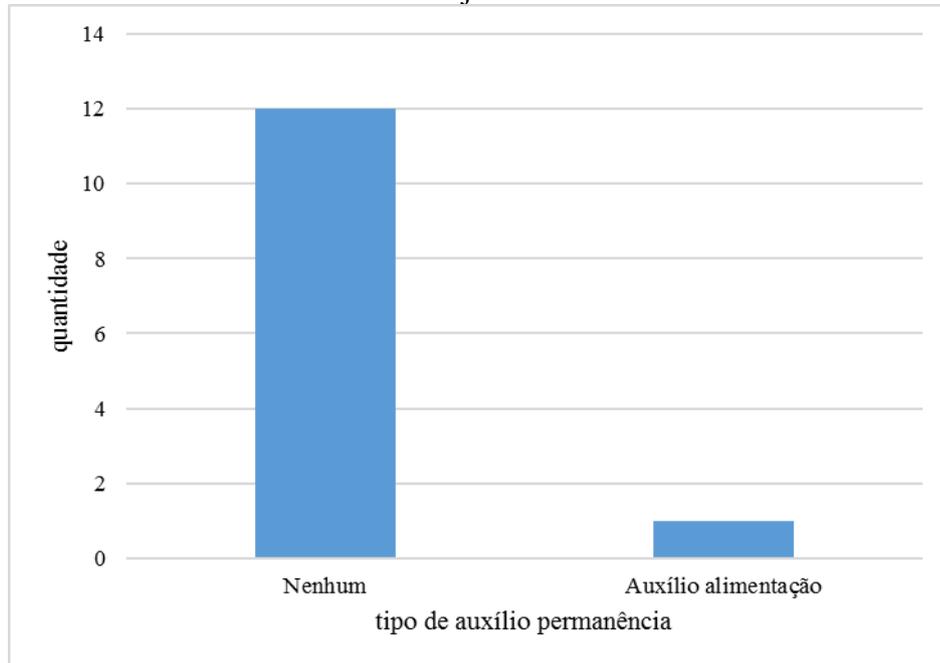
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 17: Tipo de bolsa de estudos ou financiamento que o(a) aluno(a) recebeu para custear a maior parte das mensalidades



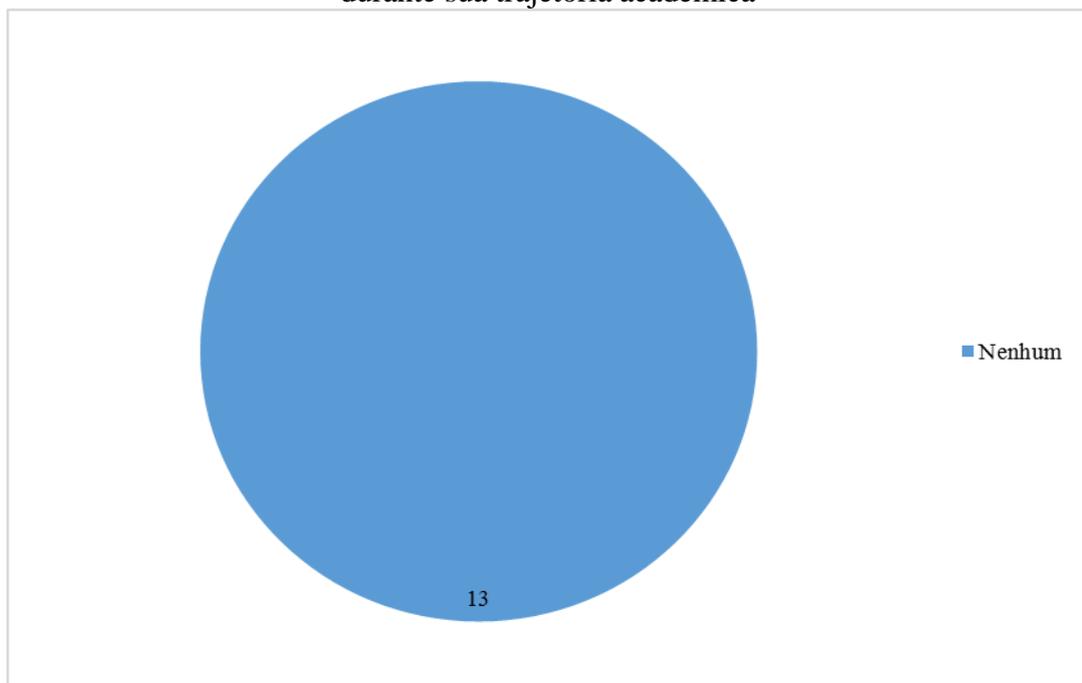
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 18: Tipo de auxílio permanência recebido pelo(a) o(a) aluno(a) durante sua trajetória acadêmica



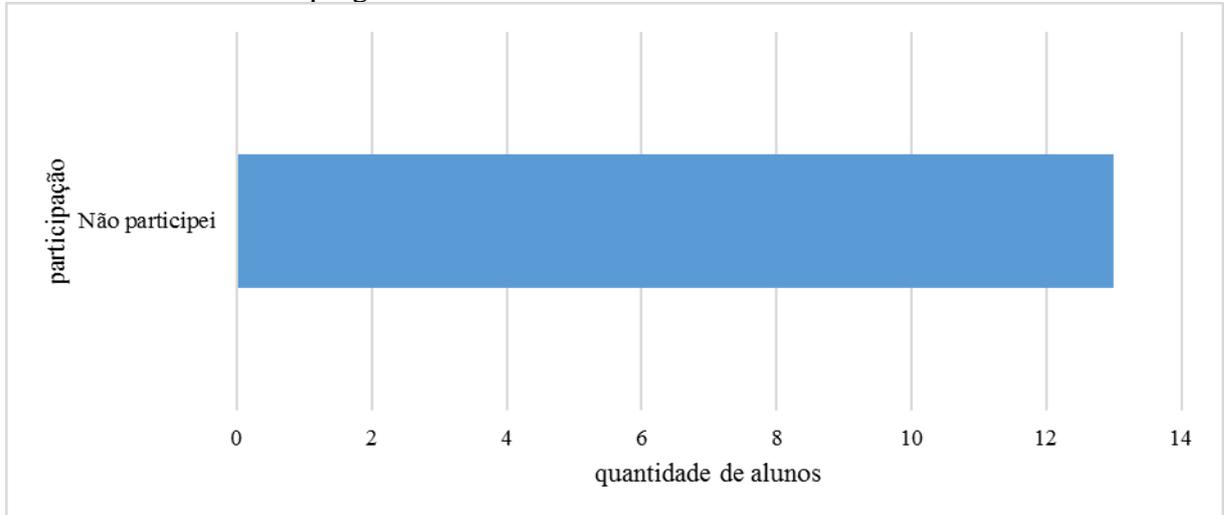
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 19: Tipo de bolsa acadêmica recebida pelo(a) o(a) aluno(a) durante sua trajetória acadêmica



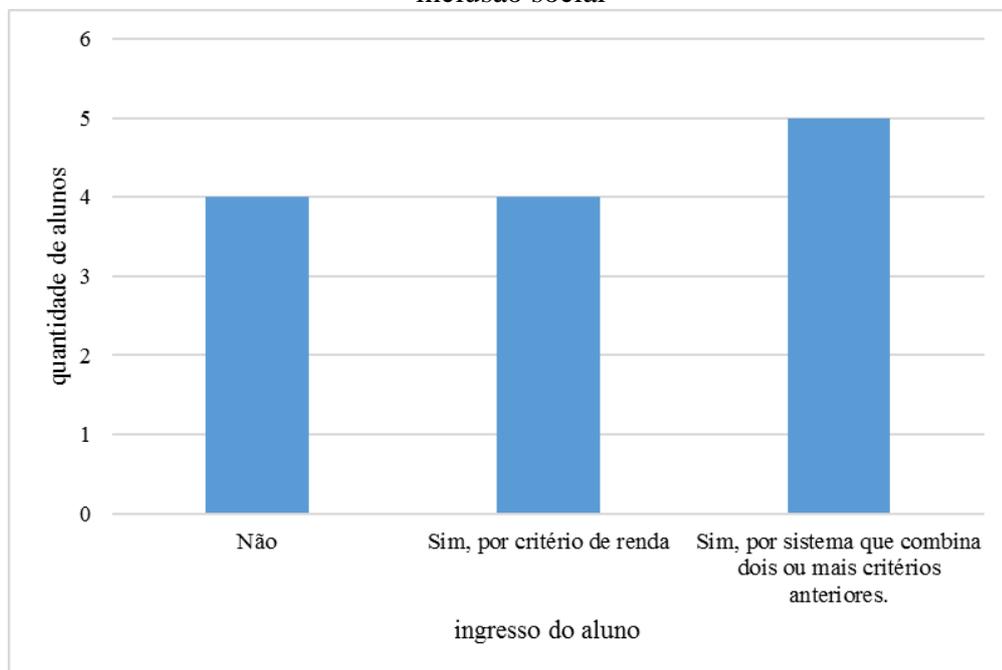
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 20: Se durante a graduação o(a) aluno(a) participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior



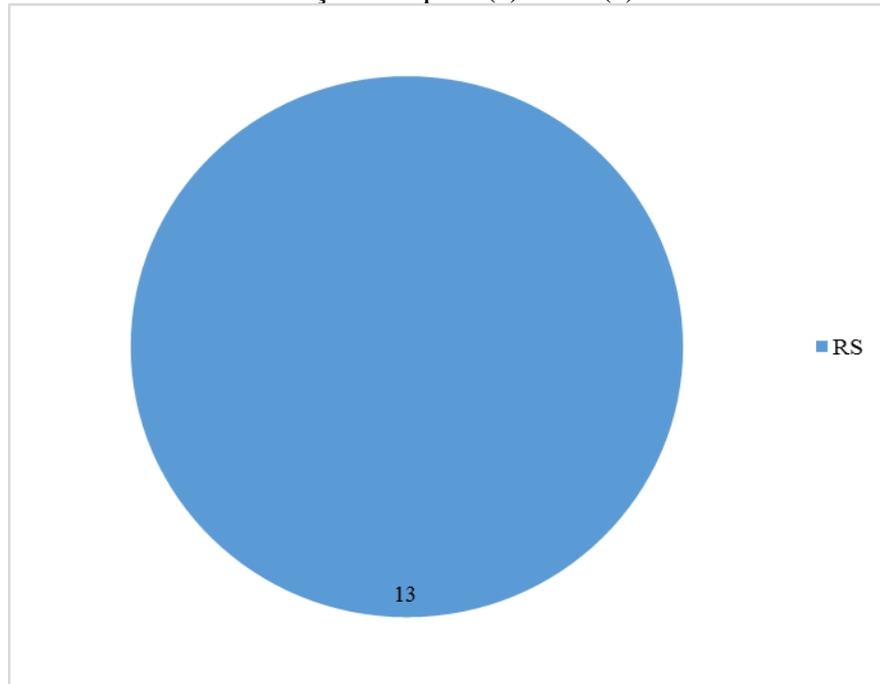
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 21: Se o ingresso do(a) aluno(a) se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social



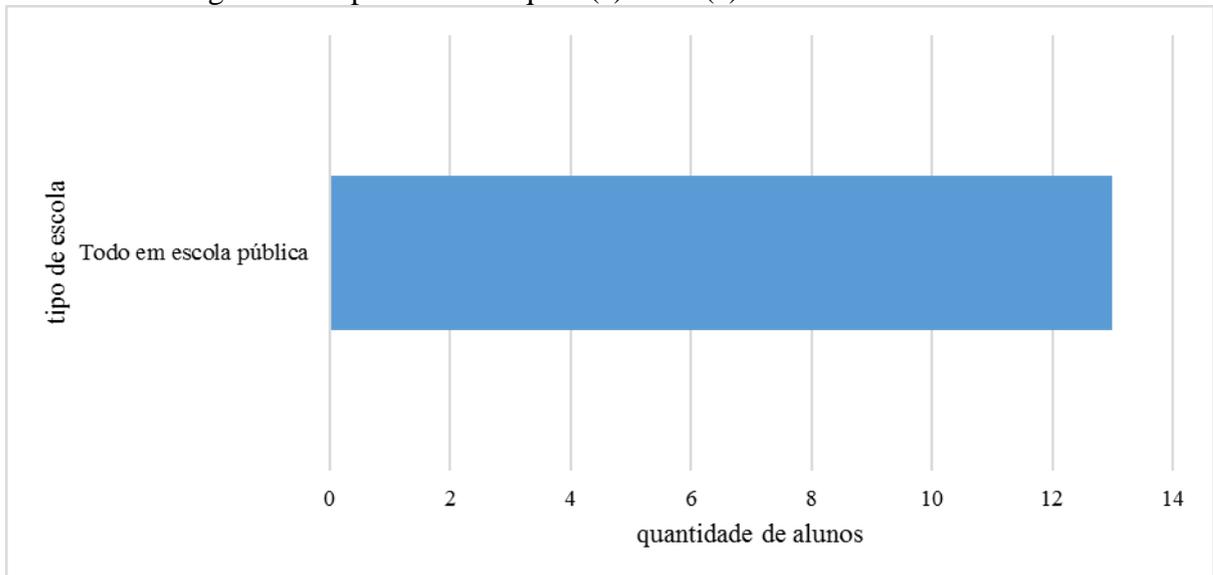
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 22: Unidade da federação em que o(a) aluno(a) concluiu o ensino médio



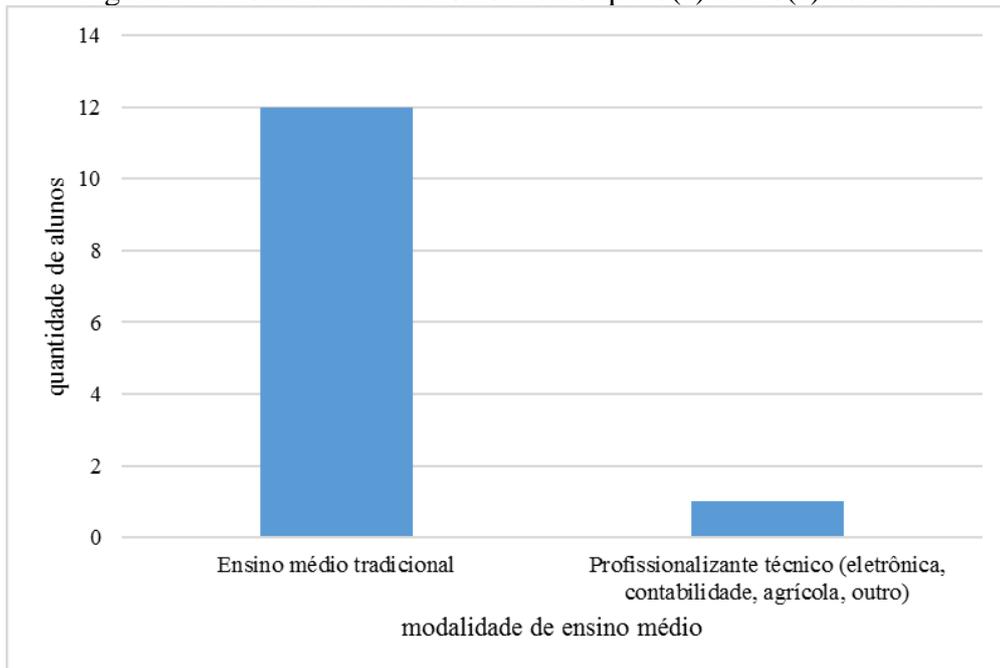
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 23: Tipo de escola que o(a) aluno(a) cursou o ensino médio



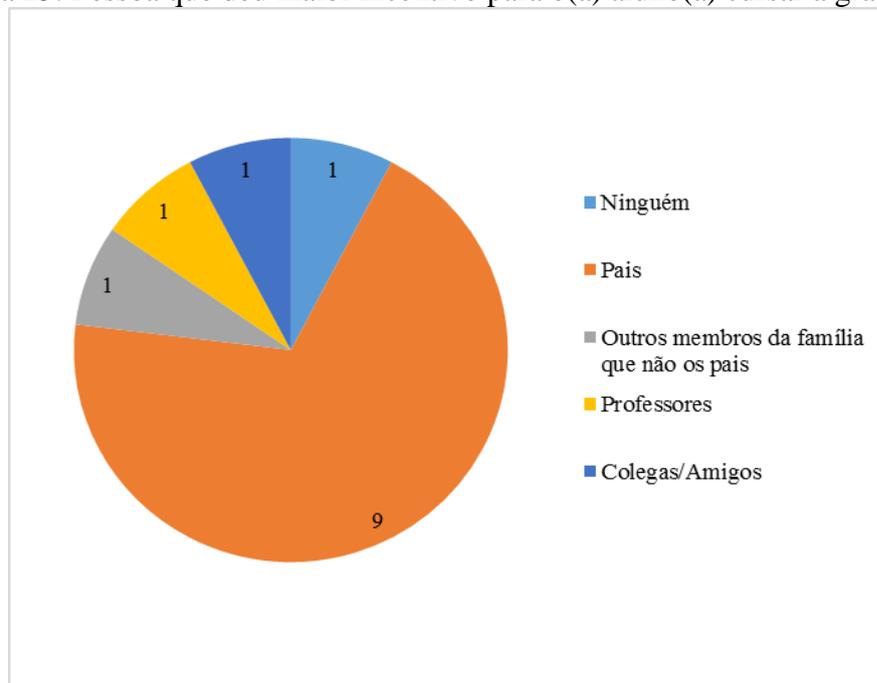
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 24: Modalidade de ensino médio que o(a) aluno(a) concluiu



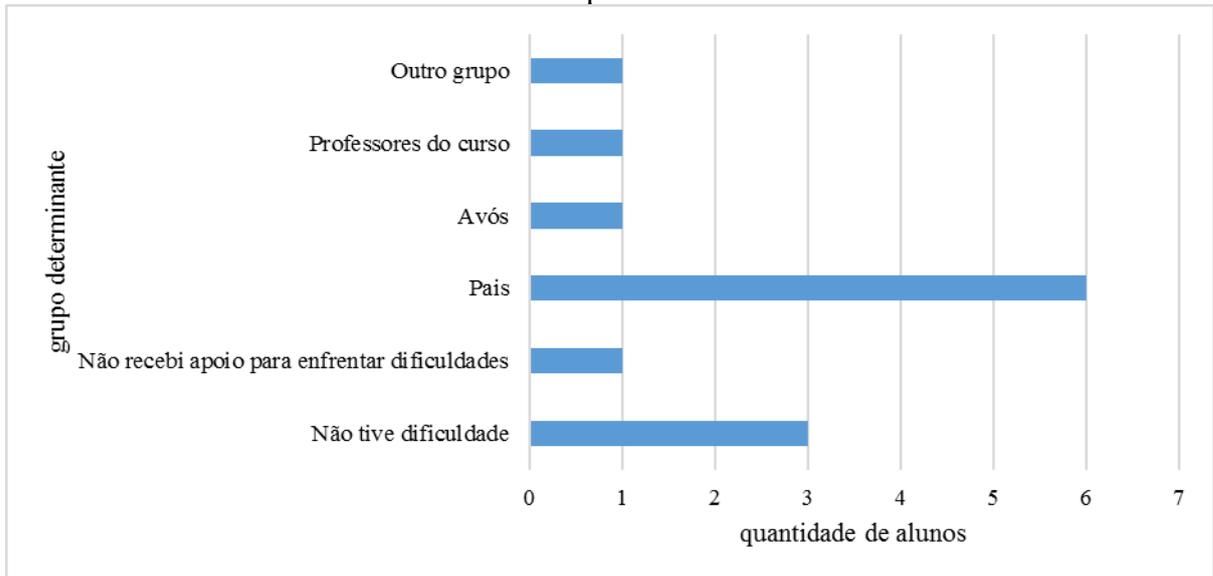
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 25: Pessoa que deu maior incentivo para o(a) aluno(a) cursar a graduação



