

COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E MOTIVAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE

Eli A. R. Prates

UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

M. Cristina R. A. Joly

Universidade São Francisco – SP, Brasil

Anelise S. Dias

Universidade São Francisco – SP, Brasil

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Constata-se, em investigações brasileiras, o aumento da população universitária carregando consigo características bastante heterogêneas. Estudiosos afirmam que, em relação à autonomia acadêmica dos alunos, a maioria tem chegado à universidade com fracas competências para autorregular o seu estudo de forma eficaz. Portanto, estudar as competências de estudo no ensino superior ganha relevância face à necessidade de colocar o aluno no papel central e ativo do processo de sua aprendizagem, que envolve processos cognitivos e motivacionais. A motivação é apontada como uma dimensão fundamental da autorregulação, já que os estudantes necessitarão usar recursos próprios e específicos para manter o interesse nas atividades acadêmicas. Assim, partiu-se para uma pesquisa correlacionando a Escala de Competência de Estudo (ECE-Sup/S&H) com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), validada, que avalia a motivação dos alunos no ambiente universitário. Foram participantes deste estudo 815 universitários, 69,9% de duas universidades de São Paulo e 30,1% de Minas Gerais, com idades entre 17 e 62 anos, ambos os sexos, regularmente matriculados nos cursos de administração, psicologia e pedagogia, que se compuseram como pertencentes às áreas de conhecimento das ciências humanas e ciências sociais, em função das características da ECE. Com base nos resultados, observaram-se evidências de validade para a ECE-Sup (S&H), pois mostrou-se existir associação entre todos os fatores da Escala com os fatores desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca da EMA.

REVISÃO TEÓRICA

Observa-se, nos últimos anos, um aumento da população universitária, carregando consigo características bastante heterogêneas no tocante à classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho, opção pelo turno de estudo, entre outras (Scheich, Polydoro, & Santos, 2006). Há uma

carga muito pesada quando se vê o mundo exterior invadindo cada vez mais o ambiente escolar, através dos meios de comunicação e informação (MEC:UNESCO, 2003).

Vê-se a tecnologia facilitando e acelerando as atividades, mudando hábitos e fazendo com que se acostume a transformações comparáveis aos filmes de ficção científica. O mundo perde suas fronteiras, as distâncias são quebradas diante da televisão, do computador (Prates & Prates, 2010).

Esta questão de heterogeneidade dos estudantes universitários ganhou maior visibilidade nas investigações científicas. Em Portugal, há a percepção de que taxas cada vez mais elevadas de alunos têm chegado à universidade com insuficientes bases de conhecimento, baixos níveis de motivação e de competências de estudo (Almeida, 2007). No Brasil, há um empenho grande do governo em abrir vagas no ensino superior, no entanto, falta o mesmo esforço na adequação dos locais de ensino, das políticas, dos processos educativos frente à diversidade da população que chega à universidade (Pinto, 2004; Michelotto, Coelho, & Zainko, 2006).

Em decorrência disto, encontra-se, no ensino superior, considerável variedade na qualidade do envolvimento nos estudos, entre os alunos de instituições diversas, entre alunos do mesmo curso e, até mesmo, entre alunos da mesma turma e disciplina. Isso acaba colocando a Universidade em confronto com desafios rigorosos, notadamente em relação à qualidade do processo ensino e aprendizagem desenvolvida (Rosário & Oliveira, 2006).

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

Competência de estudo

Diante disso, o construto competência de estudo, designado na literatura como *Study Skills*, tem sido objeto de específica atenção por parte de pesquisadores na área da Educação e na Psicologia Educacional (Almeida, 2002; Credé & Kuncel, 2008). Essas competências (de estudo) são definidas por Credé e Kuncel (2008) como a capacidade de apropriação das estratégias de estudo e método que o aluno tem, capacidade de gestão de tempo e de outros recursos, visando responder questões acadêmicas.

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

É nesse sentido que Zimmerman (2008; 2000) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988) colocam como centrais os processos de autorregulação da aprendizagem, definindo-os como autodirecionados e de crenças pessoais que possibilitam ao estudante transformar competências cognitivas em competências de desempenho. A autorregulação surge, então, como competência intermediária entre as capacidades e suas manifestações pelo desempenho acadêmico, representando o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem em termos cognitivos, motivacionais e comportamentais (Almeida, Joly, Monteiro, Donaciano, Pereira, & Dias, 2010).

