

Motivações e desempenho de estudantes universitários

ARMÉNIO REGO (*)

1. INTRODUÇÃO

1.1. *Motivos e desempenho escolar*

Desde os trabalhos pioneiros de Murray (1938), uma grande diversidade de pesquisas tem sido conduzida (especialmente por McClelland e seus colaboradores) com o fito de estudar os motivos de sucesso, afiliação e poder. A sua caracterização sumária encontra-se na Tabela 1.

O motivo de *sucesso* representa um interesse recorrente em fazer as coisas melhor, ultrapassando padrões de excelência (Ver McClelland, 1987; McClelland & Koestner, 1992). A motivação para a *afiliação* pode ser definida como um interesse recorrente em estabelecer, manter ou restaurar um relacionamento afectivo positivo com outras pessoas (ver Heyns, Veroff, & Atkinson, 1958; Koestner & McClelland, 1992). O motivo de *poder* representa um interesse recorrente em ter impacto sobre pessoas. Uma elevada motivação para o poder está associada a actividades competitivas e assertivas, assim como ao interesse em alcançar e manter prestígio e

reputação (ver McClelland, 1987: 596; Winter, 1992b).

O presente estudo visa fornecer alguma evidência empírica para a compreensão das relações entre esses três motivos e o desempenho escolar de estudantes universitários. Trata-se de um matéria que tem tido pouco desenvolvimento, embora existam alguns dados disponíveis.

Sucesso

As pesquisas relacionadas com o motivo de sucesso têm produzido resultados pouco consistentes. Mas existe fundamento teórico para que tal aconteça (McClelland, 1987: 227). Na verdade, é de esperar que a relação entre o motivo e o desempenho escolar seja positiva apenas quando os alunos percepcionarem que a dificuldade é moderada, receberem *feedback* da sua prestação e forem pessoalmente responsáveis pelos resultados (McClelland, 1987; McClelland & Koestner, 1992; McKeachie, 1961; O'Conner, Atkinson & Horner, 1966). Parafrazeando McClelland (1987: 227), esperar que assim não fosse seria o mesmo que propor que o *drive* da fome conduz a melhor desempenho quando o incentivo comida não está presente.

Na Universidade de Aveiro, o *feedback* da prestação está garantido, pois os alunos recebem as suas notas pelos testes realizados. A responsabilidade pessoal pelos resultados também consti-

(*) Universidade de Aveiro, 3810-193 Aveiro.

TABELA 1
Caracterização sumária dos motivos de sucesso, afiliação e poder

| Motivos | O indivíduo: |
|------------------|--|
| Poder | <ul style="list-style-type: none"> - Procura controlar ou influenciar outras pessoas e dominar os meios que lhe permitem exercer essa influência. - Tenta assumir posições de liderança espontaneamente. - Necessita de provocar impacto. - Preocupa-se com o prestígio. - Assume riscos elevados. |
| Sucesso | <ul style="list-style-type: none"> - Procura alcançar sucesso perante uma norma de excelência pessoal. - Aspira alcançar metas elevadas mas realistas. - Responde positivamente à competição. - Toma iniciativa. - Prefere tarefas de cujos resultados possa ser pessoalmente responsável. - Assume riscos moderados. - Relaciona-se preferencialmente com peritos. |
| Afiliação | <ul style="list-style-type: none"> - Procura relações interpessoais fortes. - Faz esforços para conquistar amizades e restaurar relações. - Atribui mais importância às pessoas do que às tarefas. - Procura aprovação dos outros para as suas opiniões e actividades. |

Construída a partir de: Koestner & McClelland, 1992; McClelland, 1962, 1987; McClelland & Koestner, 1992; Steers, 1983; Veroff, 1992b; Winter, 1992b.

tui a situação mais comum, pois a grande maioria das avaliações baseia-se em testes individuais. Talvez por essas razões, nós tenhamos obtido coeficientes de correlação positivos entre este motivo e as classificações dos estudantes (Rego, 1993, 1995). O que não está adquirido, *ab initio*, é o requisito respeitante ao desafio, pois as percepções sobre a dificuldade/desafio variam conforme o grau de dificuldade do próprio curso, as condições de cada turma, e as condições particulares de cada estudante.

Hipótese 1: o motivo de sucesso relaciona-se positivamente com as classificações dos estudantes universitários quando estes percebem a sua vida académica como moderadamente difícil.