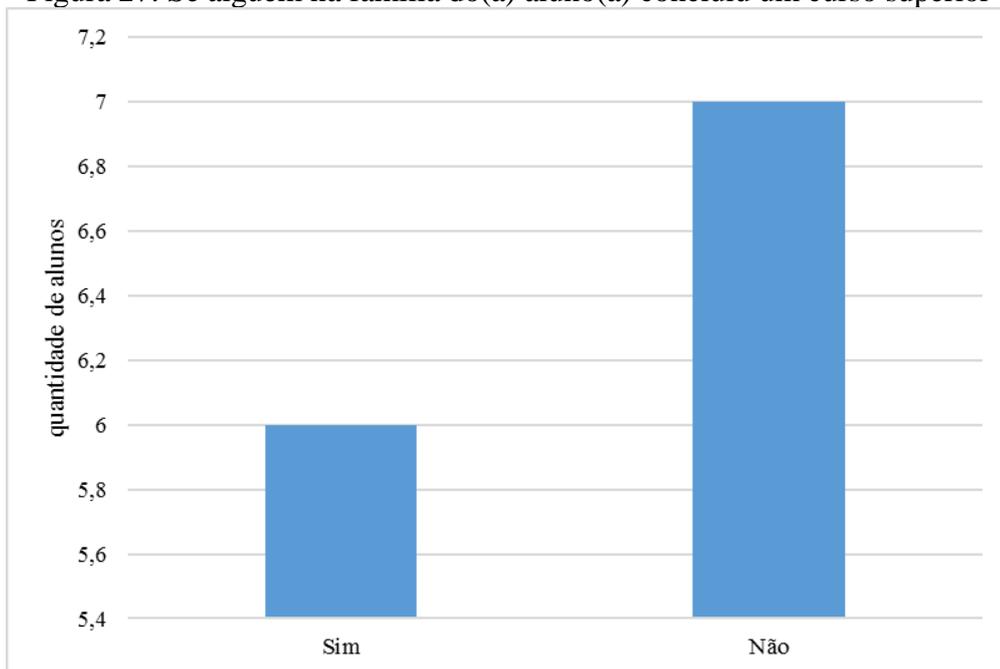
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 26: Grupo determinante para o(a) aluno(a) enfrentar dificuldades durante o curso superior



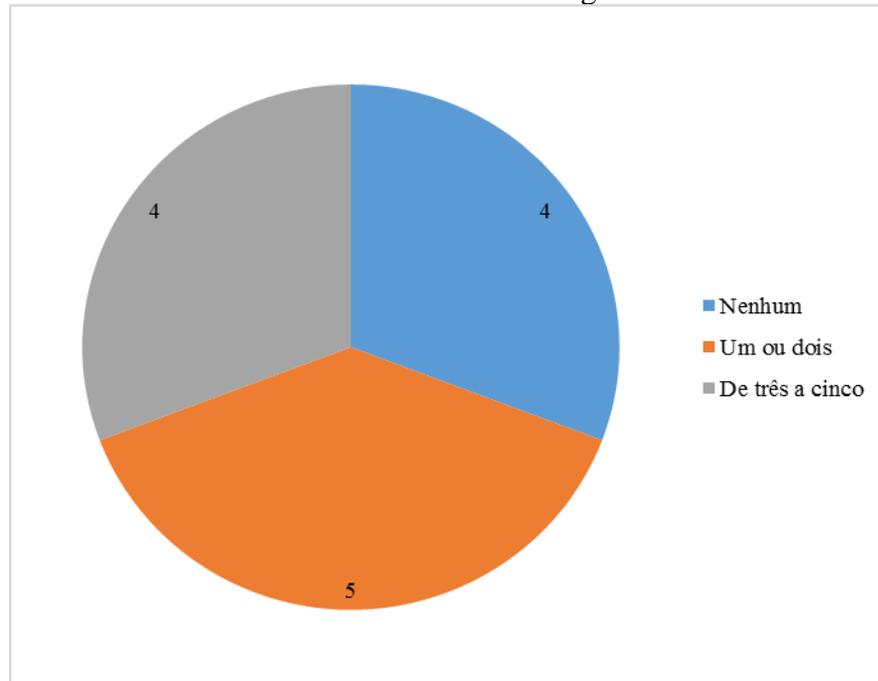
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 27: Se alguém na família do(a) aluno(a) concluiu um curso superior



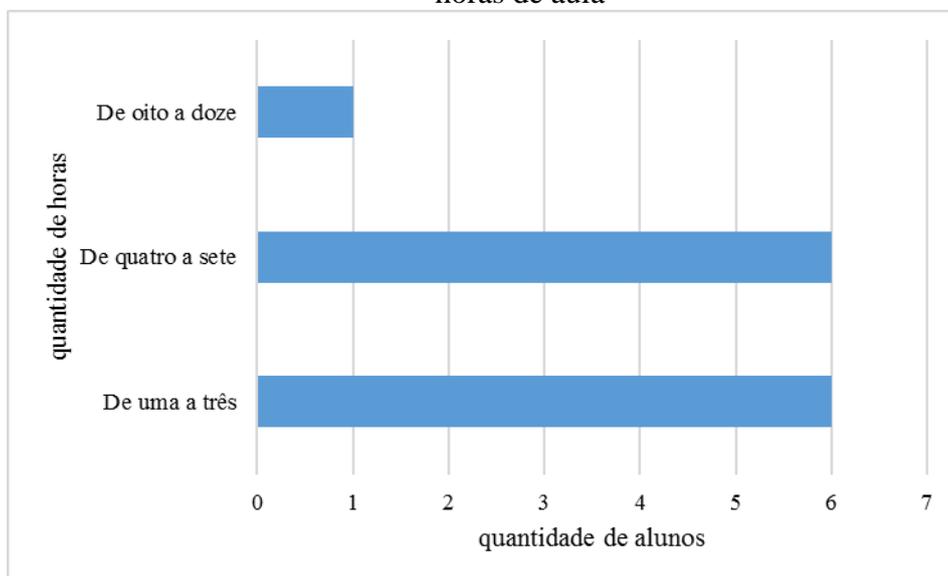
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 28: Quantidade de livros lidos pelo(a) aluno(a), exceto os livros indicados na bibliografia do curso



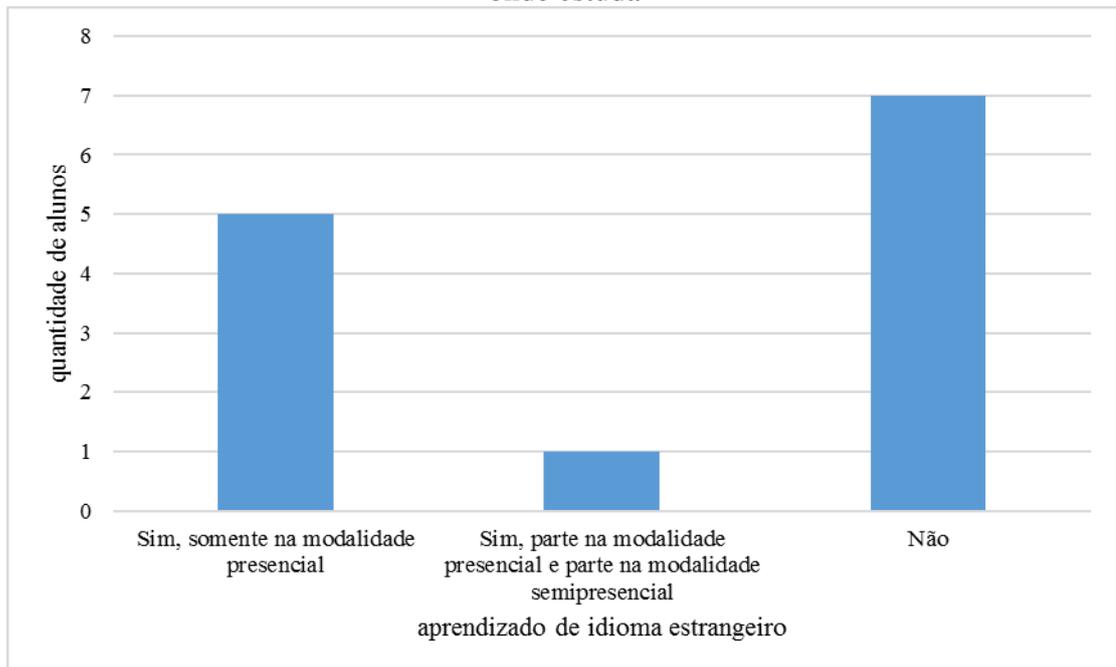
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 29: Quantidade de horas semanais que o(a) aluno(a) dedica aos estudos, exceto as horas de aula



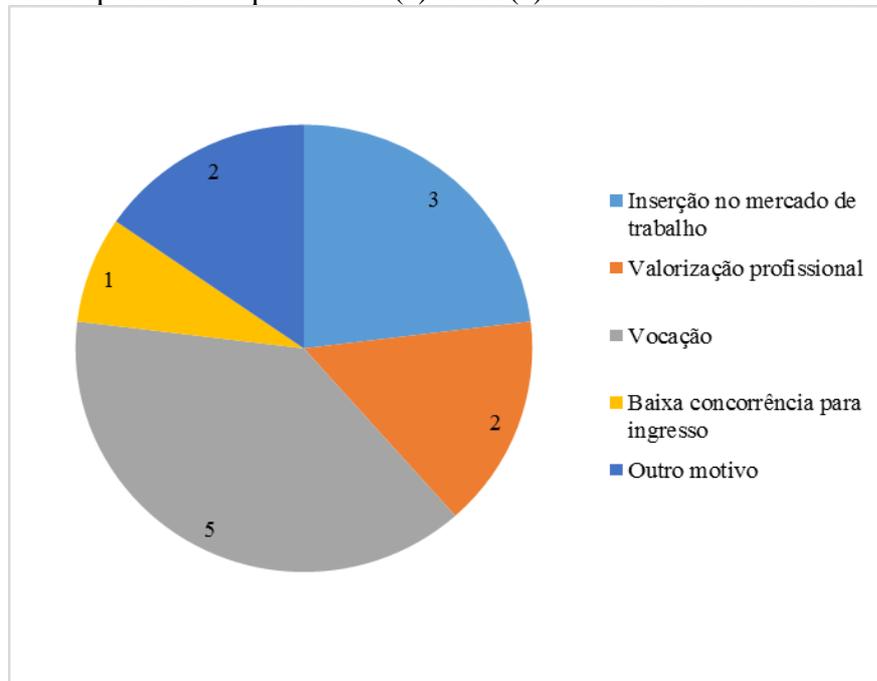
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 30: Se o(a) aluno(a) teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na IES onde estuda



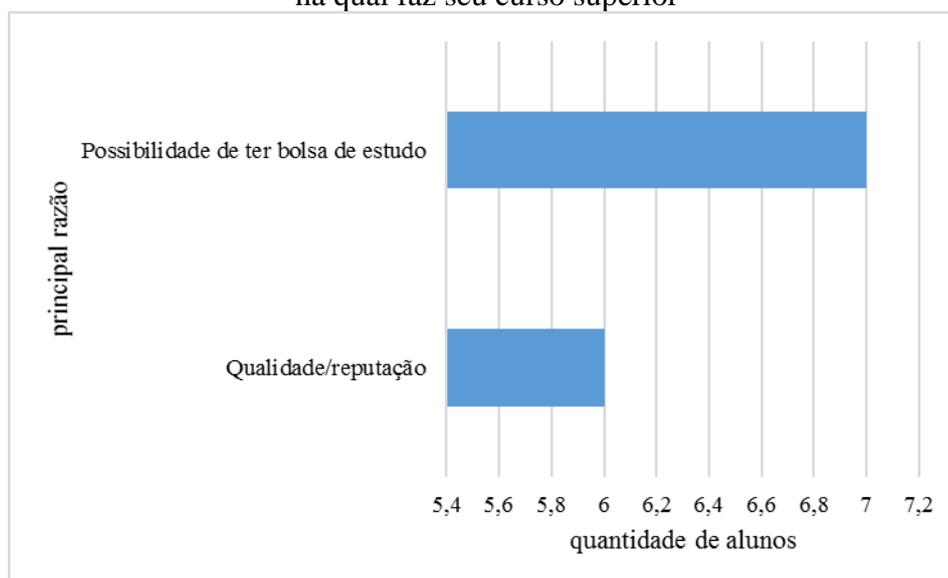
Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 31: Principal motivo que levou o(a) aluno(a) a escolher o curso de Administração



Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

Figura 32: Principal razão que levou o(a) aluno(a) a escolher a IES na qual faz seu curso superior



Fonte: A autora, com base no questionário sociodemográfico dos respondentes.

A seguir, seguem as análises e discussões dos resultados oriundos da aplicação da entrevista semiestruturada.

5.2 Teoria da atribuição de causalidade

A questão norteadora para a construção do quadro 33 foi *Quando você obtém algum tipo de sucesso acadêmico (ex.: tirar uma boa nota numa disciplina, ser selecionado num processo seletivo de estágio), na sua opinião, esse sucesso se dá em virtude do quê?* E após a aplicação do método de análise de conteúdo, o resultado alcançado foi:

Quadro 33: Distribuição dos fatores atributivos de sucesso acadêmico explicitados pelos(as) alunos(as)

Fatores atributivos de sucesso acadêmico explicitados	Porcentagem ⁴⁸
Esforço do(a) aluno(a): <ul style="list-style-type: none"> • Muito do teu empenho com o conteúdo, atenção nas aulas⁴⁹; • Ele se dá em virtude do meu desempenho e do meu esforço; 	84% (11/13)

⁴⁸ Ao total foram 13 alunos entrevistados que, por vezes, atribuíram o seu sucesso acadêmico a mais de um fator, logo a soma das porcentagens, como por exemplo, no quadro 33 (84%+61%+30%+23%), por vezes supera 100%, bem como a soma do número de vezes que os fatores atributivos foram citados, como por exemplo, no quadro 33 (11+8+4+3), por vezes também supera o número de alunos entrevistados. As demais tabelas mencionadas também seguem essa mesma lógica. Quando houver exceção, há explicação em nota de rodapé.

⁴⁹ Para fins de exemplificação, foram selecionadas algumas falas dos alunos em cada fator atributivo de sucesso acadêmico. Foram realizadas pequenas correções de português (concordância, regência, ortografia) e mantido o sentido do discurso dos respondentes. As demais tabelas mencionadas também seguem essa mesma lógica.

<ul style="list-style-type: none"> No fundo tudo reúne um pouco de dedicação. 	
Relacionados ao estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> Do estudo que tenho não só nas aulas, mas fora da sala de aula também; De ter vindo até a biblioteca, feito as coisas né?; Em correr atrás daquilo, por mais que às vezes o tempo seja corrido [...], tu vai obter êxito. 	61% (8/13)
Relacionados ao professor: <ul style="list-style-type: none"> Creio que muito do professor, da forma de explicação; Do comprometimento do teu professor com aquilo, com o teu trabalho em te motivar, te mostrar o quanto aquilo é interessante pra ti; Geralmente eu atribuo à qualidade da informação que o professor passa, como ele passa. 	30% (4/13)
Outros fatores: <ul style="list-style-type: none"> De não faltar aula; Gostar de sempre ser o melhor no que puder (questão cultural da minha família); A instituição em si, todo o conjunto, biblioteca, enfim. 	23% (3/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

A maior parte dos alunos (84%) atribui como principal fator de sucesso acadêmico o **esforço** pessoal, seguido pelo seu **estudo/preparação fora/além da sala de aula** (61%), sendo os fatores relacionados ao **professor** (30%) e os **outros fatores** (23%) secundários.

Mantendo o mesmo método de análise, a questão norteadora para a construção do quadro 34 foi *E quanto ao fracasso acadêmico?* E o resultado alcançado foi:

Quadro 34: Distribuição dos fatores atributivos de fracasso acadêmico explicitados pelos(as) alunos(as)

Fatores atributivos de fracasso acadêmico explicitados	Porcentagem
Falta de esforço do(a) aluno(a): <ul style="list-style-type: none"> Falta de esforço; Não me esforcei quanto deveria; Porque eu não me dediquei. 	61% (8/13)
Relacionados à falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> Por você não ter estudado, não ter feito a tua parte fora da faculdade; Se eu tivesse estudado mais, lido mais eu teria ido melhor; Por mais que eu tenha entendido aquilo ali bem, se eu não for pra casa, não abrir o caderno... 	38% (5/13)
Relacionados à influência do trabalho do aluno na vida acadêmica: <ul style="list-style-type: none"> Eu trabalho o dia todo, tu não tem muito tempo, o cansaço também por trabalhar e estudar; Que às vezes a gente não tem tempo também. 	38% (5/13)
Relacionados ao professor: <ul style="list-style-type: none"> Dificuldade de entender o propósito do professor, de quem tá orientando; Eu trabalho o dia todo [...] então se tem um professor ali que já não te motiva tanto, nem que seja no horário de aula, a chegar em casa e ficar mais instigado pra procurar pela matéria dele, tu não vai fazer aquilo; Existem casos que o professor sabe muito, mas ele não tem aquele jeito de passar pra turma. 	38% (5/13)
Outros fatores: <ul style="list-style-type: none"> Às vezes, eu não prestei atenção [...] tu falta uma aula importante e não consegue 	38% (5/13)

<p>recuperar o conteúdo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Às vezes, tu chega e o conteúdo não é, não parece tão interessante e tu acaba se distraíndo; • Às vezes; problema na família; • Acho que tu não ter claro o que tu quer fazer porque se tu tem claro [...] tu vai lutar o possível pra não obter esse fracasso. 	
--	--

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Com relação aos fatores atributivos de fracasso acadêmico, percebe-se que a maioria dos alunos (61%) atribui como principal fator a **falta de esforço** pessoal, seguido pelos demais fatores (38% cada um). No entanto, vale destacar que no discurso dos respondentes, os fatores relacionados à **falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula**, à **influência do trabalho do aluno na vida acadêmica** e ao **professor** guardaram relações recíprocas de modo que quanto menos cansados de um dia de trabalho, ou mesmo cansados, mas sendo inspirados, motivados pelo professor em sala de aula, esses alunos relataram fixar melhor o conteúdo passado em sala de aula e também se esforçavam mais para encontrar tempo para seus estudos extraclasse.

O objetivo das questões anteriores foi de fazer com que os alunos identificassem o(s) fator(es) atributivo(s), ou seja, responsável(is) pelo seu sucesso/fracasso acadêmico para que na sequência, classificassem e justificassem, se assim conseguissem, esses fatores quanto às dimensões causais previstas pela teoria da atribuição de causalidade. Os resultados alcançados estão expressos no quadro 35, a seguir.