Estudos indicam haver variabilidade no nível de aprendizagem dos alunos, de acordo com a presença ou ausência de competências de autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1994; 1998). Sugere-se assim que as competências de autorregulação poderão ser tão ou mais relevantes do que as aptidões mentais, quando se procura explicar o sucesso acadêmico (Almeida, 1996).

Levando-se em conta este modelo teórico da autorregulação, Almeida et al (2009) partiram para o desenvolvimento da Escala de Competência em Estudo para cursar a universidade (ECE (S&H)), trabalhando na elaboração do questionário, que despendeu duas aplicações, sempre analisando os itens em suas propriedades psicométricas. Após a segunda aplicação chegou-se ao valor de KMO (0,93) que mostrou-se excelente. Seguiu-se uma rotação varimax em que três fatores foram obtidos, *Comportamentos Estratégicos de Planejamento, de Monitoramento e de Autoavaliação*, explicando 51,7% da variabilidade dos itens da escala. Os itens revelaram cargas fatoriais que variaram de 0,49 a 0,79 e comunalidade acima de 35%.

A análise da precisão de cada fator foi realizada pelo Alfa de Cronbach. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 a 0,77. A correlação entre os fatores, aferida pelo teste de Correlação de Pearson, apresentou índices elevados, positivos e estatisticamente muito significativos, situando-se entre 0,67 (dimensões 1 e 3) e 0,73 (dimensões 1 e 2). Estes índices apontaram que, apesar dos itens terem uma organização que apresente estrutura de três fatores, eles revelam um processo contínuo

de autorregulação do estudo, como aponta a perspectiva teórica de Zimmerman (2002) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988).

Motivação para aprender

A motivação, ao lado disso, se insere no estudo, porque influencia o envolvimento ou a persistência nas tarefas de aprendizagem. E uma das teorias sobre motivação que se apresentam na literatura é a Teoria da Autodeterminação, em que Deci e Ryan (1985), primeiramente diferenciavam a motivação humana em intrínseca, o prazer da prática da atividade em si é a motivação e extrínseca, a consequência é determinante para a motivação do comportamento.

Continuando em suas pesquisas empíricas, Deci e Ryan (1985; 1991) perceberam a possibilidade de se distinguirem diversos estilos de regulação do comportamento humano, podendo a própria motivação extrínseca ser, até certo ponto, autodeterminada, ou seja, variar em função do nível de autodeterminação ou autonomia, superando, portanto, a dicotomia. Internalização das regulações externas parecem ser as palavras-chave, pois indicam que quanto mais intensa for a autodeterminação do comportamento, maior a qualidade da motivação.

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

Figura 1. *Continuum* da regulação do comportamento, como taxonomia da motivação humana, conforme Ryan e Deci (2000) e Reeve, Deci e Ryan, (2004)

A figura 1, conforme a Teoria da Autodeterminação, apresenta o *continuum* de autodeterminação (Reeve, Deci, & Ryan, 2004) com seis estilos de motivação, que variam qualitativamente, dependendo do grau da internalização das regulações externas do comportamento. Inicia-se com o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência de intenção, da motivação ou do pensamento proativo. Os estilos de motivação extrínseca seguem à desmotivação, sendo eles por regulação externa, o comportamento é controlado por recompensas ou ameaças; introjetada, aparece como o primeiro nível da internalização; identificada, o comportamento é motivado pela satisfação que os resultados produzem; e integrada, estilo comprometido com a vontade.

Finalmente, o *continuum* culmina com a motivação intrínseca, sendo o nível mais autodeterminado e autônomo.

Em relação à Teoria da Autodeterminação, Vallerand et al (1992) desenvolveram uma escala de avaliação, muito usada na investigação de várias frentes, a que denominaram Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Esta Escala foi traduzida e adaptada para o português por Sobral (2003). Na construção da versão brasileira para a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Guimarães e Bzuneck (2008) iniciaram o processo de validação transcultural e conseqüente avaliação psicométrica da escala, partindo de itens elaborados levando em conta a teoria e também retirados da escala original traduzida.