Poder

Os mais motivados para o poder tendem a buscar reconhecimento e prestígio. Ora, o desempenho escolar pode constituir um modo através do qual os estudantes podem obtê-los (Costa

& McClelland, 1971, cit. por McClelland, 1987: 285). Todavia, nem todas as circunstâncias são propícias. Na verdade, sendo o incentivo inerente a este motivo a produção de impacto, é de crer que os alunos se esforcem mais e obtenham boas classificações sobretudo em condições de dificuldade/desafio elevado, pois a probabilidade de produzirem impacto é maior (McClelland, 1987; McClelland & Taegue, 1975; McClelland & Watson, 1973; Winter, 1992b). Quando a dificuldade é diminuta ou moderada, o desafio é reduzido e o impacto produzido é pequeno. De acordo com o exposto, propomos o seguinte:

Hipótese 2: os estudantes mais motivados para o poder obtêm melhores classificações do que os restantes quando a dificuldade percebida é elevada.

Afiliação

Os mais afiliativos tendem a procurar relações pessoais fortes, esforçam-se por conquistar amizades, atribuem mais importância às pessoas do

que às tarefas, procuram a aprovação social. Estas actividades são, em certa medida, incompatíveis com as longas horas de estudo e o isolamento que a vida de estudante, por vezes, exige. Existem, aliás, indicações de que o motivo se correlaciona positivamente com o número de horas de convívio com colegas (Stahl & Harrell, 1982: 749), levando a crer que os mais afiliativos têm menor predisposição para o estudo do que os restantes. Sendo assim, é de admitir que obtenham piores classificações. Isso foi, aliás, evidenciado por pesquisas que anteriormente realizámos (Rego, 1993, 1995).

A questão é, contudo, complexa. Por exemplo, existem indicações de que o motivo contribui para o bom desempenho quando está presente o incentivo afiliativo (ver McClelland, 1987: 348). McKeachie (1961) constatou que os estudantes mais afiliativos trabalhavam mais e obtinham melhores *performances* do que os menos afiliativos em turmas em que o professor era considerado cordial e amistoso (interessando-se pessoalmente pelos alunos, chamando-os pelo seu próprio nome, etc).

A vida universitária apresenta, contudo, algumas particularidades. As turmas são relativamente grandes, o anonimato é mais forte, a relação professor-aluno é mais impessoal, e a probabilidade de o aluno receber apoio socio-afectivo do professor é mais reduzida do que nos graus de ensino anteriores. Por outro lado, é mais reduzida a probabilidade de os alunos receberem (e valorizarem) o apoio, elogios e apoiação social dos Pais pela obtenção de boas classificações. Ou seja, o ambiente universitário tende a indisponibilizar o incentivo afiliativo, pelo que os alunos mais afiliativos têm poucas razões para se aplicarem com afinco na busca de boas classificações. Tendo em atenção o atrás exposto, nós propomos:

Hipótese 3: os mais motivados para a afiliação obtêm pior desempenho escolar do que os restantes.

1.2. A medição dos motivos

Usualmente, a força dos motivos tem sido medida através de uma técnica projectiva designada, por vezes, de Picture-Story Exercise (ver Koestner & McClelland, 1992). O teste consiste numa série de 4 a 6 figuras (ver Smith, 1992;

Winter, 1992b), mostrando pessoas em situações ambíguas, perante cada uma das quais é solicitado aos sujeitos que inventem uma história.

Presume-se que estes relatos inventivos revelam os sonhos, fantasias e aspirações dos sujeitos, tendo sido desenvolvidos sistemas de codificação (Heyns, Veroff, & Atkinson, 1958; McClelland et al., 1953; Veroff, 1992a; Winter, 1992a) que permitem analisar o conteúdo de cada história e pontuá-la nos três motivos.

Existe, todavia, alguma *polémica acerca das vantagens desse método face aos questionários* (ver, por exemplo, Atkinson, 1982; Atkinson & Birch, 1986; Fleming, 1982; McClelland, 1987; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989; Smith, 1992; Weinberger & McClelland, 1990; Weiner, 1989; Winter & Stewart, 1977). O principal ponto da discórdia reside nas questões da fidedignidade. São quatro as posições básicas a respeito do assunto:

- a) A primeira considera que os testes projectivos são mais adequados. Alega-se que a respectiva ausência de fidedignidade é apenas aparente, podendo ser melhorada se alguns cuidados metodológicos forem tomados. Afirma-se, ainda, que a fidedignidade dos questionários tem sido exagerada.
- b) A segunda advoga que as propriedades psicométricas dos testes projectivos são mais satisfatórias do que as das escalas/questionários.
- c) A terceira considera que os dois métodos são equivalentes (embora os dados disponíveis apontem para a pequena ou nula correlação entre os motivos medidos pelas 2 vias).
- d) A quarta posição advoga que a melhor maneira de prever o comportamento é combinar os dois métodos. Alega-se que, enquanto a cotação das fantasias permite medir os motivos propriamente ditos (motivos-implícitos), os questionários permitem avaliar os motivos auto-atribuídos (ver, por exemplo, Koestner & McClelland, 1992; McClelland, 1987; McClelland & Koestner, 1992; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989; Weinberger & McClelland, 1990).