Quadro 35: Distribuição da classificação dos fatores atributivos de sucesso e fracasso acadêmico e suas justificativas explicitados pelos(as) alunos(as) por dimensão causal

Dimensões causais		Sucesso acadêmico ⁵⁰	Porcentagem	Fracasso acadêmico ⁵¹	Porcentagem
Localização	Interno	Quanto maior o interesse, maior o sucesso.	7% (1/13)	Desinteresse do(a) aluno(a).	7% (1/13)
		Quanto maior o esforço, maior o sucesso.	15% (2/13)	Falta de busca de informação do(a) aluno(a).	7% (1/13)
		Sem justificativa específica.	38% (5/13)	Aluno(a) não compreendeu a matéria. Sem justificativa específica.	7% (1/13) 15% (2/13)
	Externo	-	-	Sem justificativa específica.	7% (1/13)
	Parte interna e parte externa	Professor: - Quando passou bem o conteúdo; - Capaz de ajudar o(a) aluno(a).	23% (3/13)	Professor: - Falta de incentivo; - Pela maneira como a aula foi dada.	30% (4/13)
		Esforço do(a) aluno(a).	15% (2/13)	Falta de esforço do(a) aluno(a).	15% (2/13)
		Interesse do(a) aluno(a): - Se eu não tiver [...] interesse em buscar o conhecimento [...] não vai adiantar de nada.	7% (1/13)	Desinteresse do(a) aluno(a): - Se tu não tá nem aí praquilo que o professor tá passando; - [...] a gente não se identifica com algumas matérias.	23% (3/13)
		Instituição de ensino: - [...] com uma biblioteca preparada, [...] uma estrutura boa.	7% (1/13)	Instituição de ensino.	7% (1/13)
		Família: - Porque eu me cobro bastante [...] culturalmente na minha família eu sou muito cobrado por eles.	7% (1/13)	O resultado também depende de outras pessoas: - Quando depende de mais alguma pessoa, por exemplo, na seleção de estágio.	7% (1/13)
		Pares: - O círculo que nós temos na nossa turma na graduação ele é muito bom. A nossa turma é considerada uma das melhores.	7% (1/13)	Estado emocional do(a) aluno(a): - Tu mesmo pode tá num dia que tu não tá bacana. Aluno(a) com excesso de atividades.	7% (1/13) 7% (1/13)
Estabilidade	Estável	-	-	-	-
		Depende do momento: - São fatores que vão mudando conforme o dia, conforme a situação;	38% (5/13)	Depende do momento:	38% (5/13)

⁵⁰, ⁵¹ Nos quadros 33 e 34, é possível verificar os fatores, geradores de sucesso e fracasso acadêmico, mencionados pelos respondentes. Já no quadro 35, é possível verificar a classificação e a justificativa dos fatores atributivos de sucesso/fracasso escolar por dimensão causal.

	Instável	- Depende digamos do meu dia a dia, também como é que eu chego na faculdade; - Nem sempre tenho um período contínuo de sucesso, então tenho momentos de sucesso, notas boas e outros momentos notas ruins.				
		Desafio de “dar conta de tudo junto”:	7% (1/13)	Desafio de “dar conta de tudo junto”:	7% (1/13)	
		- Eu trabalho fora, eu sou mãe, eu sou mulher, eu sou dona de casa, então acumula, né?				
		Estudo:	7% (1/13)	Estudo:	7% (1/13)	
	- É consequência do estudo, se foi bom, né?					
	Sem justificativa específica.		30% (4/13)	Sem justificativa específica.		
				Professor.	7% (1/13)	
	Ora estável, ora instável	Oscila no semestre:	7% (1/13)	Oscila no semestre:	7% (1/13)	
		- Do começo até o meio do semestre é mais constante, quando vai mais pro final, vai ficando mais puxado e pode variar um pouco.				
		Depende do fator atributivo: - Os fatores internos são mais estáveis e a questão externa que é dos professores varia.	7% (1/13)			
Controlabilidade	Controlável	Estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula: - Eu controlo os momentos do fim de semana que eu vou dedicar a estudo, a fazer trabalho.	7% (1/13)	Falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula: - Acho que sou eu que tem que correr atrás, de encontrar alguma forma de estudo, porque eu não posso mudar o professor [...] no final depende só de mim.	23% (3/13)	
		Sem justificativa específica.		53% (7/13)	Sem justificativa específica.	
		Esforço do(a) aluno(a).		7% (1/13)		
	Incontrolável	Depende de coisas imprevisíveis.	7% (1/13)	Depende de coisas imprevisíveis.	7% (1/13)	
	Ora controlável, ora incontrolável	Depende do fator atributivo: - Bom, os fatores internos eu consigo controlar bem até porque isso é bem culturalmente de mim e os externos são mais difíceis, depende do ambiente que a gente está.		7% (1/13)	Depende do fator atributivo: - Como eu disse, tem fatores e fatores. - O gestor que tá selecionando lá no estágio, pode ser que ele não tenha afeição por ti, não vá com a tua cara.	23% (3/13)
		Controle das ações pessoais:		7% (1/13)	Não controle das ações pessoais:	7% (1/13)
		- Muitas vezes o sucesso e o insucesso dependem de ti, então você controlando as tuas ações, tudo, vai ter sucesso ou insucesso.				
		Esforço do(a) aluno(a):		7% (1/13)	Falta de esforço do(a) aluno(a):	7% (1/13)
	- Se eu não colocar que eu tenho que me dedicar, que eu tenho que prestar atenção na aula, que eu tenho que ter frequência [...], se eu					

		não tiver esse autocontrole sobre o que eu quero, sobre o que eu preciso, sobre o que eu tenho que fazer, eu acho que foge do contexto.				
		Estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula.	7% (1/13)	Falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula.	7% (1/13)	
				Sem justificativa específica.	7% (1/13)	
Globalidade	Generalização	Sem justificativa específica.	23% (3/13)	-	-	
	Especificidade	Facilidade do(a) aluno(a) com a disciplina:	15% (2/13)	Dificuldade do(a) aluno(a) com a disciplina:	30% (4/13)	
				- São em algumas disciplinas do currículo [...]. Em algumas tu tem mais facilidade e em outras menos; - Por mais que tu às vezes se esforce muito, existem disciplinas que tu não se sai tão bem. Pode ter uma dificuldade, não entender muito bem.		
			Sem justificativa específica.	15% (2/13)	Sem justificativa específica.	30% (4/13)
			Esforço do(a) aluno(a).	15% (2/13)	Falta de esforço do(a) aluno(a).	7% (1/13)
			Depende do momento:	7% (1/13)	Depende do momento:	7% (1/13)
				- Depende do momento. Eu vou aprender, eu vou pegar algum conteúdo daquela área e eu posso não pegar de outra.		
		Depende do fator atributivo:	7% (1/13)	Depende do fator atributivo:	7% (1/13)	
			- [...] não pode generalizar. Não vai ser sempre fracasso ou sempre bom. Então tudo vai depender das variáveis, que nem a gente comentou antes.			
				Desinteresse do(a) aluno(a).	7% (1/13)	
	O(a) aluno (a) não compreendeu essa dimensão		23% (3/13)		23% (3/13)	

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

5.2.1 Dimensão Localização

Em relação à dimensão localização, os alunos classificaram os fatores responsáveis pelo seu sucesso/fracasso acadêmico como parcialmente internos/externos, 66%⁵² e 96% para o sucesso e o fracasso escolar, respectivamente. Tanto no sucesso quanto no fracasso, as justificativas que se sobressaem são relativas ao **professor**, seguido do **esforço do(a) aluno(a)**, sendo que no fracasso escolar a justificativa **professor** possui um peso maior (30%). Ainda na análise do fracasso acadêmico como parcialmente interno e externo, cabe destacar a justificativa **desinteresse do(a) aluno(a)** (23%) como a segunda justificativa de maior relevância para o fracasso escolar.

No sucesso acadêmico, considerando a proximidade dos resultados quanto à classificação dos fatores internos (60%) e parcialmente internos/externos (66%), torna-se relevante mencionar que os alunos que classificaram os fatores como internos e que justificaram suas respostas, destacaram como principal justificativa do seu sucesso acadêmico o próprio fator atributivo que é o **esforço do(a) aluno(a)**, seguido da justificativa **interesse**. Nenhum fator externo foi atribuído como responsável pelo sucesso acadêmico dos respondentes.

Considerando o conteúdo analisado, vale à pena efetuar alguns destaques:

1. **Aluno 01:** mesmo reconhecendo que a forma de explicação, a dinâmica do professor em sala de aula influencia o seu sucesso/fracasso acadêmico, este aluno classificou apenas como interno os fatores atributivos do seu sucesso/fracasso escolar. Relatou que “Até porque a questão da própria dinâmica do professor, às vezes eu não entendo, mas o meu colega entende superbem. Eu creio que seja mais interno”; “Se tu vai comparar outras pessoas que vão superbem na mesma matéria que tu não vai bem, então quer dizer que [...] tu não tem como colocar o professor como culpado daquilo porque você não conseguiu compreender a matéria. Eu acho que é mais interno mesmo”.
2. **Alunos 03, 09, 10, 12 e 13:** esses cinco alunos relataram que há reciprocidade entre os fatores responsáveis pelo seu sucesso/fracasso acadêmico classificados como parcialmente internos e externos. A aluna 03, por exemplo, diz que para obter o sucesso acadêmico, o incentivo dado pelo professor é o gatilho que desperta seu

⁵² Refere-se à soma de todos os subitens integrantes dessa categoria. Esse mesmo raciocínio deve ser aplicado para as referências posteriores.

interesse e engajamento para estudar. Se falta incentivo da parte do professor, outros fatores pessoais associados podem gerar o fracasso acadêmico. São exemplos de fatores pessoais: falta de interesse pelo conteúdo que está sendo passado pelo professor e debilidade do estado emocional. Já a aluna 09 verbaliza que se tiver se esforçado muito para obter um bom desempenho e no fim teve um resultado ruim é porque o professor “não soube passar corretamente”, bem como não adianta o professor ter passado a matéria a contento se ela não se esforçou para conseguir um bom resultado. Os alunos 12 e 13 expressam numericamente uma proporção de influência dos fatores internos (75% e 80%) e externos (25% e 20%, respectivamente) no seu sucesso/fracasso acadêmico. E, para concluir, parte do discurso da aluna 10 sintetiza bem essa reciprocidade entre os fatores internos e externos:

Se eu não tiver [...] interesse em buscar o conhecimento, em buscar aprender mais, não vai adiantar de nada. [...] por mais que eu tenha interesse, que eu busque, que vá atrás, se eu não tenho um professor capaz de me ajudar, a me responder uma dúvida, se eu não tenho uma instituição de ensino com uma biblioteca preparada, se eu não tenho uma estrutura boa em volta, não vai acontecer nada. Começa com o interno, mas inclui o externo também. O externo tem bastante influência. (informação verbal)

5.2.2 Dimensão Estabilidade

No que se refere à dimensão estabilidade, nenhum dos alunos, tanto para o sucesso quanto para o fracasso acadêmico, classificou os fatores atributivos como estáveis, sendo eles majoritariamente classificados como instáveis (82%, sucesso acadêmico, e 89%, fracasso acadêmico). As justificativas que os alunos deram para classificá-los como instáveis foram semelhantes e opostas para o sucesso/fracasso acadêmico, a única diferença foi com relação a justificativa **professor** (7%) que aparece apenas no fracasso acadêmico.

Apesar da tímida expressão da classificação dos fatores atributivos como ora estável, ora instável, é relevante mencionar que um dos respondentes ao justificar o fator responsável pelo seu sucesso acadêmico na dimensão estabilidade expressou correlação do fator com a dimensão localização: “Bom, os fatores internos eles são mais estáveis. Eu dificilmente me desmotivou ou paro de querer crescer e a questão externa que é dos professores, ela varia de professor para professor, [...] não é um monte de professores que a gente não gosta. É pontual, mais variável”.

5.2.3 Dimensão Controlabilidade

Concernente à dimensão controlabilidade, de modo geral, os alunos consideraram que tanto os fatores atributivos de sucesso (67%) quanto de fracasso (53%) acadêmico estão sob o seu controle. Chama atenção que a maior parte dos alunos (53%) que consideraram como controlável o fator atributivo de sucesso acadêmico não justificaram sua resposta, bem como que no fracasso acadêmico a principal justificativa dada é quanto a **falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula** (23%). O discurso da aluna 03 se sobressai e expressa didaticamente o significado da falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula:

Olha, se eu não fui bem realmente, eu poderia ter estudado um pouquinho mais. Sabe aquele soninho do sábado à tarde? Eu poderia não ter feito aquela soneca e ter estudado um pouquinho mais naquele dia chuvoso/frio, que o que eu queria era tá dormindo. Pôxa, poderia ter estudado, mas preferi dormir, então é minha responsabilidade, é uma opção minha. (informação verbal)

Ao analisar os respondentes que classificaram os seus fatores atributivos de sucesso/fracasso acadêmico ora como controlável, ora como incontrolável, ressalta-se que tanto as justificativas para o sucesso quanto para o fracasso acadêmico são idênticas e antagônicas entre si e que houve mais respondentes que justificaram seu fracasso acadêmico em função do fator atributivo (23%), ou seja, justificaram seu fracasso quando o fator atributivo era externo (dimensão causal da localização), evidenciando correlação entre a dimensão controlabilidade e localização.

5.2.4 Dimensão Globalidade

Atinente à dimensão globalidade, os alunos classificaram os fatores responsáveis pelo seu sucesso/fracasso acadêmico como específicos, 59% e 88% respectivamente. Os alunos que justificaram o seu sucesso acadêmico como específico sustentaram suas explicações na **facilidade com a disciplina** (15%) e no **esforço** (15%). Já a justificativa para o fracasso acadêmico como específico fundamentou-se eminentemente na **dificuldade com a disciplina** (30%). As justificativas que os alunos deram para classificar os fatores geradores de sucesso/fracasso escolar como específicos foram semelhantes e opostas entre si, a única diferença foi com relação a justificativa **desinteresse** (7%) que aparece apenas no fracasso acadêmico.

Alguns respondentes classificaram os fatores atributivos de sucesso acadêmico como generalizados (23%), porém não emitiram justificativa para tal e nenhum fator atributivo de fracasso acadêmico foi classificado como generalizado. Outro grupo de alunos (23%) não compreendeu essa dimensão causal e não classificou seus fatores geradores de sucesso/fracasso acadêmico quanto a globalidade.

Ao refletir sobre o conteúdo analisado, vale mencionar que ao ser indagada se conseguiria classificar os fatores atributivos de sucesso/fracasso escolar quanto à dimensão causal da globalidade, a aluna 11 sintetiza o quanto o esforço mostra-se como uma alavanca para os bolsistas ProUni no que se refere ao manejo da sua vida acadêmica:

Porque em relação a matérias, a disciplinas, a gente tem mais facilidade com umas, então o meu esforço vai ser maior, conseqüentemente meu sucesso vai ser maior e tem disciplinas que a gente tem mais dificuldade ou talvez não gosta muito daquela área então vai ser também conforme o meu esforço, se eu me esforçar menos, conseqüentemente eu vou ter mais fracasso. (informação verbal)

Em síntese, para essa amostra de bolsistas ProUni, os fatores de sucesso/fracasso acadêmico quanto à dimensão causal da: a) localização são parcialmente internos e externos; b) estabilidade são instáveis; c) controlabilidade são controláveis e d) globalidade são específicos. Isso significa que para eles, as causas dos seus sucessos/fracassos escolares: a) são em parte são internas e externas a eles; b) são relativamente variáveis ao longo do tempo; c) estão sob o seu controle; e d) afetam situações acadêmicas específicas. Para complementar as informações sobre essa teoria, consultar o capítulo Teorias motivacionais psicológicas relacionadas ao desempenho acadêmico.

Quadro 36: Síntese da classificação dos fatores atributivos de sucesso e fracasso acadêmico explicitados pelos(as) alunos(as) por dimensão causal

Dimensão causal		Porcentagem		Fatores atributivos de	
		Sucesso	Fracasso	Sucesso acadêmico	Fracasso acadêmico
Localização	Parte interna e parte externa	66% (9/13)	96% (13/13)	1. Esforço do(a) aluno(a); 2. Relacionados ao estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula; 3. Relacionados ao professor.	1. Falta de esforço do(a) aluno(a); 2. Relacionados à falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula; 3. Relacionados à influência do trabalho do aluno na vida acadêmica. 4. Relacionados ao professor
Estabilidade	Instável	82% (11/13)	89% (12/13)		
Controlabilidade	Controlável	67% (9/13)	53% (7/13)		
Globalidade	Especificidade	59% (8/13)	88% (12/13)		

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Observa-se que os fatores atributivos de sucesso/fracasso acadêmico são praticamente análogos e opostos entre si, com exceção dos fatores **relacionados à influência do trabalho do aluno na vida acadêmica** que aparece apenas como fator gerador de fracasso escolar. De modo que, assim como anunciado por Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 76), é possível inferir que esses alunos percebem o peso que a falta de tempo necessário à aquisição de capital cultural impacta no seu desempenho escolar. Por outro lado, sabendo dessa desvantagem, esses alunos atribuem como principal força para a superação das adversidades que surjam o seu esforço pessoal, obtendo, portanto, desempenho acadêmico superior aos seus pares pagantes assim como é possível verificar na análise dos microdados do ENADE.

Outrossim, é possível perceber que essa amostra de bolsistas ProUni nomeou como principal fator explicativo para seu sucesso/fracasso acadêmico o **esforço**, sendo ele também um dos seis principais fatores explicativos de acordo com a Teoria de Atribuição de Causalidade (WEINER, 1986, 1988 apud ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008, p. 170). Sendo o esforço uma evidência da intensidade e energia que o aluno emprega para realizar determinada tarefa, pode-se incluir os fatores **relacionados a(o) (falta de estudo/preparação do aluno fora/além da sala de aula** como um ramo do esforço, reforçando a convergência dos dados empíricos com a referente teoria.

Os dados levantados também mostram que esses alunos interpretam que os fatores responsáveis pelo seu sucesso/fracasso acadêmico são em parte internos e externos a eles. Tal evidência também vai ao encontro da teoria, pois a combinação dos fatores internos e externos demonstra a imprevisibilidade de cada situação, bem como expressa o nível de desenvolvimento psicológico do sujeito, sendo este compreendido como sua progressiva autonomia e responsabilização (HEIDER, 1958 apud ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 147).

No entanto, encontra-se na literatura que em algumas situações de fracasso os alunos parecem generalizar as razões do seu débil desempenho em todas as matérias escolares, desembocando numa situação de fragilidade ou baixa autoestima acadêmica (ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 151). São encontrados também alguns vieses nas interpretações dos alunos que dissociam as causas utilizadas para explicar o sucesso das usadas para explicar o fracasso, emergindo algumas vezes um padrão de atribuições ego defensivo (COVINGTON, 2000 apud ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 152). Também, verifica-se que alguns alunos faz uso de táticas de proteção ao ego por atribuírem seu fracasso escolar a causas incontroláveis e externas (LICHT; STADER; SWERSON, 1989; TOMPSON; DAVIDSON;

BARBER, 1995; URDAN; MIDGLEY; ANDERMAN, 1998 apud MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 154). Isso não acontece com a presente amostra estudada, uma vez que na percepção deles tanto o sucesso quanto o fracasso são específicos, bem como as causas do sucesso/fracasso acadêmico são praticamente as mesmas, controláveis e parcialmente internas, de modo que responsabilizam-se tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso escolar.