A versão final passou a conter 31 itens e, mediante o Método de Análise dos Componentes Principais, surgiram sete fatores que explicaram 56,49% da variabilidade total dos dados, Desmotivação, Regulação Integrada, Regulação Externa por frequência às aulas, Regulação Introjetada, Regulação Externa por recompensas sociais, Regulação Identificada e Motivação Intrínseca. Os índices de consistência interna de cada um dos sete fatores encontrados são considerados aceitáveis, avaliados pelo alfa de Cronbach, excetuando-se o índice de consistência para a escala de avaliação da Regulação Identificada. Foram encontradas correlações positivas e significativas entre os itens mais próximos no *continuum* e correlações negativas entre os itens das extremidades opostas.

Em 2010, no entanto, Guimarães, Bzuneck e Joly resolveram efetuar novos estudos, no sentido da busca de uma melhor adaptação à realidade brasileira. Foram aplicados os 31 itens da EMA em 1000 estudantes universitários, sendo 61,5% de duas Instituições de Ensino Particular (IES) paulistas e 38,5% de uma Instituição Pública paranaense, matriculados regularmente do primeiro ao quinto ano de diversos cursos das três áreas do conhecimento, Saúde, Humanas e Exatas. A idade variou de 17 a 59 anos ($M=15,80$; $DP=12,67$), sendo 59,95% do sexo feminino.

O KMO indicou um índice de 0,85 e o teste de esfericidade de Bartlett foi amplamente significativo ($p \leq 0,0001$), resultados que indicam a adequação dos dados para a realização da análise fatorial. Aplicando-se a análise fatorial exploratória pelo método dos componentes principais, com rotação VARIMAX, foram eliminados os itens 25 e 28 por apresentarem carga fatorial inferior a 0,30 e a escala passou a ter 29 itens.

A inter-relação entre o Estudo Competente e Motivação

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

De alguma forma, as respostas a estas perguntas estão relacionadas com as diferentes razões para aprender (Rosário, 2005). Zimmerman, Kitsantas e Campillo (2005) trazem a motivação como uma dimensão fundamental da autorregulação, já que os estudantes necessitarão usar recursos próprios e específicos para manter o interesse nas atividades acadêmicas.

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

MÉTODO

Participantes

Foram participantes 815 universitários de três universidades particulares, sendo duas do estado de São Paulo (69,9%) e uma de Minas Gerais (30,1%). Os universitários estavam regularmente matriculados nos cursos de psicologia (27,2%), administração (57,3%) e pedagogia (15,5%). Do total da amostra 70,3% eram do sexo feminino, enquanto que 29,7% do masculino. As idades variaram de 17 a 62 anos, com média de 25,25 anos (DP=7,47).

Instrumentos

Escala de Competência de Estudo – ECE-Sup (S&H) (Almeida & Joly, 2009)

A escala objetiva avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no ensino superior para estudantes brasileiros e portugueses. É composta por 16 itens do tipo *Likert* com seis pontos, de discordo totalmente (1 ponto) até

concordo totalmente (6 pontos), agrupando-se em 3 fatores, o fator 1, Comportamentos Estratégicos de Planejamento, contém cinco itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo, como exemplo, destaca-se o item 3 (*Acompanho o meu estudo fazendo anotações, resumos ou esquemas*). O fator 2, Comportamentos Estratégicos de Monitoramento, que objetiva realizar a automonitorização pela auto-observação do desempenho, durante a execução de atividades de estudo, composto por cinco itens, que pode ser exemplificado pelo item 15 (*Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias*). E o fator 3, Comportamentos Estratégicos de Autoavaliação, os seis itens reportam-se a comportamentos e a preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma autorreflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar, como destacado pelo item 2 (*Interpreto os bons resultados acadêmicos como uma recompensa ao meu esforço*). A aplicação é coletiva, com duração média de 20 minutos.

O estudo de Almeida e cols. (no prelo) apresenta as qualidades psicométricas da escala. A análise fatorial exploratória mostrou que os itens se agruparam nos três fatores revelando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,49 a 0,79 e comunalidade acima de 35%. O fator 1 explicou 17,7% da variância, o fator 2, 17,68% e o fator 3, 17,9%. A análise da precisão foi realizada por meio da consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) para cada um dos três fatores. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o fator 1, 0,77 para o fator 2 e 0,76 para o fator 3. Deve-se considerar ainda que os resultados nas três dimensões se encontram bastante correlacionados, como seria de esperar, de acordo com o construto teórico da autorregulação. Os coeficientes de correlação produto momento de Pearson situaram-se entre 0,67 (dimensão 1 e 3) e 0,73 (dimensão 1 e 2).