De modo geral, pesquisas apontam que o sucesso escolar associa-se a atribuições de capacidade e esforço enquanto o fracasso escolar refere-se a atribuições de falta de capacidade, uma causa considerada incontrolável (MARSH, 1984; BEMPECHAT et al., 1996; HEIBERT, WINOGRAD; DONNER, 1984; DAI; MOON; FELDHUSEN, 1998 apud MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 154). A literatura indica ainda que quando os alunos com melhor rendimento acadêmico associam os seus sucessos à capacidade e ao esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem e comportamentos mais autorregulados (BARCA; MASCARENHAS, 2005; BARCA et al., 2003 apud ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 154, 158). Os bolsistas participantes dessa pesquisa indicaram que o esforço era a principal causa do seu sucesso acadêmico.

Outros estudos indicam que alunos que atribuem seu sucesso acadêmico ao esforço e à capacidade, além de estarem propensos a ter melhores habilidades acadêmicas, também tendem a ter autoconceitos mais positivos e ao atribuírem o insucesso à falta de esforço suavizam o impacto do fracasso, sendo levados a não interpretá-lo como necessariamente negativo (AMES, 1990; MARSH et al., 1984 apud MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 160).

Ames (1990 apud MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 161) faz um alerta com relação a algumas consequências negativas que a ênfase no esforço ou na falta de esforço pode trazer para o aluno. Primeiro, para os alunos convictos de que se esforçaram ao máximo, se receberem feedback do professor de que a causa do seu fracasso foi a falta de esforço, pode ter diminuída sua percepção de autoeficácia em relação àquela tarefa específica. Podendo surgir nesses alunos pensamentos como *Devo ter pouca habilidade*. Em segundo lugar, há estudantes para os quais o feedback de esforço não é adequado, pois concluem que não querem trabalhar ostensivamente para terem sucesso.

A visão de Fernández (2005), Novick, Cauce, Grove (1996), Torre, Godoy (2004) apud Almeida, Guisande (2010, p. 161) vai ao encontro da supramencionada, pois relatam que

os alunos que se esforçam bastante e, ainda assim, fracassam tendem a diminuir suas expectativas, a desmotivar-se e a desistir.

Ainda assim, o esforço como fator atributivo de causalidade é geralmente considerado mais adaptativo por apresentar implicações positivas nas expectativas diante de desempenhos futuros (ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 161). De modo que Ames (1990 apud MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 161) propõe que os professores tomem consciência das atribuições de causalidade dos seus alunos com vistas a trabalhá-las para beneficiá-los, bem como encorajem o uso de estratégias de aprendizagem adequadas, usando sensatamente as atribuições de esforço.

Dado que os conteúdos empíricos levantados sob a ótica da teoria da atribuição de causalidade indicam que essa amostra de bolsistas ProUni considera o esforço como principal fator atributivo do seu sucesso acadêmico e que a literatura aponta que alunos que associam o sucesso escolar a tal fator atributivo tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem, a expressar comportamentos mais autorregulados e que normalmente esse fator atributivo traz implicações positivas nas expectativas dos estudantes frente aos seus desempenhos futuros, evidencia-se o entrelaçamento dessa teoria com as teorias da autoeficácia e da autorregulação.

5.3 Teoria da autodeterminação

Inicialmente foram realizadas duas questões gerativas aos respondentes, sendo elas: 1) *Você poderia comentar sobre as razões que te fazem vir à faculdade?*; 2) *E há motivos que te fazem não vir?* Após a aplicação do método de análise de conteúdo, os resultados alcançados podem ser verificados nos quadros 37 e 38.

Quadro 37: Distribuição das razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem vir à faculdade

Razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem vir à faculdade	Porcentagem
Colocação/permanência no mercado de trabalho, busca de sucesso profissional: <ul style="list-style-type: none"> • Ter sucesso na organização aonde eu trabalhar, poder contribuir, não pelo salário, mas contribuir sempre; • Acho que seria buscar o sucesso [...] pra ter uma carreira profissional de sucesso; • Eu acho que pra poder se posicionar no mercado de trabalho você precisa ir atrás [...] eu venho de outra cidade, eu tenho que fazer essa viagem de ônibus, eu acho que a gente tem que fazer esse esforço pra gente poder se colocar bem no mercado. 	53% (7/13)
Um futuro melhor: <ul style="list-style-type: none"> • A ambição de um futuro melhor; • É uma perspectiva de num futuro próximo ter uma situação mais estável 	46% (6/13)

financeiramente.	
Gosta de estudar, de aprender, de buscar conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> • É aprender, é me desenvolver como pessoa, como ser humano. [...] todos os dias que eu venho, eu aprendo algo novo. 	46% (6/13)
Família: <ul style="list-style-type: none"> • A minha família também gostaria disso. Minha mãe foi professora, ela sempre quis um filho formado e eu queria também dar esse orgulho pra ela; • Os meus filhos, os meus filhos, hoje é por eles. [...] Estudo, meu pai dizia: “Estuda que o quê tu aprende ninguém tira”; • O que me move é ver a felicidade da minha família; • O desejo de tentar proporcionar uma coisa melhor pra família da gente. 	38% (5/13)
Formação acadêmica/diploma: <ul style="list-style-type: none"> • De ter uma formação acadêmica; • Eu quero muito me formar, eu vou ser a primeira pessoa da minha família a ter ensino superior, eu fico até emocionada. 	30% (4/13)
Satisfação pessoal: <ul style="list-style-type: none"> • Porque eu gosto bastante do curso que eu escolhi [...] não é só uma atividade profissional, mas também é capaz de ser inserida no ambiente particular [...] pra minha vida mesmo, então é uma coisa que me motiva muito a vir. 	30% (4/13)
Para realizar outros sonhos/objetivos de vida: <ul style="list-style-type: none"> • Pretendo formar família e ter uma condição melhor, de poder manter tudo isso e ser um pouco mais bem sucedido; • A faculdade [...] é um caminho que eu tenho que trilhar pra eu chegar aonde eu quero, pra eu atingir o meu objetivo maior de vida. 	15% (2/13)
Também compreendeu a pergunta como questionamento sobre a escolha do curso.	15% (2/13)
Outros fatores: <ul style="list-style-type: none"> • O que me faz vir é [...] conhecer um professor novo e eu tenho muito contato com professores [...], com os coordenadores de curso [...] eu acho que esse relacionamento; • [...] o mundo cobra muito da gente também, então se tu não acompanhar o jeito que ele vai evoluindo, fica pra trás. 	15% (2/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

A principal razão que faz com que os(as) alunos(as) vá à faculdade é a **colocação/permanência no mercado de trabalho, busca de sucesso profissional** (53%), seguida da perspectiva de um **futuro melhor** (46%), pelo **gosto de estudar, de aprender, de buscar conhecimento** (46%) e pela **família** (38%). A priori, o resultado mais óbvio da conclusão do ensino superior – **formação acadêmica/diploma** – aparece apenas em quinto lugar (30%).

Interessante observar que os principais conteúdos manifestos pelos respondentes a partir dessa questão gerativa vai ao encontro da teoria da autodeterminação que diz que os seres humanos são movidos por três necessidades psicológicas básicas determinantes da motivação intrínseca. É possível enxergar mais diretamente o atendimento da necessidade de pertencimento quando os alunos mencionam a **família** como uma das razões que os levam a vir à faculdade, bem como o atendimento das necessidades de autonomia e competência são vistas nas demais principais razões: **colocação/permanência no mercado de trabalho, busca de sucesso profissional; um futuro melhor; e gosto de estudar, de aprender, de**

buscar conhecimento. De modo que, tendo tais necessidades satisfeitas os respondentes sentem bem-estar e efetivo funcionamento (GUIMARÃES, 2009, p. 40).

Conforme Skinner e Belmont (1993 apud BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 52), o engajamento dos alunos, caracterizado como intensidade e qualidade emocional do envolvimento nas tarefas, resulta do atendimento das necessidades básicas de autodeterminação⁵³, competência e vínculo. É tanto que praticamente não há motivos que impedem os alunos de irem à faculdade, conforme dados na tabela a seguir.

Quadro 38: Distribuição dos motivos explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem não vir à faculdade

Motivos explicitados pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem não vir à faculdade	Porcentagem
<p>Não há:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Até quando tá com um monte de chuva eu venho, sou um dos poucos que tô aqui; • No momento não, antes tinha até financeiro; • Claro, às vezes, a preguiça, o frio e tudo é motivo da gente dizer “ah, que vontade de não ir”, mas mesmo assim não me impede de vir; • Eu procuro não faltar porque eu não gosto de sentir que eu tô atrasada na matéria ou que perdi alguma explicação que vá me prejudicar lá na frente. 	61% (8/13)
<p>Adversidades que vivem em outros contextos para além da faculdade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] exceto uma doença, alguma coisa deles [filhos] principalmente porque se eu tô gripada, com febre, eu venho igual, mas se eles estão com alguma coisa seria uma causa pra ficar com eles. Fora isso, nada; • Às vezes, o trabalho. Acontece de ter que trabalhar até um pouco mais tarde e realmente não dá pra vir. Semana passada faleceu uma amiga minha e eu não pude vir, pra ir ao velório. Mais esses casos assim; • Tem gente que às vezes não vem porque “ah, porque não gosta do professor daquela noite” ou porque inventa qualquer desculpa. Pra eu faltar alguma aula é muito difícil ou só se eu tiver um compromisso muito importante ou doença, mas no geral é muito difícil, é bem difícil eu faltar uma aula. • Olha, às vezes, o cansaço, na verdade no meu caso é o cansaço sabe, às vezes eu chego em casa muito cansado, acordo cedo, durmo tarde. 	31% (4/13)
<p>Relacionados ao professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] e tem algumas aulas que às vezes são um pouco chatas [...] e elas desmotivam um pouco, tu já tá cansado, mas se é uma aula boa... tem bastante aulas que são repetitivas; • Alguns professores a gente chega em casa de tardinha antes de ir e pensa “bah, mas tem que ir, será?” [risos]. 	15% (2/13)
<p>Outros fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] e o que não motiva a ir, geralmente é uma aula que a gente não gosta mesmo. 	8% (1/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Com relação aos motivos que fazem com que os(as) alunos(as) não venham à faculdade, percebe-se que a maioria dos alunos (61%) relata **não haver motivos** que os dificultem ir à faculdade, seguido por motivos relativos a **adversidades que vivem em outros**

⁵³ Entende-se que autodeterminação tem como componente crucial a percepção de autonomia.

contextos para além da faculdade (31%). Os motivos referentes aos **professores e outros fatores** possuem menor peso, 15% e 8%, respectivamente.

O objetivo das questões anteriores foi oportunizar que os alunos falassem mais livremente sobre o que os move a frequentar diariamente ou quase que diariamente o ambiente universitário com vistas à conclusão do seu curso de graduação. Na sequência, foram apresentados seis cartões, em cada cartão desses havia um conjunto de afirmações, e os(as) alunos(as) deveriam analisar se algum deles – poderia ser mais de um inclusive – os(as) descreveriam no que se refere às razões que os(as) levam a vir à faculdade. Os resultados alcançados foram:

Quadro 39: Distribuição das razões que levam os(as) alunos(as) a virem à faculdade de acordo com as fases do *continuum* da autodeterminação

Fases do <i>continuum</i> da autodeterminação	Porcentagem
Cartão 1 ⁵⁴ : Desmotivação	-
Cartão 2: Motivação extrínseca por regulação externa	-
Cartão 3: Motivação extrínseca por regulação introjetada	61% (8/13)
Cartão 4: Motivação extrínseca por regulação identificada	30% (4/13)
Cartão 5: Motivação extrínseca por regulação integrada	100% (13/13)
Cartão 6: Motivação intrínseca	76% (10/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Os dados empíricos evidenciam que essa amostra de alunos bolsistas ProUni expressa em sua totalidade a **motivação extrínseca por regulação integrada** e que mais de $\frac{3}{4}$ manifesta a **motivação intrínseca**, ou seja, são consideradas pessoas com autodeterminação. Reitera-se que os respondentes estavam com suas necessidades psicológicas básicas atendidas, permitindo que eles manifestassem comportamentos e estilos regulatórios típicos da motivação autônoma⁵⁵.

Os respondentes que escolheram o cartão 6 que representava o grupo de afirmações que caracterizava a motivação intrínseca, justificaram suas respostas a partir: a) dos relacionamentos que o ambiente educacional proporciona; b) da sua satisfação pessoal; e c) do conhecimento que acessam na universidade, que os fazem crescer e se transformar como pessoas. A título de ilustração, seguem alguns excertos de discursos dos alunos:

⁵⁴ Para não induzir a escolha dos alunos, os cartões com as fases do *continuum* da autodeterminação foram entregues numerados conforme apresentado nesse quadro. Após a escolha, o aluno lia o número do cartão e explicava porque o havia escolhido.

⁵⁵ Compreendem formas de **motivação controlada**: a) motivação extrínseca por **regulação externa**; b) motivação extrínseca por **regulação introjetada**. E compõem formas de **motivação autônoma**: a) motivação extrínseca por **regulação identificada**; b) motivação extrínseca por **regulação integrada**; c) motivação **intrínseca** [com grifo no original] (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 45-46).

- **Aluno 01:** Eu acho que a questão do professor universitário ele tem muito a te passar, com toda a experiência dele, pela vivência acadêmica que ele tem, eu acho que ele é uma pessoa preparada que tem muito o que desenvolver, te evoluir como ser humano.
- **Aluno 13:** Essa questão de conversar com os professores, eu gosto muito de conversar com pessoas que agreguem, que tenham uma experiência, um ensinamento pra me passar. Eu procuro me pendurar em cada palavra que eles dizem. Então, pôxa, quem é que não vai querer ficar próximo de pessoas inteligentes e que podem te passar alguma coisa?
- **Aluna 10:** [...] eu faço faculdade porque é uma coisa que eu gosto, estudar é uma coisa que eu gosto.
- **Aluno 07:** Eu venho porque eu gosto e [...] o conhecimento vai me levar [...] a um sucesso porque se tu tem conhecimento, tu tem meios pra conseguir alcançar o sucesso.

Os alunos que optaram pelo cartão 5 que simbolizava o grupo de afirmações que delimitava a motivação extrínseca por regulação integrada, justificaram suas respostas a partir: a) do conhecimento que é acessado na faculdade e que abre portas para a vida pessoal/acadêmica/profissional; b) do reconhecimento de que a educação é um privilégio, sendo ainda acessível a poucas pessoas; c) de que foi uma escolha estar na universidade; e d) da influência da família. Como exemplo, seguem alguns trechos de discursos dos alunos:

- **Aluno 13:** [...] porque, meu, eu entrei de uma maneira aqui, hoje eu me vejo como uma pessoa totalmente diferente. Eu vejo o quanto eu era míope pra algumas coisas e hoje a gente tem uma clareza melhor.
- **Aluna 09:** Ah, quem é bolsista com certeza tem que aproveitar, eu não iria me perdoar de ter deixado passar a oportunidade.
- **Aluna 06:** [...] com certeza é uma escolha, uma sorte a minha [risos].
- **Aluna 03:** [...] é uma coisa que eu trago pra mim, que meu pai me dizia que “educação realmente é um privilégio” [...] então é isso [...] que eu quero muito pros meus filhos [...].

No contexto escolar, há pesquisas que trazem evidências das vantagens da motivação autônoma quando comparadas com as formas de motivação controlada. Como, por exemplo, as relações significativas descobertas entre motivação autônoma e o desempenho acadêmico

trazidas por Flink et al. (1992) e Miserandino (1996) apud Bzuneck e Guimarães (2010, p. 48). Torna-se relevante reiterar que essa amostra de alunos ProUni foi selecionada por ter desempenho acadêmico superior em relação aos seus pares pagantes e a análise dos dados empíricos coletados evidenciou que esse grupo possui predominantemente uma motivação autônoma.

Considerando que geralmente os alunos passam um turno do seu dia na Escola/Faculdade, sendo o seu principal ambiente social de aprendizagem, e que se o ambiente social deixa de atender uma das três necessidades psicológicas básicas, a motivação autodeterminada por uma atividade estará comprometida, é relevante destacar pesquisas que comprovaram a relação explícita entre o estilo motivacional dos professores e a qualidade da motivação dos alunos.

Consoante Grolnick, Ryan e Deci (1991); Grolnick et al. (2007) e Marchand e Skinner (2007) apud Bzuneck e Guimarães (2010, p. 52), adultos menos controladores e mais promotores de autonomia, que favorecem a possibilidade de escolhas e iniciativa pessoal, colaboram para a orientação motivacional meta aprender (uma meta de realização).

De acordo com Garcia e Pintrich (1996 apud BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 52), a experiência de autonomia proporcionada pelo professor aos seus alunos do ensino superior estava estreitamente relacionada com orientação intrínseca, valorização das tarefas e autoeficácia, no entanto sem desempenho medido por notas.

A pesquisa realizada por Newby (1991 apud GUIMARÃES, 2009, p. 48) visou identificar as estratégias motivacionais usadas por professores iniciantes e as consequências comportamentais de seus alunos. Os resultados apontaram que 58% das estratégias selecionadas eram caracteristicamente motivadores extrínsecos, a exemplo de: promessas, administração de algo desejado pelos alunos, ameaças ou a aplicação de consequências não desejáveis. Apesar da preferência dos professores por esse estilo mais controlador, tais estratégias foram menos eficazes para fomentar o envolvimento dos alunos nas atividades quando cotejadas a outras mais voltadas à motivação intrínseca⁵⁶.

Amparados em várias pesquisas e depoimentos de professores, Newby (1991), Ryan e La Guardia (1999), Ryan e Stiller (1991) e Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), apud Bzuneck e Guimarães (2010, p. 54-55), indicam que o fator que mais apareceu vinculado ao estilo

⁵⁶ Estratégias potencialmente promotoras de motivação intrínseca: chamar a atenção para o conteúdo em si, destacar a sua relevância para a vida do aluno, construir confiança quanto ao término dos trabalhos, apresentar níveis adequados de desafios, despertar curiosidade, diversificar as propostas de atividades, entre outras (NEWBY, 1991 apud GUIMARÃES, 2009, p. 49).

controlador é a própria condição dos professores serem controlados e pressionados para resultados. Outrossim, esses docentes também possuem limitações na formação acadêmica de modo que não teriam adquirido conhecimentos nem passado por treinamento quanto ao uso de recursos motivacionais que fomentem a autonomia de seus alunos.

Mesmo diante de pesquisas que mostram que a motivação controlada leva a resultados menos satisfatórios, os professores não devem rejeitar definitivamente o uso de recompensas externas. Atinente Pintrich e Garcia (1991), Ryan e Deci (2000a) apud Bzuneck e Guimarães (2010, p. 53), há situações concretas e bem delimitadas em que tais motivadores extrínsecos são cabíveis, como no caso de um aluno desmotivado ou desinteressado por uma dada tarefa ou conteúdo.

Ademais, exceto os casos nos quais o aluno já esteja motivado intrinsecamente, recompensas podem às vezes até favorecer a motivação autônoma. Conforme Pintrich e Schunk (1996), Ryan e Deci (2000b) e Stipek (1998) apud Bzuneck e Guimarães (2010, p. 53), a condição para que isso aconteça é que sejam ministradas ou de acordo com o progresso ou de modo que fomente o senso de competência do aluno, ao mesmo tempo em que não sejam interpretadas por ele como suborno ou controle comportamental.

Retomando os dados empíricos da presente pesquisa, houve também uma escolha expressiva (61%) pelos alunos quanto ao cartão 3 que representava o grupo de afirmações que caracterizava a motivação extrínseca por regulação introjetada, sendo suas justificativas voltadas a: a) autossuperação; e b) ambição/crescimento, ascensão social. Para ilustrar, seguem alguns fragmentos de discursos dos alunos:

- **Aluna 04:** [...] sempre pensei em me superar [...], gostei das frases que falam de superação de si mesmo.
- **Aluna 10:** [...] a faculdade é um desafio [...] chegar e dizer “eu tenho diploma”, cara, é mesmo que chegar e dizer “cara, eu encarei quatro anos saindo no frio, ficando sem dormir” [...] quando pega aquele diploma a gente diz “nossa, realmente eu sou capaz, olha eu cheguei aqui, eu consegui”.
- **Aluno 07:** acho que seria buscar o sucesso [...] pra ter uma carreira profissional de sucesso.
- **Aluno 13:** [...] porque eu quero ser uma pessoa mais importante do que eu sou hoje.

As justificativas dadas pelos respondentes para a escolha do cartão 3 vai ao encontro da caracterização dessa fase do *continuum* da autodeterminação, pois pelo discurso deles é

possível perceber que eles administram as consequências das próprias escolhas, bem como executam comportamentos que elevam o seu ego, a sua autoestima.

Além do mais:

[...] não se deve supor que uma pessoa percorra necessariamente a sequência de pontos do *continuum* para ter plenamente regulado um comportamento em particular. Os tipos de regulação representam referenciais para análise do nível de internalização alcançado numa dada situação. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 46)

Por fim, anteriormente mencionado neste capítulo, na seção secundária sobre teoria da atribuição de causalidade, é apresentado excerto de literatura que indica que alunos com melhor rendimento acadêmico associam seus sucessos escolares a fatores atributivos como o esforço, que é o caso da presente amostra estudada. Ademais nesta seção secundária foi exposto trecho de literatura que apresentou relações significativas entre motivação autônoma e o desempenho acadêmico, portanto percebe-se a superposição da teoria da atribuição de causalidade e a teoria da autodeterminação. E como já explicitado o entrelaçamento da teoria da atribuição de causalidade com as teorias da autoeficácia e da autorregulação, por lógica, este último conjunto teórico também está conectado ao da teoria da autodeterminação.

5.4 Teorias da autoeficácia e da autorregulação

Nesse terceiro bloco da entrevista semiestruturada, a presente pesquisadora fez a leitura pausada de oito afirmações e a cada afirmação lida foi entregue ao respondente um cartão com a mesma frase que estava sendo lida para que ele(a) mantivesse o foco. Ao final da leitura de cada afirmação, o(a) aluno(a) deveria dizer se aquela afirmação o(a) descrevia ou não, justificando se assim o quisesse/conseguisse. Após a aplicação do método de análise de conteúdo, os resultados alcançados podem ser verificados nos quadros 40 e 41.

Quadro 40: Distribuição global das respostas dos(as) alunos(as) quanto à descrição ou não das oitos afirmativas referentes às teorias da autoeficácia e da autorregulação

Respostas dos(as) alunos(as)	Porcentagem ⁵⁷
Sim	82,7% (86/104)
Não	7,7% (8/104)
Em parte	9,6% (10/104)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

⁵⁷ Como para cada afirmação o(a) aluno(a) deveria informar se ela o(a) descrevia (sim, não ou em parte), foi possível determinar uma porcentagem na qual a soma das partes sempre totaliza 100%.

As evidências indicam que mais de 80% das respostas dessa amostra de bolsistas ProUni foram afirmativas quanto às crenças de autoeficácia e mecanismos de autorregulação com relação à motivação para a aprendizagem, sendo sua distribuição parcial assinaladas a seguir:

Quadro 41: Distribuição parcial das respostas dos(as) alunos(as) quanto à descrição ou não das oitos afirmativas referentes às teorias da autoeficácia e da autorregulação

Respostas dos(as) alunos(as) por afirmativa	Porcentagem		
	Sim	Não	Em parte
Afirmativa 1	85% (11/13)	15% (2/13)	-
Afirmativa 2	92% (12/13)	8% (1/13)	-
Afirmativa 3	92% (12/13)	8% (1/13)	-
Afirmativa 4	69% (9/13)	-	31% (4/13)
Afirmativa 5	84,6% (11/13)	7,7% (1/13)	7,7% (1/13)
Afirmativa 6	100% (13/13)	-	-
Afirmativa 7	100% (13/13)	-	-
Afirmativa 8	38,46% (5/13)	23,08% (3/13)	38,46% (5/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Relativo à **afirmação 1** *Creio que a minha capacidade em organizar e executar um conjunto de ações produzem minhas realizações acadêmicas* houve justificativas de respondentes que enfocaram mais as crenças e outras a organização para realização. Seguem exemplos:

- **Aluna 03:** porque tu tem que acreditar naquilo que tu tá fazendo. No momento que tu acredita tu vai lá e realiza.
- **Aluna 08:** eu acredito nisso, que a partir das minhas realizações, do conjunto das atividades que eu realizar, eu vou conseguir atingir os meus objetivos acadêmicos e pessoais também.
- **Aluno 01:** eu tenho que organizar toda a minha vida para poder estudar, eu tenho um tempo um pouco mais curto pra poder trabalhar, minha vida tem que ser uma organização durante toda semana, então são um conjunto de ações mesmo. Meu trabalho, meu tempo de estudo, tenho que tirar um tempo pra estudar em casa, as tarefas domésticas também são comigo, eu tenho que sim, que organizar bem pra poder executar isso com mais facilidade. Fazer caber tudo no meu dia, 24h eu tenho que... [risos].
- **Aluna 11:** [...] eu sempre fiz desde o primeiro semestre cinco cadeiras, então são cinco, seis trabalhos; 10, 12 provas, enfim, então sim, eu tenho que ter uma

organização pra eu poder conquistar o meu sucesso, que é isso muito que depende de cada um, porque a matéria em sala de aula é dada, mas como você vai organizar pra conseguir, obter tua nota de aprovação é você que tem que fazer.

Consoante a **afirmação 2** *Após uma nova conquista acadêmica, tenho a tendência de estabelecer novos desafios e me comprometo com eles* houve justificativas de respondentes que focalizaram o desejo de ascensão social, o comportamento de estabelecer desafios também em outras áreas da vida e a melhoria contínua/autossuperação. Seguem exemplos:

- **Aluno 01:** sim, porque após a faculdade, depois de formado tu vai ter novos desafios com a questão do trabalho... eu tenho a ambição talvez de fazer um outro curso superior, tenho muito interesse em Direito, sabe? Gosto muito de Direito. E tô fazendo Administração por questões... eu consegui a bolsa também e tal, mas seriam as minhas duas opções, seria ou Administração ou Direito. O que eu consegui foi Administração, mas ainda tenho a ambição talvez de no futuro cursar Direito. E fora a vida profissional que tu vai ter que estabelecer desafios.
- **Aluna 03:** Sim. Esse curso que eu te comentei de Coaching também foi algo que eu estabeleci pra mim. Eu vou lá, vou fazer, isso vai complementar em algo pra minha vida, tanto acadêmica quanto a minha vida pessoal, como mulher, como esposa, como mãe e realmente foi o que eu fiz, eu tracei aquilo ali pra mim, fui lá e busquei.
- **Aluna 04:** Sim, acredito que sim, explicando por exemplo as notas. Sempre tenho aquela matéria que tenho mais dificuldade, mas tu se, se esforça..., por exemplo, tem uma matéria que eu tô indo mal, mas boto uma meta, “não, agora tenho que tirar tal nota”, tenho que ir bem.

De acordo com a **afirmação 3** *A cada tarefa acadêmica concluída, eu me sinto mais determinado(a) em meus objetivos, esforçado(a), perseverante por mais tempo frente às dificuldades e resiliente (capaz de dar a volta por cima) perante o fracasso* houve justificativas de respondentes que enfocaram a melhoria contínua/autossuperação, bem como explicitaram os sentimentos gerados ao vivenciar o sucesso e o fracasso acadêmico. Seguem exemplos:

- **Aluno 01:** É também acho que sim. É porque quando tu vai bem, tu tem sucesso naquilo que tu faz, aquilo é um fator motivacional, aquilo te motiva porque, bah, tu vai bem, tu vai sempre querer ir bem e quando tu fracassa tu não pode se sentir um

derrotado, tu tem que ver que tu pode melhorar, que se tu consegue ir bem na maioria e tem algum fracasso, tu tem que ver o quê que é o problema, identificar o problema de tu ter ido mal, seja ele problema com a matéria ou problema pessoal. Eu creio que tudo serve como motivacional para mim. Tanto no fracasso como no sucesso.

- **Aluna 03:** Fracasso sempre vem pra te fazer mais forte. Tudo o que é negativo te faz mais forte, com certeza [risos].
- **Aluna 08:** Sim, esse também me descreve porque a cada tarefa concluída é um passo adiante que eu dou. É bem isso: a capacidade de dar a volta por cima... eu vejo que cada vez eu posso ser melhor no que eu faço.
- **Aluna 09:** Sim. Quando a gente conclui alguma coisa é... como que eu vou usar a palavra... é gratificante, é bom sentir que a gente conseguiu. Isso ajuda muito a nos deixar esperançosos de terminar o curso [risos].

Apesar de na afirmação 3 ter havido apenas um não, o significado do que foi trazido com esse não vale a pena ser destacado. Esse aluno informou que essa afirmação não o descrevia porque há tarefas que são realizadas por imposição da matéria para que obtenha uma nota ao final do semestre: “Não sei se descreve tanto, depende da tarefa. Tem tarefa que a gente faz por imposição da matéria [...] eu me sinto motivado por resultado, quando enxergo o resultado [...] se ela [a tarefa] for só fazer por fazer então eu não me sinto motivado ou determinado”.

Esse dado empírico explicita didaticamente a convergência das teorias da autoeficácia e da autorregulação com a teoria da autodeterminação e com a teoria de metas de realização. Quando o aluno afirma realizar tarefas para obter uma nota ao final do semestre demonstra, de acordo com o *continuum* da autodeterminação, uma motivação extrínseca por regulação externa, pois a força que controla sua motivação está voltada à evitação da reprovação na matéria (punição). Também é perceptível nesse discurso que o envolvimento do aluno para a execução da tarefa não é a busca de novos conhecimentos, o processo do aprendizado em si – característica da meta aprender –, mas sim a preservação de sua autopercepção e reputação pública, orientação típica da meta performance.

Conforme a **afirmação 4** *Creio na minha própria capacidade de enfrentar tarefas acadêmicas desafiantes de modo que sinto ansiedade, mas ela é reduzida* houve justificativas

de respondentes que focalizaram a coragem para enfrentar o novo e o fator ansiedade foi determinante para as respostas “em parte”. Seguem exemplos:

- **Aluna 05:** sou bem assim. Dá muita ansiedade, mas eu tento fazer e daí eu vejo que deu certo e consigo canalizar.
- **Aluna 11:** Sim, eu vejo muito isso na questão de apresentação de trabalho. Lá no início do semestre eu tinha muita dificuldade, eu tinha muita vergonha, eu tinha... Nossa, pânico, pavor, ficava muito ansiosa quando eu precisava ir apresentar. Só que daí eu, eu coloquei na minha cabeça “eu preciso mudar isso” porque logo que eu entrei na faculdade eu fui selecionada pra essa vaga que eu tô e eu fui desafiada muitas vezes a falar em público, a me expor, a expor a minha ideia, então eu coloquei na minha cabeça que eu tinha que mudar isso. E, sei lá, da metade do curso em diante a minha atitude foi diferente. Sempre quando tem alguma apresentação de trabalho que não tá programada a ordem eu sou sempre a primeira, eu começo a falar e faço, aquela ansiedade já diminui, já passa porque eu já apresentei, porque depois já passou e isso foi bom porque eu perdi o medo, perdi a vergonha e só me fez crescer.
- **Aluno 07:** Nossa!, isso me dá muito nervosismo. Eu tenho uma dificuldade que é de falar em público sabe? Hum, daí tipo vou, tô tentando superar. Antes, meu Deus, ir na frente e falar.... agora tá indo, tenho um pouquinho de dificuldade, mas não é algo que eu superei, dá um frio na barriga ainda. Eu consigo administrar, mas com dificuldade ainda, com dificuldade.
- **Aluna 08:** ela me dá geralmente muita ansiedade. Até eu saber dos detalhes, como vai ser, como não vai ser e ela não é reduzida [risos].

Referente à **afirmação 5** *As minhas experiências acadêmicas aumentam progressivamente a confiança que tenho nas minhas próprias capacidades* houve justificativas de respondentes que evidenciaram o quanto suas experiências acadêmicas anteriores contribuíram no seu crescimento, estimulando inclusive superações pessoais e aplicação dos aprendizados tidos no ambiente educacional para outras esferas de suas vidas. Seguem exemplos:

- **Aluna 04:** Sim, como eu falei antes, acho que cada trabalho que tu passa, que tu acha que aquele vai ser difícil ou a matéria aquela que tu vai... e daí quando tu passa tu vê que ficou mais forte [risos].

- **Aluno 07:** [...] acredito que sim porque igual ao que eu acabei de falar, a cada passo que eu dou nessa minha dificuldade que eu tenho em falar em público, a cada passo eu fico um pouquinho melhor.
- **Aluna 11:** Sim, pelo conhecimento que a gente obtém a cada etapa. Como eu já trabalho na área, que nem eu te disse, eu levo muito do que eu tô aprendendo aqui dentro da sala de aula lá pro meu dia a dia. Então sim, tá aumentando muito a minha capacidade.

Relativo à **afirmação 6** *As crenças em minhas próprias capacidades de promover realizações acadêmicas se intensificam quando recebo incentivos e estímulos verbais de pessoas que na minha percepção tem autoridade moral (ex.: professores, familiares)* foi unânime que o apoio de pessoas que são importantes para os respondentes faz toda a diferença para que eles permaneçam engajados em seus propósitos, com especial destaque ao reconhecimento que recebem dos professores. Seguem exemplos:

- **Aluno 01:** sim, isso pra mim... eu fui muito influenciado pela minha ex-namorada, a voltar a estudar, ela me deu aquela força. Eu tava um pouco acomodado. Eu trabalhava, sempre tinha um tempinho pra descansar e ela me motivou bastante a isso [voltar a estudar]. Nada melhor que tu receber um elogio do professor, bah, por tu ir bem, ter um reconhecimento. Às vezes, semestres depois, o mesmo professor lembrar que tu foi..., isso é bem supermotivacional. Todo apoio de qualquer pessoa do teu ciclo seja familiar ou de amizade é muito importante e influencia bastante.
- **Aluna 08:** Sim, basicamente é em virtude dessas pessoas que eu tô fazendo a faculdade hoje. Eu sempre tenho alguém que me estimula a continuar, a seguir em frente. Eu acho que se eu não tivesse esses estímulos, esses impulsos, não continuaria... não taria nem fazendo a faculdade.
- **Aluna 09:** sim, pra tudo na vida. Com certeza a gente vai levar em consideração o quê algum familiar ou professor disse. Eu sempre acho que eles têm mais experiência, sabem o que estão falando, então vou levar em consideração, sim.
- **Aluna 10:** [risos] Com certeza! Acho que se tu tem alguém que é próximo a ti e chega e diz “Nossa, olha, sei que tu é capaz, se dedica, percebo que tu tem facilidade com isso”, acho que se chega uma pessoa e te dá um feedback positivo, te dá um incentivo, aquilo ali faz toda diferença. Às vezes, nem tu tá mais acreditando em tu, tu tá ali, mas

nem tu tá mais acreditando em ti mesmo, chega a pessoa e diz “Não ó, eu acredito, tu é capaz”, eu acho que... muda tudo.

- **Aluno 12:** É, isso é verdade! Quando a gente recebe estímulo, incentivo dos professores a gente se sente bem motivado a entrar em alguma ação ou fazer alguma... o que a gente não gosta como aluno é imposição. Acho que ninguém gosta de ser imposto. Mas quando a gente faz alguma coisa e é reconhecido ou o professor diz “Isso aí é assim, esse é o caminho certo” ou que ele diga assim “Parabéns, essa ação de vocês...” a gente se sente bem, com certeza!

Congruente à **afirmação 7** *Mesmo não dominando determinado conteúdo ou habilidade acadêmica, creio que posso aprendê-la em determinado grau ao observar pessoas que tenham o domínio daquele conteúdo ou daquela habilidade*, assim como a afirmação 6, todos os respondentes foram positivamente uníssonos. Seguem exemplos:

- **Aluno 01:** [...] Às vezes, você pega vídeoaulas e tal e eu consigo entender de uma forma bem mais complexa aquilo, de uma forma melhor pra mim. Eu creio que sim, tu consegue aprender aquele conteúdo, sim, observando o perfil de outras pessoas. [...] Tem o meu gerente da empresa, eu procuro ver as atitudes dele, como gestor [...], eu procuro sempre tá observando o comportamento dele, como ele conduz, como ele se porta perante os funcionários.
- **Aluna 05:** Sim, eu acho que não só na vida acadêmica, mas em tudo na vida eu tento fazer isso. Se eu não sei, eu peço ajuda, fico olhando, tento aprender.
- **Aluno 13:** bah! essa é uma questão... acho que varia bastante de uma pessoa pra outra, porque tem gente que aprende com mais facilidade e outras não. Eu normalmente tenho que ler uma coisa duas, três vezes pra absorver bem. No meu caso, é bem relativo, às vezes depende do assunto. Se é uma coisa que me prende muito, eu até consigo ficar observando e aprender, mas se é alguma coisa muito complexa ou que não tenha tanto a minha atenção, meu interesse, é claro, se torna bem mais difícil. Aí precisa esmiuçar mais.

Consoante a **afirmação 8** *Tenho o hábito de determinar metas, monitorar meu próprio desempenho e estabelecer recompensas para mim*, foi a assertiva na qual apareceram mais diferenças entre as opiniões dos respondentes. Houve respondentes que se identificaram totalmente com ela, bem como houve aqueles que não se identificaram ou se identificaram

parcialmente. No caso daqueles que se identificaram parcialmente, houve justificativas relativas à falta de monitoramento sistemático das metas, assim como distintas visões quanto às recompensas. Seguem exemplos:

- **Aluna 05:** Sim. Nem sempre eu bato as minhas metas, mas eu sou assim, eu sempre tento ter uma meta. Até pra gente sair da zona de conforto. Eu sou assim.
- **Aluno 01:** [...] em partes. Eu até determino metas pra mim, às vezes eu acabo sentindo que eu não monitoro muito o meu desempenho. [...] normalmente eu vou superbem nas matérias que eu não tenho muita dificuldade, mas isso é involuntário, eu percebo que eu poderia monitorar mais [...]. A única recompensa mesmo é aquela emocional, aquela de tu se sentir bem e tal, mas eu não faço “ah, eu vou me dar tal coisa, eu vou fazer tal coisa se eu for bem”. [...] eu acho que eu relaxo um pouco na questão de monitorar meu desempenho porque em partes eu confio nele. Eu sempre tive um bom desempenho desde o ensino médio e eu confio no meu desempenho, eu acabo não monitorando, às vezes deixando um pouquinho a desejar porque eu sei que eu vou conseguir. Eu tenho confiança em mim que eu vou conseguir e que eu não preciso tá me cobrando tanto.
- **Aluna 10:** Hum... não sei. De forma tão metódica assim, determinar metas, não. Acho que eu tenho meus objetivos traçados, pessoais pra mim, e então eu tento correr atrás deles, eu sei que eles dependem de mim, eu tenho que correr atrás, então... não sei se seriam bem metas tipo definidas. Não sou uma pessoa que põe no papel ali “minhas metas são isso, isso, isso e isso, então tem que fazer isso”. [...] eu sei que eu coloquei metas no meu pessoal, não de colocar no papel e dizer ó... E eu monitorar meu desempenho, acho que eu tenho um pouco disso, mas não é aquela coisa tão metódica, tão organizadinha. [...] estabelecer recompensa, não, acho que não [...]. Recompensa eu acho que é o que eu vou colher disso, não determino [...] não tenho o hábito de dizer “ah, eu vou ao cinema se eu conseguir cumprir isso” [...] até hoje não experimentei, mas é uma boa ideia [risos].
- **Aluna 08:** Eu tenho o hábito de determinar as metas, mas geralmente não consigo cumpri-las no tempo desejado e, às vezes, eu me frustro um pouco com o meu desempenho, acho que poderia ter sido melhor, poderia ter me esforçado mais, se eu me esforçasse um pouco mais eu teria atingido. E não estabeleço recompensas.