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

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

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

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

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

Procedimento

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificando-se os resultados apresentados pelos universitários quanto às características motivacionais, procedeu-se à correlação com os 3 fatores da ECE-Sup (S&H) que são planejamento, monitoramento e autoavaliação, resultando na Tabela 1.

Tabela 1. Correlação entre as Escalas ECE-Sup (S&H) e EMA

Fatores EMA		Fatores ECE-Sup (S&H)		
		Planejamento	Monitoramento	Autoavaliação
Desmotivação	<i>r</i>	-0,181**	-0,171**	-0,201**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Extrínseca por regulação introjetada	<i>r</i>	-0,032	-0,028	0,005
	<i>p</i>	0,361	0,422	0,897
Extrínseca por regulação externa de frequência as aulas	<i>r</i>	-0,151**	-0,119**	-0,102**
	<i>p</i>	0,000	0,001	0,004
Extrínseca por recompensas sociais	<i>r</i>	-0,182**	-0,121**	-0,196**
	<i>p</i>	0,000	0,001	0,000
Extrínseca por regulação identificada	<i>r</i>	0,225**	0,222**	0,185**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Intrínseca	<i>r</i>	0,342**	0,365**	0,334**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000

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

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

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

Pode-se observar, na Tabela 1, que não há correlação dos fatores da ECE-Sup (S&H) com a motivação extrínseca por regulação introjetada. Conforme Reeve, Deci & Ryan (2004), esta corresponde ao primeiro nível de internalização, quando não se podem ter nítidos os marcos regulatórios, pois há uma regulação mais afetiva, envolvendo impulsos conflitantes, como fazer ou não fazer, na solução de problemas. Pelletier et al (1995) ressaltava que estes dois estilos de regulação não são autônomos ou autodeterminados, pois representam a motivação controlada externamente, portanto, por *regulação externa* e a *regulação introjetada*, por controles internos.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar sobre a avaliação das competências de estudo, quer seja com novas metodologias para aprender e ensinar no nível universitário, quer pela responsabilidade que o estudante tem de autorregular seu processo de aprendizagem, tendo em vista o sucesso acadêmico, faz-se necessário e a ECE-Sup (S&H) se insere como instrumento que busca entender o estudante universitário, com o intuito de aparar trajetórias acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e educacional*, 6 (2), 155-165.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 203-215.
- Almeida, L., & Joly, M. C. R. a. (2009). Escala de Competência de Estudo. Estudo transcultural Brasil – Portugal. Universidade São Francisco; Universidade do Minho.
- Almeida, L., Guisande, M., Pereira, A., Joly, M., Donaciano, B., Mendes, T., et al. (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): fundamentos e construção. *Actas*

- do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4282-4292). Braga: CIEEd Editora.
- Almeida, L., Joly, M., Monteiro, S., Donaciano, B., Pereira, A., & Dias, A. (2010). Estudo exploratório pela análise fatorial da Escala de Competência de Estudo para Brasil e Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, In Prelo.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoria y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus.
- Credé, M., & Kuncel, N. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (6), 425-453.
- Guimarães, S., & Bzuneck, J. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13 (1), pp. 101-113.
- Guimarães, S., Bzuneck, J., & Joly, M. (2010). *Escala de Motivação Acadêmica (EMA)*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina / Universidade São Francisco.
- MEC:UNESCO. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Michelotto, R., Coelho, R., & Zainko, M. (2006). A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar*, 28, 179-198.
- Miranda, G. (2005). Aprendizagem e transferência de conhecimentos. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Brière, N., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pinto, J. (2004). O acesso à Educação Superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, 25 (88), 727-756.
- Prates, E., & Prates, E. (2010). *Vínculos afetivos entre professor e aluno: facilitadores da aprendizagem, sob a ótica do adolescente*. São Paulo: Editora Universitária Adventista.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney, & S. Van Etten, *Big Theories Revisited* (pp. 31-58). Connecticut: Age Publishing.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. Taveira, *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projeto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., & Oliveira, M. C. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber (e) Educar*, 11, 23-38.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Scheich, A., Polydoro, S., & Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sobral, D. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 25-31.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatória: una perspectiva social cognitive. *Evaluar*, 5, 1-21.