Conforme Bandura (1986; 1989; 1993 apud BZUNECK, 2009, p. 118), os julgamentos de autoeficácia de um sujeito determinam o nível da sua motivação do seguinte modo: é em virtude desses julgamentos que esse indivíduo tem um encorajamento para agir e emprega uma determinada direção a suas ações pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados.

Aplicado ao contexto acadêmico, um indicador de fortes crenças de autoeficácia do aluno é o esforço que se faz presente desde o início e durante todo o processo, de modo persistente, mesmo que intercorram obstáculos (BZUNECK, 2009, p. 118-119). Os dados empíricos analisados nesta pesquisa, além dos resultados angariados com as respostas dos alunos às oito afirmativas, que objetivaram verificar suas crenças de autoeficácia e autorregulação, são confirmados pelos resultados analisados à luz da teoria da atribuição de causalidade na qual ficou identificado como principal fator responsável pelo sucesso/fracasso acadêmico o esforço do aluno. Além do mais, de acordo com a teoria da autoeficácia, os alunos mais esforçados na realização de uma tarefa são os que se julgam mais capazes (PINTRICH; DE GROOT, 1990 apud COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 100).

Vale a pena mencionar algumas pesquisas que mostram a relevância das crenças de autoeficácia sobre a motivação e o desempenho escolar. Como, por exemplo, a série de estudos de Schunk (PINTRICH; SCHUNK, 1996 apud BZUNECK, 2009, p. 119) que concluiu que os alunos com crenças mais vigorosas de autoeficácia alcançaram melhores resultados na solução de problemas de matemática e em tarefas de leitura comparados aos alunos com crenças mais fracas. Tais pesquisas também concluíram que as crenças de autoeficácia estimavam mais seguramente o nível de desempenho nas aprendizagens, mesmo quando variáveis como desempenho anterior e habilidades cognitivas eram controladas.

Zimmerman e Kitsantas (1997, 1999 apud COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 100) também identificaram alta correlação entre autoeficácia vigorosa e interesse intrínseco pela tarefa de aprendizagem, assim como por tarefas de revisão da escrita. De modo geral, as pesquisas realizadas evidenciam alta correlação entre a autoeficácia e o rendimento escolar. Ademais o interesse intrínseco pela tarefa de aprendizagem expressa os componentes meta aprender e motivação autônoma da teoria de metas de realização e da teoria da autodeterminação, respectivamente.

É possível, ainda, destacar o papel das crenças de autoeficácia para o desenvolvimento da autorregulação. Consoante Zimmerman (1998, 2000), Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) apud Bzuneck (2009, p. 120), alunos autorregulados definem-se como aprendizes

ativos, que administram de modo eficaz e flexível seu próprio processo de aprendizagem e a motivação. Determinam metas⁵⁸ para si, direcionando seus esforços para alcançá-las, monitorando sua própria motivação em função das exigências de cada tarefa. São dotados de um amplo leque de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que são capazes de selecionar para uso e pôr em prática ou alterar quando preciso. Logo, são o oposto do aluno mais receptivo, dependente, controlado externa ou absolutamente sem governo nenhum. Os aprendizes autorregulados são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem.

Pintrich e De Groot (1990 apud BZUNECK, 2009, p. 120) primeiro constataram que crenças de autoeficácia se correlacionavam com o emprego de estratégias e autorregulação e, depois, deduziram que a autoeficácia desempenha um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo. De modo que, implementar essas crenças, pode elevar o uso de estratégias cognitivas que refletirão positivamente no desempenho final.

Por outro lado, como trazido por Zimmerman (2000 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 137), autoeficácia muito alta nem sempre tem função adaptativa, uma vez que a superconfiança pode levar o estudante a não empregar o esforço necessário para realizar bem a tarefa. Os alunos precisam se sentir desafiados em suas habilidades.

Conforme relata Schunk (1991 apud BZUNECK, 2009, p. 129), as crenças de autoeficácia não são o único fator motivacional, nem constituem um fator que atua isoladamente. Não adianta o aluno crer que é capaz de realizar uma tarefa, se ele não possuir os conhecimentos e as habilidades que darão suporte à sua execução. Também é tão importante quanto os elementos citados anteriormente – crenças de autoeficácia e conhecimentos/habilidades para a execução da tarefas –, saber que as expectativas de resultados influenciam na motivação do aluno. Os sujeitos se movem à ação quando preveem resultados positivos e, mais do que isso, quando valorizam esses resultados. Então, uma vez assegurados esses fatores, as crenças de autoeficácia têm o poder de motivar os alunos, visto que é em função delas que ocorrerão a escolha e a perseverança nos comportamentos de aprendizagem (BZUNECK, 2009, p. 129-130).

A principal fonte formada das crenças de autoeficácia é a experiência de domínio ou de êxito, “[...] em poucas palavras, êxitos continuados em tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa e vice-versa [...]”

⁵⁸ O estabelecimento de metas é um dos componentes da autorregulação (BZUNECK, 2009).

(BZUNECK, 2009, p. 122). De modo que fica sugerido explicitamente que o professor deve oportunizar experiências reais de êxito aos seus alunos.

Vários estudos de Schunk et al. (1989; 1991 apud BZUNECK, 2009, p. 126) constataram que, em sala de aula, as crenças de autoeficácia dos alunos podem ser fomentadas se eles forem orientados pelo professor a trabalharem com tarefas que representem objetivos ou metas a serem atingidas. Tais tarefas ou metas motivarão os alunos se possuírem três características: devem ser próximas, específicas e de nível adequado de dificuldade⁵⁹.

Outrossim, a crença do professor em sua própria eficácia docente determina parcialmente como ele elaborará as atividades acadêmicas e conseqüentemente interfere no desenvolvimento escolar dos alunos, bem como no julgamento da sua capacidade de aprendizagem (BANDURA, 2006 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 138). Estudos sobre autoeficácia docente têm indicado os seguintes efeitos na prática do professor: escolha de estratégias de ensino, diversificação na explicação do conteúdo para atender distintos alunos, manejo da aula, enfrentamento e persistência frente a situações difíceis, motivação e compromisso (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 138). E quanto ao impacto no desenvolvimento do aluno, são verificadas influências no desempenho, motivação e crença de autoeficácia (BANDURA, 1993, 2006; PAJARES; SCHUNK, 1997; TSCHANNENMORAN; WOOLFOLK HOY, 2001 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 138).

5.5 Teoria de metas de realização

Para introdução da quarta e última fase da entrevista, os respondentes foram indagados com duas questões gerativas, sendo elas: 1) *Quando você precisa realizar uma tarefa acadêmica (ex.: prova; trabalho escrito; seminário), o que te leva a se engajar em sua execução?*; 2) *E há motivos que te fazem não se comprometer com uma tarefa acadêmica?*

⁵⁹ Bzuneck (2009, p. 127-129) destaca algumas estratégias que Stipek (1993) coletou de pesquisas para a promoção da motivação intrínseca como uma possível solução para os professores delegarem tarefas de bom nível de desafio para seus alunos, uma vez que, no geral, lidam com classes inteiras e heterogêneas. São exemplos dessas estratégias: a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes; c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; d) permitir que cada um siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência.

Após a aplicação do método de análise de conteúdo, os resultados alcançados podem ser verificados nos quadros 42 e 43.

Quadro 42: Distribuição das razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem se engajar numa tarefa acadêmica

Razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem se engajar numa tarefa acadêmica	Porcentagem
<p>Aprendizado efetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] eu tento [...] aprender com aquilo que eu tô fazendo, eu tento entender o que eu tô fazendo porque eu acho que isso é uma coisa que vai ser importante no meu futuro, não adianta eu simplesmente chegar aqui, passar, pegar meu currículo⁶⁰ e não saber o que eu tô fazendo depois. Eu acho que, que eu tenho muito aquela concepção [...] um currículo não te garante carreira; [...] as notas porque elas vão significar o quanto eu aprendi, apesar de às vezes elas não refletirem da melhor forma [...]. Porque é a forma de avaliação do professor, ele vai te dar, atribuir uma nota então eu busco dar o melhor de mim pra ter a melhor nota também. Não é suficiente fazer, eu quero que aquilo fique bem feito, [...] num primeiro momento entender aquilo e fazer da melhor forma, dá o melhor de mim, com aquele conhecimento que eu tenho, é isso. 	46% (6/13)
<p>Foco no resultado:</p> <ul style="list-style-type: none"> O fato de que eu quero ver aquela tarefa pronta, concluída, quero ver o resultado que vai ter no final; Eu acho que eu foco muito no resultado. Eu preciso chegar naquele resultado. Então, de alguma forma, eu tenho que chegar nele e pra isso eu preciso deixar de fazer algumas coisas, algumas tarefas em casa, por exemplo, eu não vou assistir televisão, eu vou focar naquilo. Então, eu foco muito no resultado e eu preciso de um esforço pra chegar naquele resultado. 	23% (3/13)
<p>Querer ser o melhor:</p> <ul style="list-style-type: none"> É o próprio desafio na verdade. Tu tem que fazer sempre o teu melhor, desempenhar sempre o melhor. Se é um trabalho em grupo, tu tem que estudar aquela parte que tu vai falar lá na frente pros teus colegas, no mínimo dominar o assunto. Se é um estágio tu vai tentar colocar em prática aquilo que tu aprendeu em sala de aula, acho que tudo o que tu vai fazer tu tem que estabelecer a meta assim de ser o melhor, sim, de ser o melhor. 	15% (2/13)
<p>Cumprir com as obrigações acadêmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eu acho que pensar no bom andamento do semestre. Sempre tento fazer os trabalhos em dia, entregar todos os trabalhos pra não me preocupar depois no final do semestre com notas, com exame, acho que a minha preocupação é essa, mais ir bem durante [o semestre], em relação às notas. 	15% (2/13)
<p>Outros fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tudo é uma etapa. Eu não sei se eu sou a única pessoa a pensar assim, mas eu sempre penso que eu vou me formar [risos]. Então, isso é um troféu sabe? Que eu olho lá longe. Eu penso “Ai, eu preciso fazer um trabalho, ter que acordar cedo no sábado, mas eu podia dormir”. Daí eu penso “Não, mas vai lá porque o que tu quer tu vai alcançar”. Basicamente, eu penso em me formar; Geralmente, a essência dela, o propósito, acho que é uma das grandes coisas que me motiva, tu poder enxergar que [...] vai levar a algum lugar. Que geralmente o aluno não gosta de [...] fazer um trabalho que ele não vê sentido, não vai agregar em nada, como a gente chama aqui “encher linguiça”; Eu acho que primeiro de tudo, se for trabalho, qualquer coisa assim, a motivação que vem do meu professor. [...] se meu professor passou aquele trabalho, de uma forma que não me instigou muito a querer saber sobre aquilo, eu acho que já vai começar, pra mim, já vai começar meio torto. 	23% (3/13)

⁶⁰ Pelo contexto, a palavra currículo corresponde a diploma acadêmico.

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

A principal razão pela qual os alunos se engajam numa tarefa acadêmica é o **aprendizado efetivo** (46%), seguido do **foco no resultado** (23%). Subsequente e em pé de igualdade, vem o **querer ser o melhor** (15%) e o **cumprir com as obrigações acadêmicas** (15%). Considerando a frequência com a qual aparecerem, os **outros fatores** não teriam tanta relevância, mas o significado do conteúdo que é trazido por eles merece destaque, pois trazem como razões para o engajamento dos alunos: o estabelecimento de uma meta maior, bem como o propósito da tarefa e o incentivo que recebem do professor.

As categorias **querer ser o melhor**, **cumprir com as obrigações acadêmicas** e **1/3 de outros fatores** quando reunidos perfazem o percentual de 38,5%. Essa informação, apesar de não ser a principal razão que faz com que essa amostra se engaje numa tarefa acadêmica, é relevante, pois explicita características da meta performance-aproximação, uma vez que além de buscarem a preservação da autopercepção e da reputação pública, também se preocupam com o modo como os outros percebem o seu desempenho.

Considerando que a **principal razão** que faz os alunos se envolver numa tarefa acadêmica é o **aprendizado efetivo**, pode-se inferir que os dados empíricos vão ao encontro das revisões de Ames (1992) e de Anderman e Maehr (1994) apud Bzuneck (2009, p. 61-62) no que se refere aos componentes psicológicos dos **alunos orientados à meta aprender**, pois esses alunos entendem que: a) para ter sucesso nas realizações acadêmicas é necessário progresso dos conhecimentos e habilidades, dominar sempre mais conteúdos, com inovação e criatividade; b) são convictos ou creem que os resultados positivos nas tarefas provêm maximamente de esforço; c) utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que conduzem a esse resultado; d) após o esforço, quando constatam êxito, são tomados por sentimentos de orgulho e realização; e) consideram como informativos e inerentes ao processo de aprendizagem os erros e fracassos eventuais, possibilitando a adoção de novas estratégias com as quais se possa dar conta dos desafios.

Quadro 43: Distribuição dos motivos explicitados pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem não se engajar numa tarefa acadêmica

Motivos explicitados pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem não se engajar numa tarefa acadêmica	Porcentagem
Falta de interesse do(a) aluno(a): <ul style="list-style-type: none"> • É difícil eu não me comprometer por mais que eu não goste, mas tem matérias que eu faço mais por fazer, do que fazer por gosto. E eu acho que realmente é a questão de gosto, da personalidade mesmo, por não se identificar muito com uma matéria; • Olha, só se for alguma coisa opcional, por exemplo, você tem uma prova, um 	30% (4/13)

trabalho que tem que fazer? Pôxa, tem que fazer! Às vezes é um assunto que a gente não gosta muito, mas a gente precisa adquirir esse conhecimento também. Mas se dali a pouco [...] é um seminário ou uma palestra [...] que eu não considero tão interessante ou tão importante pra minha formação acadêmica, acontece de às vezes a gente deixar um pouquinho de lado. Mas no geral eu procuro participar de tudo.	
<p>Relacionados ao professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olha, eu sempre procuro dar o meu melhor. Já teve casos [...] do professor dar uma aula muito chata mesmo. [...] o professor muitas vezes sabe, tu vê e percebe que ele sabe todo o conteúdo, mas ele não sabe repassar a informação [...] pro aluno, eu acho que seria a questão que mais desmotiva mesmo; • Quando o professor também não se importa, que ele também não mostra interesse, que ele tá lá só pra cumprir as horas. É, isso! Que ele não faz aquilo com vontade, com amor eu diria. Então é isso que me faz relaxar também; • Algumas vezes os professores. Quando a gente vê que ele não tá interessado, ou que tu nota que ele pede alguma coisa pra fazer e tu subentende que ele nem vai ver ou nem vai ler, então pra quê se esforçar pra fazer uma coisa que nem ele vai olhar? 	30% (4/13)
<p>Indisposição que a carga do dia a dia gera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A preguiça, o cansaço, aquele cansaço do dia a dia; • Eu acho que não é motivo, é desculpa, mas [...] às vezes a correria do dia a dia, o cansaço, [...] a gente deixa reunir muito tudo isso, acumula muito tudo isso [...]. 	15% (2/13)
Não há.	15% (2/13)
<p>Outros fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um ponto que eu pessoalmente acho complicado é trabalho em grupo. Que às vezes demanda mais tempo, tu conseguir organizar esse grupo, definir tarefas pra cada um, do que tu dispor de um tempo e executá-lo. Eu tenho até uma resistência e é um pouco mais difícil pra mim, principalmente no começo, até organizar, distribuir tarefa, eu tenho essa dificuldade, mas passado um tempinho, assim, dá certo; • [...] não vou dizer que nunca deixei de fazer nada [...], se não valer ponto pode ser que eu não me comprometa a fazer; • [...] a falta de às vezes ter alguém te incentivando [...], às vezes fazem eu ficar no fútil, no básico, em não ir muito além. [...] não ter aquele incentivo talvez do professor que chegue na aula [...] ou o grupo, se é em grupo, o grupo chega e pega junto “olha, gente, trouxe uma ideia legal”, então o professor chega “olha, não sei o quê”, trazer aquela coisa te motiva muito [...]. 	23% (3/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Já quanto aos motivos que fazem com que os(as) alunos(as) não se engajem numa tarefa acadêmica, percebe-se que os dois principais motivos são a **falta de interesse do(a) aluno(a)** (30%) e os **relacionados ao professor** (30%). Os motivos **não há** e **indisposição que a carga do dia a dia gera** possuem mesmo peso (15%) e os outros fatores ficaram em 23%.

O propósito dessas questões gerativas foi estimular que os(as) alunos(as) falassem mais livremente sobre o que os(as) leva a se engajar em suas tarefas acadêmicas. Na sequência, foram apresentados quatro cartões, em cada cartão desses havia um conjunto de afirmações, e os(as) alunos(as) deveriam analisar se algum deles – poderia ser mais de um inclusive – o(a) descreveria no que se refere às razões que o(a) fazem se comprometer com uma tarefa acadêmica. Os resultados alcançados foram:

Quadro 44: Distribuição dos motivos que levam os(as) alunos(as) a se engajarem numa tarefa acadêmica de acordo com a teoria de metas de realização

Metas de realização	Porcentagem
Cartão 1 ⁶¹ : Meta aprender (aprendizagem ou domínio ou tarefa)	100% (13/13)
Cartão 2: Meta ego-aproximação (ou performance-aproximação)	15% (2/13)
Cartão 3: Meta ego-evitação (ou performance-evitação)	-
Cartão 4: Meta evitação do trabalho (ou alienação acadêmica)	7% (1/13)

Fonte: A autora, com base nas respostas da entrevista semiestruturada dos(as) alunos(as).

Os dados empíricos evidenciam que essa amostra de alunos bolsistas ProUni expressa em sua totalidade a **meta aprender**, sendo, portanto, focados no processo de aprender.

Os respondentes que escolheram o cartão 1 que representava o grupo de afirmações que caracterizava a meta aprender, justificaram suas respostas a partir: a) do conhecimento, do estudo e do aprendizado agregado a eles; b) da preferência por tarefas que os fizessem pensar; e c) do (des)interesse que as tarefas acadêmicas pudessem provocar neles. A título de ilustração, seguem alguns excertos de discursos dos alunos:

- **Aluno 01:** Esse primeiro cartão porque seria o único que fala mais de mim [...]. O meu objetivo mesmo aqui é estudar, aprender, isso é o que me motiva tá aqui, todas as noites, cansado e com sono, muitas vezes, com fome, mas isso que é o motivacional, o restante não fala nada que tenha a ver comigo.
- **Aluno 12:** [...] eu gosto de aprender que é basicamente o que ele fala nesse cartão.
- **Aluna 04:** *Gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar, sim, acho que a gente sempre tem que instigar, pensar, não coisas tão fáceis.*
- **Aluno 07:** [...] eu escolhi esse aqui porque, aqui eu me identifico pela maneira de pensar, eu gosto de pensar em soluções pra alcançar o objetivo que é realizar o trabalho, mas soluções pra determinadas dificuldades. Eu gosto de esclarecer e pensar pra resolvê-las.
- **Aluna 04:** [...] quando não me chama atenção o assunto, já não me interessa muito pelo trabalho, faço, pode ser que eu faça bem feito, mas não aprendo tanto quanto se fosse uma coisa que eu gostaria [...].
- **Aluno 13:** Eu acabei concordando só mais com o um [...] por ser uma coisa que eu gosto, pelo fato de estar interessado nelas [...].

⁶¹ Para não induzir a escolha dos alunos, os cartões com as possíveis metas de realização foram entregues numerados conforme apresentado nesse quadro. Após a escolha, o aluno lia o número do cartão e explicava porque o havia escolhido.

Os cartões 2 e 4 que simbolizavam o grupo de afirmações que delimitava a meta ego-aproximação e a meta evitação do trabalho, respectivamente, apesar de poucos alunos os terem escolhidos, é interessante compartilhar o significado do conteúdo dessas escolhas.

Os respondentes que escolheram o cartão 2, fizeram-no por: a) gostar de se sentir melhor que os seus pares; b) alegar que se esforça em dar conta das tarefas para obter reconhecimento do professor. Cabe ainda dizer que dos treze alunos, dois excluíram a possibilidade de seleção do cartão 2, pois o mesmo continha afirmativas que expressavam competição deles com seus pares. Segue ilustração no discurso do aluno 12: “[...] eu gosto de estudar, mas por mim. Eu gosto de me cobrar e competir comigo mesmo, não com os outros [...]”.

Observa-se que a análise do resultado da questão gerativa expressa no quadro 42 indica que 38,5% da amostra estudada expressou em seu discurso componentes típicos da meta performance-aproximação, mas apesar de terem recebido a orientação de que poderiam escolher um ou mais cartões que os(as) descrevessem no que se refere às razões que os(as) fazem se comprometer com uma tarefa acadêmica, a escolha deliberada pelo cartão 2 foi muito pequena. Por algum motivo o grupo estudado conseguiu expressar em seu discurso livre a preocupação que tem quanto a forma com a qual os outros percebem o seu desempenho (meta performance-aproximação), mas teve dificuldade de assumir essa mesma posição no momento de selecionar os cartões.

Quanto ao cartão 4, que representa a meta evitação do trabalho, houve uma única aluna que o escolheu. No entanto, essa escolha expressou seu momento atual referente a forma como ela está lidando para concluir o curso de graduação e não seu comportamento típico de aprendizagem durante o curso. Ela é aluna finalista – 8º período – e está sobrecarregada com o trabalho de conclusão de curso (TCC) e as disciplinas em andamento.

Tenho preferência por tarefas que possam ser completadas facilmente, essa eu não posso negar que sim. Eu não vou dizer que o meu objetivo é sempre com o mínimo de esforço, não, mas eu tenho a preferência de que sejam mais simples. Até no último [semestre], além do trabalho final parece que as matérias são bem puxadas. Eu faço de segunda a sexta e ainda o último [semestre] então... eu tô falando isso, que eu prefiro que sejam mais práticos, pra eu ter mais tempo pro trabalho de conclusão. Mas, assim, ao longo de todo o curso com certeza os trabalhos todos foram muito, muito construtivos. (informação verbal)

Com relação aos estudos sobre as metas de realização, há muitas pesquisas que destacam a superioridade da meta aprender em relação à meta performance. Entretanto, alguns resultados atestam que os benefícios de uma determinada orientação à meta dependem

do contexto específico da atividade. Também, há as que assinalam a associação da meta performance a padrões positivos e negativos de aprendizagem (ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 107).

Refutando o lado negativista da meta performance, Pintrich e Schunk (1996 apud BZUNECK, 2009, p. 63) descobriram que, em alguns casos, a orientação predominante a esse tipo de meta trouxe benefícios à motivação e mostrou-se vinculada a bons resultados acadêmicos. De modo que, na ausência da meta aprender, uma certa preocupação com boa performance encoraja mais esforço e uso de estratégias cognitivas de aprendizagem.

Em estudo com alunos de cursos superiores, Pintrich e Garcia (1991 apud BZUNECK, 2009, p. 63) revelaram que de um lado a meta aprender estava notoriamente associada ao uso de estratégias de profundidade e por outro os alunos com a meta performance também adotavam estratégias metacognitivas e valorizavam as tarefas sobretudo quando não apoiadas e simultâneas à meta aprender. Analogamente, Wolters, Yu e Pintrich (1996 apud BZUNECK, 2009, p. 63) identificaram relações positivas entre orientação à meta performance e valorização da tarefa, autoeficácia e aprendizagem autorregulada.

Ao avaliar as metas de realização e as estratégias de aprendizagem em relação à disciplina de Recursos Humanos de um curso de Administração de uma instituição pública e outra privada, os resultados de Stefano (2002 apud ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 117) designaram não haver diferença expressiva entre alunos da universidade pública e particular quanto à orientação das metas. Em ambos os tipos de universidade, as estratégias de profundidade predominaram sobre as demais estratégias. A meta aprender correlacionou-se positivamente com as estratégias de profundidade e negativamente com as estratégias superficiais e de desorganização. O autor salientou que os alunos orientados à meta performance-aproximação utilizaram estratégias cognitivas de profundidade e, assim como na meta aprender, houve correlação negativa com as estratégias superficiais e de desorganização.

Por outro lado, Zenorini (2002) e Zenorini e Santos (2003), apud Zenorini e Santos (2010, p. 118), ao avaliarem a motivação, as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico de 198 estudantes universitários de vários cursos das áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, exatas e humanas, constataram que os alunos orientados à meta aprender empregam mais estratégias cognitivas e metacognitivas quando comparados aos alunos orientados à meta performance, porém isso não se refletiu num desempenho acadêmico consideravelmente mais elevado.

Nos últimos tempos, diversas pesquisas têm apontado os efeitos positivos da meta performance principalmente quando vinculadas à meta aprender (ELLIOT; MCGREGOR; GABLE, 1999; HARACKIEWICZ et al., 2002 apud ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 103).

Ademais, Bzuneck (2009, p. 67) e Zenorini e Santos (2010, p. 103) citam um importante estudo canadense de Bouffard et al. (1995) com uma grande amostra de universitários no qual foi constatado que os melhores resultados de desempenho e de uso de estratégias cognitivas eram de alunos simultânea e vigorosamente orientados à meta aprender e à performance-aproximação.

De modo que, sabendo que os atuais sistemas educacionais adotam as notas como os maiores indicadores de performance, sendo o sucesso caracterizado em termos dessa performance, os autores têm recomendado que o melhor padrão autorregulador nas aprendizagens é o de alunos que manifestem concomitantemente a meta aprender e a meta performance-aproximação. Propõem, ainda, que a meta aprender é vantajosa para o desempenho apenas em contextos nos quais o conhecimento seja extremamente valorizado em si, isto é, demandado em função de seu valor heurístico (BZUNECK, 2009, p. 66-67).

Nesta pesquisa, os dados empíricos referentes a teoria de metas de realização coadunam com o estudo canadense supracitado bem como com a recomendação dos autores da área quanto à manifestação simultânea da meta aprender e da meta-performance aproximação pelos alunos.

Em síntese, quanto ao conteúdo empírico gerado pelas entrevistas semiestruturadas, os principais resultados identificados foram:

1. No que se refere às questões que abordaram a **teoria de atribuição de causalidade**, para essa amostra de bolsistas ProUni, os fatores de sucesso/fracasso acadêmico são parcialmente internos e externos (dimensão causal da localização), instáveis (dimensão causal da estabilidade), controláveis (dimensão causal da controlabilidade) e específicos (dimensão causal da globalidade).
2. Como resultado das questões gerativas que interpelaram as razões explicitadas pelos(as) alunos(as) que os(as) fazem ir à faculdade tem-se como razões centrais: a) colocação/permanência no mercado de trabalho, busca de sucesso profissional; b) perspectiva de um futuro melhor; c) gosto de estudar, de aprender, de buscar conhecimento; e d) família, sendo essas razões convergentes à **teoria da autodeterminação** que diz que os seres humanos são movidos por três necessidades psicológicas básicas determinantes da motivação intrínseca. Quando indagados sobre

as razões que os fazem não ir à faculdade, a maioria relatou não haver motivos que os impeçam de ir. Após às questões gerativas, foram apresentados seis cartões, em cada cartão desses havia um conjunto de afirmações, e os(as) alunos(as) deveriam analisar se algum deles – poderia ser mais de um inclusive – os(as) descreveriam no que se refere às razões que os(as) levam a vir à faculdade. Tem-se como principal resultado que a amostra pesquisada possui motivação autônoma, ou seja, sua totalidade expressa a motivação extrínseca por regulação integrada e $\frac{3}{4}$ da amostra manifesta a motivação intrínseca, ou seja, são consideradas pessoas com autodeterminação.

3. Com vistas a verificar se a amostra expressava crenças de **autoeficácia** e mecanismos de **autorregulação**, a presente pesquisadora fez a leitura pausada de oito afirmações e, a cada afirmação lida, foi entregue ao respondente um cartão com a mesma frase que estava sendo lida para que ele(a) mantivesse o foco. Ao final da leitura de cada afirmação, o(a) aluno(a) deveria dizer se aquela afirmação o(a) descrevia ou não, justificando se assim o quisesse/conseguisse. Como principal resultado, tem-se que mais de 80% da amostra afirmou que as assertivas os descreviam, ou seja, creem que suas realizações acadêmicas resultam do emprego persistente de seus esforços, mesmo que enfrentem dificuldades; ademais, no que diz respeito à autorregulação, estabelecem metas e fazem uso de estratégias eficazes de aprendizagem.
4. E, por fim, quanto às questões referentes à **teoria de metas de realização**, como resultado das questões gerativas que abordaram as razões que fazem com que os(as) alunos(as) se engajem numa tarefa acadêmica, tem-se como principal razão o aprendizado efetivo, elemento indicativo de alunos orientados à meta aprender. Quando indagados sobre os motivos que os levam a não se comprometer com uma tarefa acadêmica, indicaram como motivos centrais a falta de interesse do(a) aluno(a) e os motivos relacionados ao professor. Após às questões gerativas, foram apresentados quatro cartões, em cada cartão desses havia um conjunto de afirmações, e os(as) alunos(as) deveriam analisar se algum deles – poderia ser mais de um inclusive – o(a) descreveria no que se refere às razões que o(a) fazem se comprometer com uma tarefa acadêmica. Tem-se que a totalidade da amostra pesquisada é orientada à meta aprender, mas também observa-se forte expressão de componentes da meta performance-aproximação em 38,5% da questão gerativa que abordou as razões que fazem com que os(as) alunos(as) se engajem numa tarefa acadêmica.

De modo que, em conjunto e para além dos clássicos fatores determinantes do desempenho escolar – background/capital cultural e efeito escola – é possível constatar que a motivação para aprender é um fator explicativo para o desempenho acadêmico superior dessa amostra de bolsistas ProUni. Até certo ponto, pode-se afirmar que esses alunos suplantaram o peso da sua origem social por meio de seus fatores psicológicos individuais, como, por exemplo, alguns dos elementos aqui explorados: o emprego do esforço pessoal, a crença na capacidade de realizar tarefas acadêmicas, o foco no aprender. Cabe o lembrete de que os fatores psicológicos não estão isolados dos demais fatores, muitas vezes mencionados no próprio discurso desses alunos, como por exemplo o apoio da família, dos professores, dos pares, da instituição de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da humanidade, é possível perceber o valor que a Educação tem como ferramenta transformadora do ser humano, mas como toda ferramenta, dependendo da intenção com a qual é utilizada, pode ser usada, por exemplo, tanto para a melhoria de um determinado contexto e para o crescimento das pessoas que o integram, como quanto instrumento nos quais os interesses pessoais/de grupos específicos são privilegiados e os interesses coletivos são colocados em segundo plano.

No Brasil, é constitucional a garantia do direito social à Educação laica e de qualidade, sendo apresentado, em capítulo anterior nessa dissertação, um apanhado de como no caso da Educação Superior a garantia desse direito sofreu expansão. Foi explicitado o contexto político-econômico global e de que modo isso impactou na criação e regulação de políticas públicas de acesso e expansão da Educação Superior. Foram trazidos, também, estudos que evidenciaram a importância de políticas públicas de inclusão social, seus efeitos e a visão dos seus beneficiários, especialmente os advindos de camadas populares que pela primeira vez puderam acessar de uma forma mais universal esse nível de ensino.

Pesquisas recentes como as de Wainer e Melguizo (2017) sobre as políticas de inclusão no ensino superior e os microdados do ENADE têm indicado que em vários cursos de graduação, os alunos bolsistas ProUni tem expressado desempenho acadêmico superior quando comparados aos seus pares pagantes. E isso é um fenômeno animador para o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas, pois a realidade entra numa aparente contradição com os achados até então consolidados a partir da Teoria do Capital Cultural de Pierre Bourdieu e das pesquisas na área da eficácia escolar.

Tal literatura robusta espera que, diante do mesmo fator escola, os estudantes com um nível socioeconômico e cultural mais elevado revelem um desempenho escolar superior e que os estudantes de nível socioeconômico e cultural mais baixo também tenham um desempenho escolar reduzido. Fazendo a transposição para a presente pesquisa, seria esperado que os bolsistas ProUni mostrassem um desempenho acadêmico inferior aos seus pares pagantes.

Com vistas a compreender esse fenômeno de relevância social e acadêmica, surge então a questão de pesquisa: O desempenho acadêmico superior dos estudantes bolsistas ProUni em relação aos seus pares pagantes poderia ser explicado a partir de fatores motivacionais humanos (enfoque psicológico)?

Feita a revisão inicial da literatura, o delineamento metodológico que amparou o andamento dessa pesquisa foi: a) a definição da amostragem não-probabilística do tipo intencional; b) instrumentos para levantamento dos dados (questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada): construção, aplicação piloto (para validação e ajuste) e aplicação na amostra selecionada; c) análise dos dados por meio da análise de conteúdo; e d) apresentação e discussão dos dados empíricos em interlocução com o marco teórico. É cabível mencionar que esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. De modo que o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada foram aplicados em treze alunos bolsistas ProUni do curso de Administração de uma IES do interior do Rio Grande do Sul.

A partir da análise dos dados levantados pelo questionário, foi possível identificar o seguinte perfil sociodemográfico dos respondentes: A maior parte dos alunos está cursando o 6º período, possui de 21 a 24 anos de idade, é composta de mulheres, são solteiros, consideram-se brancos e são todos brasileiros. O pai da maior parte concluiu o Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série) e a mãe, o ensino médio.

Em sua maioria, esses alunos moram em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes; além deles mesmos, moram com mais uma pessoa da família. Ganham de 3 a 4,5 salários mínimos; todos possuem renda (com algumas características específicas); trabalham 40 horas semanais ou mais; a maior parte recebe ProUni integral; não recebem auxílio para permanência na graduação; nenhum deles recebe/recebeu qualquer tipo de bolsa acadêmica ou participou de algum programa ou atividade curricular no exterior.

Boa parte deles ingressou no curso por meio de políticas de ação afirmativas ou inclusão social. Todos concluíram o ensino médio no Rio Grande do Sul; todo o ensino médio foi cursado em escola pública; a maioria cursou o ensino médio tradicional; os pais foram os que mais deram incentivos para que eles cursassem a graduação, bem como foi o grupo determinante para que eles enfrentassem as dificuldades durante o percurso escolar na educação superior.

Ficou praticamente equilibrado o número de pessoas que cursou o ensino superior na família dos respondentes; o número de livros lidos além dos indicados na bibliografia do curso; a quantidade de horas dedicadas aos estudos além da sala de aula; a oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na instituição.

A maior parte relata que o principal motivo que o(a) levou a escolher o curso foi a vocação, seguida da inserção no mercado de trabalho. E, por fim, apesar de ter havido um

equilíbrio entre a principal razão de eles terem escolhido o curso naquela IES em específico, a possibilidade de ter a bolsa de estudo ainda foi um pouco superior ao fator qualidade/reputação da instituição.

Quanto ao conteúdo empírico gerado pelas entrevistas semiestruturadas, percebe-se que essa amostra de bolsistas ProUni: a) nomeou como principal fator explicativo para seu sucesso/fracasso acadêmico o **esforço**, sendo ele também um dos seis principais fatores explicativos de acordo com a Teoria da Atribuição de Causalidade; b) possui **motivação autônoma**, ou seja, sua totalidade expressa a motivação extrínseca por regulação integrada e $\frac{3}{4}$ da amostra manifesta a motivação intrínseca, ou seja, são consideradas pessoas com autodeterminação; c) mais de 80% deles **creem** que suas **realizações acadêmicas** resultam do emprego persistente de seus esforços, mesmo que enfrentem dificuldades, bem como estabelecem metas e fazem uso de estratégias eficazes de aprendizagem; e d) são orientados à **meta aprender**, sendo, portanto, focados no processo de aprender, mas também observa-se forte expressão de componentes da meta performance-aproximação em 38,5% da questão gerativa que abordou as razões que fazem com que os(as) alunos(as) se engajem numa tarefa acadêmica.

A literatura indica que a motivação autônoma é constituída por três componentes da autodeterminação (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 47; GUIMARÃES, 2009, p. 42-43), sendo um deles o *locus* interno de causalidade que significa que a pessoa percebe ser a origem e a regulação pessoal do seu comportamento intencional (DE CHARMS, 1984 apud BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 47). Considerando que os dados empíricos dessa pesquisa indicam que os respondentes atribuem que seu sucesso/fracasso acadêmico, quanto à dimensão causal localização, é em parte interno e em parte externo, infere-se que há uma convergência parcial entre os resultados angariados com as questões da teoria da atribuição de causalidade e com os resultados obtidos com as questões da teoria da autodeterminação.

Outrossim, Pajares e Schunk (2005 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 132) relatam o fato de que quase a totalidade dos constructos e teorias na área da motivação apresenta como denominador comum o papel central da autocrença e que Bandura (1997 apud AZZI; POLYDORO, 2010, p. 132-133) ressalta de que modo os motivadores cognitivos têm sido abordados pela literatura, estabelecendo um diálogo entre a perspectiva sociocognitiva e as teorias de metas e da atribuição, por exemplo. No caso da teoria de metas, está em jogo o processo de antecipação e no caso da teoria da atribuição, o raciocínio retrospectivo sobre a

situação, de modo que desempenhos passados podem ser analisados e adquirem papel importante na predição de comportamentos futuros.

Logo, a literatura mostra de que modo as quatro teorias sociocognitivas da motivação para aprendizagem apresentadas nesta pesquisa estão imbricadas, bem como os dados empíricos até então apresentados e discutidos também.

De modo que, em conjunto e para além dos clássicos fatores determinantes do desempenho escolar – background/capital cultural e efeito escola – é possível constatar que a motivação para aprender é um fator explicativo para o desempenho acadêmico superior dessa amostra de bolsistas ProUni. Até certo ponto, pode-se afirmar que esses alunos suplantaram o peso da sua origem social por meio de seus fatores psicológicos individuais, como, por exemplo, alguns dos elementos aqui explorados: o emprego do esforço pessoal, a crença na capacidade de realizar tarefas acadêmicas, o foco no aprender. Cabe o lembrete de que os fatores psicológicos não estão isolados dos demais fatores, muitas vezes mencionados no próprio discurso desses alunos, como por exemplo o apoio da família, dos professores, dos pares, da instituição de ensino.

Mas ao mesmo tempo que foi possível trazer um esclarecimento no que se refere ao improvável desempenho acadêmico superior dos bolsistas ProUni, outras oportunidades de pesquisas também foram descortinadas. Por exemplo, seria interessante fazer um estudo comparativo entre os alunos bolsistas ProUni e seus pares pagantes para identificar em que medida a motivação para aprender desses dois grupos é diferente e, portanto, um fator condicionante do desempenho acadêmico.

Há pesquisas que estudam as atribuições de causalidade em relação à variável gênero, contexto sociocultural da família e a idade dos alunos (como, por exemplo, BAR-TAL; GOLDBERG; KNAANI, 1984; MASCARENHAS, 2004; NEVES, 2007; PERALBO; FERNÁNDEZ, 2003; BARCA et al; FERNÁNDEZ, 2005 apud ALMEIDA; GUISANDE, 2010, p. 154-158), bem como estudos que mostram diferenças do gênero feminino e masculino quanto à frequência da meta performance (MIDGLEY; KAPLAN; MIDDLETON, 2001 apud ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 110) e estudos longitudinais para verificar como se dá o desenvolvimento da motivação no percurso da vida escolar (HARACKIEWICZ et al., 2002 apud ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 111). Tais aspectos também podem ser explorados em pesquisas futuras.

Outros pontos importantes dizem respeito à validação de instrumentos avaliativos da motivação no contexto educacional para a realidade brasileira, bem como a construção de

novos instrumentos de avaliação. E também, para além do aluno, o investimento na formação e educação permanente dos demais atores do contexto educacional, pois a ideia das teorias não é rotular o aluno como motivado ou desmotivado, e sim mostrar a relevância das diferenças pessoais no desenvolvimento dos distintos tipos de motivação (ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 103).

Para encerrar essa investigação tomo as palavras de Bandura como as minhas, pois em meio a acelerada produção de conhecimento e das múltiplas fontes de informação, o maior propósito da educação é prover os alunos com ferramentas intelectuais, autocrências e capacidades regulatórias para que possam se autoeducar por toda a vida, pois estar vivo significa movimento contínuo de aprendizado, adaptação, reeducação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCORSI, Daniella Maculan Pavesi; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 291-300, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 169-176, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>.
- ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, Maria Adelina. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 145-166.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 85-100, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015139538>.
- ARAÚJO, Marcos Vinícius de; SILVA, Johny Welton Brito da; FRANCO, Erich Montanar. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Rev. Psicol.: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-198, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/6883/5029>>. Acesso em: 07 mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n2p185-198>
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. esp., p.249-272, out. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7130/ssoar-etd-2009-esp-araujo_et_al-motivacao_para_aprendizagem_e_pratica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 mai. 2016.
- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da autoeficácia e da autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 126-144.

- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANTOS, Clarissa Tagliari. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 535-554, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3476/347632185006.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3 ed. Lisboa: 70, 2004.
- BARRERA, Sylvia Domingos. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 159-175, 2011.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 670-692, jul./set.2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2939/2798>>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- BERTOLIN, Júlio C. G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 9, n. 4, p. 67-76, 2004.
- BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/109653/9085>>. Acesso em: 09 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100008>.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EmTese**, Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n 1(3), p. 68-80, jan-jul. 2005, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 19 set. 2016.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 231-250.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BORUCHOVITCH, Evely; MARTINI, Mirella Lopez. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas: Alínea, 2004.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

____. **Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

____. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

____. **Lei nº 12.431 de 24 de junho de 2011**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112431.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

____. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016

____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15-52.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 58-77.

____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.

____. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 116-133.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH,

Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 43-70.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 145-155, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2016.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/309/300>>. Acesso em: 17 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i240.309>.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-53, maio 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, Out. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O ProUni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100141&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008>.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

COSTA, Marcio da; PRADO, Ana Pires; ROSISTOLATO, Rodrigo. “Talvez se eu tivesse algum conhecimento...”: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções [Rio de Janeiro]**, v. 14, n. 1, p. 165-193, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/5773/4193>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DOM. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 702.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals: learning and performance in educational settings. **Annual Review of Psychology**, v. 53, 2002, p. 109-132.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 388-394, fev. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

311X2011000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. ProUni - pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 739-766, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300739&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRIEDMAN, Howard S.; SHUSTACK, Miriam W. **Teorias da personalidade**: da teoria clássica à pesquisa moderna. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GABRIEL, Martha. **Educar**: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 37-57.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. **Psico-USF**, v. 7, n. 1, p. 01-08, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_sueli_arq10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José

Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUTTERRES, Rafael dos Santos. **Alunos que ingressaram no ensino superior por ações afirmativas apresentam melhor desempenho?**: uma análise empregando a decomposição de Oaxaca para o ENADE 2012. Porto Alegre, 2015, 81f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Economia do Desenvolvimento, PUC-RS, Porto Alegre, 2015.

HELD, David; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização**. trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorger Zahar Ed., 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Conceito Enade**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conceito-enade>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Questionário do estudante**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/questionario-do-estudante>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Conheça o INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-preliminar-de-curso-cpc>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. trad. Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE MOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan; FORDE, David. R.. **Estatística para ciências humanas**. trad. Jorge Ritter. Rev. técnica Fernanda Bonafini. 11. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Leonardo Claver Amorim; Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias (Resumo). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 593-598, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1972/1948>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

MANCIBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004. Disponível em: <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795/11288>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MARTINI, Mirella Lopez; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 148-166.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300002>.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PETITAT, André. **Produção da escola / produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mai. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300005>.

RUIZ, Valdete Maria. **Aprendizagem em universitários**: variáveis motivacionais. Campinas, 2005, 215f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, 2005.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. **Instituto Ayrton Senna**, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SINHORINI, Wildenilson (org). **Normas para apresentação de trabalhos**: curso de administração. 3. ed. rev. Foz do Iguaçu: UNIAMÉRICA – Biblioteca, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

SOBRAL, Dejanio T.. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2016.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621–644, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/240/253>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte, 1998, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

VIEIRA, Sonia. **O tamanho da amostra nas entrevistas qualitativas**. Sonia Vieira blogspot, 2014. Disponível em: <http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/01/o-tamanho-da-amostra-nas-entrevistas_18.html>. Acesso em: 19 set. 2016.

VOCAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 2083.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005001103&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

WERLE, Flavia Obino Correa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 19, n. 73, p. 769-792, out. 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/420>>. Acesso em: 09 set. 2015.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100007>.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 99-125.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia A. Angeli dos; BUENO, José Maurício Haas. Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 165-173, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezado(a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa **O desempenho além do esperado dos bolsistas ProUni: um enfoque psicológico sob a luz das teorias motivacionais humanas**.

Sua contribuição é muito valiosa. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Grata pela sua cooperação!

Laiza Pâmela Rodrigues Soares Avelino

Nome: _____

E-mail: _____ Telefone(s): _____

Curso de graduação: _____

Semestre em curso: _____

Idade: _____ Sexo: _____

1. Qual o seu estado civil?

- A. Solteiro(a).
- B. Casado(a).
- C. Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- D. Viúvo(a).
- E. Outro.

2. Como você se considera?

- A. Branco(a).
- B. Negro(a).
- C. Pardo(a)/mulato(a).
- D. Amarelo(a) (de origem oriental).
- E. Indígena ou de origem indígena.

3. Qual a sua nacionalidade?

- A. Brasileira.
 - B. Brasileira naturalizada.
 - C. Estrangeira.
4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?
- A. Nenhuma.
 - B. Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª à 4ª série).
 - C. Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série).
 - D. Ensino Médio.
 - E. Ensino Superior - Graduação.
 - F. Pós-graduação.
5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?
- A. Nenhuma.
 - B. Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª à 4ª série).
 - C. Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série).
 - D. Ensino médio.
 - E. Ensino Superior - Graduação.
 - F. Pós-graduação.
6. Onde e com quem você mora atualmente?
- A. Em casa ou apartamento, sozinho.
 - B. Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
 - C. Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
 - D. Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
 - E. Em alojamento universitário da própria instituição.
 - F. Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).
7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.
- A. Nenhuma.
 - B. Uma.
 - C. Duas.

- D. Três.
- E. Quatro.
- F. Cinco.
- G. Seis.
- H. Sete ou mais.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- A. Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00).
- B. De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).
- C. De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).
- D. De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).
- E. De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).
- F. De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).
- G. Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).

9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- A. Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
- B. Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- C. Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- D. Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
- E. Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
- F. Sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- A. Não estou trabalhando.
- B. Trabalho eventualmente.
- C. Trabalho até 20 horas semanais.
- D. Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
- E. Trabalho 40 horas semanais ou mais.

11. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A. Nenhum, pois meu curso é gratuito.
- B. Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.
- C. ProUni integral.
- D. ProUni parcial, apenas.
- E. FIES, apenas.
- F. ProUni parcial e FIES.
- G. Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
- H. Bolsa oferecida pela própria instituição.
- I. Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).
- J. Financiamento oferecido pela própria instituição.
- K. Financiamento bancário.

12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu/recebe algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A. Nenhum.
- B. Auxílio moradia.
- C. Auxílio alimentação.
- D. Auxílio moradia e alimentação.
- E. Auxílio permanência.
- F. Outro tipo de auxílio.

13. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu/recebe algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A. Nenhum.
- B. Bolsa de iniciação científica.
- C. Bolsa de extensão.
- D. Bolsa de monitoria/tutoria.

- E. Bolsa PET⁶².
 F. Outro tipo de bolsa acadêmica.

14. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?

- A. Não participei.
 B. Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
 C. Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).
 D. Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
 E. Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
 F. Sim, outro intercâmbio não institucional.

15. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

- A. Não.
 B. Sim, por critério étnico-racial.
 C. Sim, por critério de renda.
 D. Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
 E. Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
 F. Sim, por sistema diferente dos anteriores.

16. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> AC | <input type="checkbox"/> ES | <input type="checkbox"/> PB | <input type="checkbox"/> RR |
| <input type="checkbox"/> AL | <input type="checkbox"/> GO | <input type="checkbox"/> PE | <input type="checkbox"/> RS |
| <input type="checkbox"/> AM | <input type="checkbox"/> MA | <input type="checkbox"/> PI | <input type="checkbox"/> SC |
| <input type="checkbox"/> AP | <input type="checkbox"/> MG | <input type="checkbox"/> PR | <input type="checkbox"/> SE |
| <input type="checkbox"/> BA | <input type="checkbox"/> MS | <input type="checkbox"/> RJ | <input type="checkbox"/> SP |

⁶² O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet>>. Acesso em: 10 mar. 2017

- CE MT RN TO
 DF PA RO Não se aplica

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A. Todo em escola pública.
B. Todo em escola privada (particular).
C. Todo no exterior.
D. A maior parte em escola pública.
E. A maior parte em escola privada (particular).
F. Parte no Brasil e parte no exterior.

18. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- A. Ensino médio tradicional.
B. Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
C. Profissionalizante magistério (Curso Normal).
D. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
E. Outra modalidade.

19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

- A. Ninguém.
B. Pais.
C. Outros membros da família que não os pais.
D. Professores.
E. Líder ou representante religioso.
F. Colegas/Amigos.
G. Outras pessoas.

20. Algum dos grupos abaixo é determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior a fim de concluí-lo?

- A. Não tive dificuldade.
B. Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
C. Pais.
D. Avós.

- E. Irmãos, primos ou tios.
- F. Líder ou representante religioso.
- G. Colegas de curso ou amigos.
- H. Professores do curso.
- I. Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
- J. Colegas de trabalho.
- K. Outro grupo.

21. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

- A. Sim.
- B. Não.

22. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

- A. Nenhum.
- B. Um ou dois.
- C. De três a cinco.
- D. De seis a oito.
- E. Mais de oito.

23. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A. Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- B. De uma a três.
- C. De quatro a sete.
- D. De oito a doze.
- E. Mais de doze.

24. Você teve/tem oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

- A. Sim, somente na modalidade presencial.
- B. Sim, somente na modalidade semipresencial.
- C. Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
- D. Sim, na modalidade a distância.

E. Não.

25. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

- A. Inserção no mercado de trabalho.
- B. Influência familiar.
- C. Valorização profissional.
- D. Prestígio social.
- E. Vocação.
- F. Oferecido na modalidade a distância.
- G. Baixa concorrência para ingresso.
- H. Outro motivo.

26. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

- A. Gratuidade.
- B. Preço da mensalidade.
- C. Proximidade da minha residência.
- D. Proximidade do meu trabalho.
- E. Facilidade de acesso.
- F. Qualidade/reputação.
- G. Foi a única onde tive aprovação.
- H. Possibilidade de ter bolsa de estudo.
- I. Outro motivo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Teoria da atribuição de causalidade

Quando você obtém algum tipo de sucesso acadêmico (ex.: tirar uma boa nota numa disciplina, ser selecionado num processo seletivo de estágio), na sua opinião, esse sucesso se dá em virtude do quê?

E quanto ao fracasso acadêmico?

Você consegue classificar os fatores responsáveis pelo seu sucesso e fracasso acadêmico quanto a:

Localização: a percepção da causa de um evento é **interna** (dentro) quando a pessoa afirma ser a origem do comportamento, ou **externa** (fora), quando o indivíduo crê que seu comportamento foi determinado por fatores externos.

Estabilidade: refere-se a causas **estáveis**/invariantes ou **instáveis**/variantes, ou seja, quanto as causas permanecem relativamente constantes ou variáveis ao longo do tempo.

Controlabilidade: exprime se as causas estão sob o controle volitivo da pessoa (**controláveis**) ou não (**incontroláveis**).

Globalidade: refere-se ao conceito de **generalização** ou de **especificidade** da causa. As mais gerais afetam todas as situações curriculares e as específicas, determinadas disciplinas do currículo.

Teoria da autodeterminação

Questões gerativas:

- Você poderia comentar sobre as razões que te fazem vir à faculdade?
- E há motivos que te fazem não vir?

Considerando as razões que te levam a vir para a faculdade, selecione o(s) cartão(ões) que melhor te descreve(m):

Sinceramente, eu não sei por que venho à faculdade.

Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na faculdade.

Eu já tive boas razões para vir à faculdade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.

Eu não vejo por que devo vir à faculdade.

Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na faculdade.

Eu não vejo que diferença faz vir à faculdade.

d

Venho à faculdade para não receber faltas.

Venho à faculdade porque a presença é obrigatória.

Venho à faculdade para conseguir o diploma.

Venho à faculdade para não ficar em casa.

Venho à faculdade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.

Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à faculdade.

re

Venho à faculdade para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar meu curso.

Venho porque é isso que esperam de mim.

Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente.

Venho à faculdade porque quando eu sou bem sucedido(a) me sinto importante.

Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ser bem sucedido(a) nos meus estudos.

Quero evitar que as pessoas me vejam como um(a) aluno(a) relapso(a).

rin

Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.

Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.

rid

Porque a educação é um privilégio.

Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.

Porque estudar amplia os horizontes.

Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.

rinte

Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.

Porque para mim a faculdade é um prazer.

Porque gosto muito de vir à faculdade.

mi

Após o(a) respondente ter feito sua seleção, deverá explicá-la brevemente.

Teorias da autoeficácia e da autorregulação

Farei a leitura pausada de oito afirmativas. A cada afirmativa lida você deve dizer se ela o(a) descreve ou não, relatando brevemente por quê.

1. Creio que a minha capacidade em organizar e executar cursos de ação produzem minhas realizações acadêmicas.
2. Após uma nova conquista acadêmica, tenho a tendência de estabelecer novos desafios e me comprometo com eles.
3. A cada tarefa acadêmica concluída, eu me sinto mais determinado(a) em meus objetivos, esforçado(a), perseverante por mais tempo frente às dificuldades e resiliente (capaz de dar a volta por cima) perante o fracasso.
4. Creio na minha própria capacidade de enfrentar tarefas acadêmicas desafiantes de modo que sinto ansiedade, mas ela é reduzida.
5. As minhas experiências acadêmicas aumentam progressivamente a confiança que tenho nas minhas próprias capacidades.
6. As crenças em minhas próprias capacidades de promover realizações acadêmicas se intensificam quando recebo incentivos e estímulos verbais de pessoas que na minha percepção tem autoridade moral (ex.: professores, familiares).

7. Mesmo não dominando determinado conteúdo ou habilidade acadêmica, creio que posso aprendê-la em determinado grau ao observar pessoas que tenham o domínio daquele conteúdo ou daquela habilidade.
8. Tenho o hábito de determinar metas, monitorar meu próprio desempenho e estabelecer recompensas para mim.

Teoria de metas de realização

Questões gerativas:

- Quando você precisa realizar uma tarefa acadêmica (ex.: prova; trabalho escrito; seminário), o que te leva a se engajar em sua execução?
- E há motivos que te fazem não se comprometer com uma tarefa acadêmica?

Considerando o seu engajamento em tarefas acadêmicas, selecione o(s) cartão(ões) que melhor te descreve(m):

Gosto dos trabalhos escolares com os quais eu aprendo algo, mesmo que cometa muitos erros.

Uma razão importante pela qual eu faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.

Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.

Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.

Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.

Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas.

ma

Na minha turma, eu quero me sair melhor que todos os demais.

Uma razão importante pela qual eu estudo é que eu não quero passar vexame.

Sucesso na escola, para mim, é fazer as coisas melhor que a maioria da classe.

É muito importante para mim, fazer as tarefas melhor que os colegas.

Gostaria de mostrar aos meus professores que eu sou mais inteligente do que os outros.

Um dos meus principais objetivos é nunca dar a impressão de que eu não consigo dar conta

da tarefa.

mea

Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.

A razão pela qual eu me dedico às tarefas escolares é para que os professores não fiquem pensando que eu sei menos que os outros.

mee

Meu objetivo é apenas executar as tarefas acadêmicas com o mínimo de esforço, de modo que para mim realização é alcançar êxito sem grande aplicação nos estudos.

Tenho preferência por tarefas que possam ser completadas facilmente e em pouco tempo ou que simplesmente não exijam trabalho duro.

met

Após o(a) respondente ter feito sua seleção, deverá explicá-la brevemente.

CIP – Catalogação na Publicação

A948d Avelino, Laiza Pâmela Rodrigues Soares
O desempenho além do esperado dos bolsistas Prouni :
um enfoque psicológico sob a luz das teorias motivacionais
humanas / Laiza Pâmela Rodrigues Soares Avelino. – 2017.
158 f. : il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2017.

1. Ensino superior. 2. Rendimento escolar. 3. Motivação
na educação. I. Bertolin, Júlio Cesar Godoy, orientador.
II. Título.

CDU: 378: 159.947.3 .

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241