O certo é que, do ponto de vista prático, os questionários são de mais difícil aplicação. A sua grande vantagem reside no facto de serem um

método mais prático, mais rápido e barato. Por isso, têm sido desenvolvidas algumas medidas dessa natureza (e.g. Mehrabian, 1969; Stahl & Harrell, 1982; Steers & Braunstein, 1976). Também nós, em pesquisas anteriores (Rego, 1993, 1995; Rego & Jesuino, 1997), temos usado uma versão modificada e adaptada do questionário de medida das necessidades manifestas de Steers e Braunstein (1976). Os resultados têm-nos levado a crer que o instrumento apresenta razoáveis propriedades psicométricas.

2. METODOLOGIA

Para testarmos as nossas hipóteses, recorremos a uma amostra composta por 310 estudantes da Universidade de Aveiro, provenientes de 3 cursos de licenciatura: Engenharia e Gestão Industrial (EGI), Gestão e Planeamento em Turismo (GPT) e Ensino da Matemática (EM). Todos os estudantes foram inquiridos em sala de aula. Foram-lhes apresentados três tipos de questões: motivos, dificuldade percebida na vida académica e desempenho no curso.

- Para medirmos o *desempenho* escolar, solicitámos a cada aluno que calculasse a média das classificações obtidas até àquele momento nas disciplinas em que tinha obtido aprovação.
- As motivações para o sucesso, a afiliação e o poder foram medidas através do questionário atrás referido (secção 1.2.). Compreende 21

items, igualmente distribuídos pelos três motivos; como exemplos ilustrativos temos:

- Obtenho melhores resultados quando as tarefas que me atribuem são bastante difíceis (Sucesso).
- Considero-me um(a) bom(a) colega de trabalho, com espírito de equipa (Afiliação).
- Procuo um papel activo na liderança de um grupo (Poder).

Para cada item, os alunos foram convidados a responder numa escala de 1 («Nunca») a 7 («Sempre»). Os coeficientes Alpha de Cronbach, embora não satisfazendo o critério de Nunnally, são relativamente elevados e próximos dos que temos obtido em pesquisas anteriores (Tabela 4).

- Para a medição da dificuldade percebida, solicitámos aos estudantes que nos respondessem a diversas perguntas, tendo-lhes sido proposto que o fizessem através de uma escala de 1 («nenhuma dificuldade») a 7 («muita dificuldade»). A análise factorial das componentes principais revelou-se pertinente (estatística Kaiser-Meyer-Olkin: 0.86; teste de esfericidade de Bartlett: 884.41, significância: 0.00000). A extracção das componentes principais e o recurso ao critério de Kaiser (retenção dos factores com valores próprios superiores a 1) apontaram para a retenção de apenas um componente, explicando 59.2% da variância total (Tabela 2).

TABELA 2
Análise factorial das componentes principais (dificuldade percebida)

| Items | Contributos de cada variável para o factor (n= 310) |
|---|---|
| - Em geral, como considera o seu curso? | 0.86 |
| - O que pensa das cadeiras que tem frequentado? | 0.87 |
| - Como encara o grau de dificuldade dos testes que tem realizado? | 0.86 |
| - A dificuldade que sente é maior ou menor do que a que esperava antes de ingressar na Universidade? | 0.66 |
| - Olhando o esforço que tem feito, pensa que as suas notas deveriam ser melhores ou piores do que as obtidas? | 0.60 |
| - Em geral, como considera a sua vida de estudante? | 0.71 |
| | <i>Valores próprios</i> 3.55 |
| | <i>Percentagem de variância explicada</i> 59.2 |
| | <i>Alpha de Cronbach</i> 0.86 |

3. RESULTADOS

3.1. Caracterização dos cursos

A caracterização dos cursos encontra-se representada na Tabela 3. Ela é pertinente para as fases posteriores da análise, pois permitir-nos-á estudar as condições em que os motivos se associam positivamente com os desempenhos. Importa desde já chamar a atenção para o seguinte: a dificuldade percebida é mais elevada no curso de EM, seguido pelo de EGI e GPT.

3.2. Correlações entre variáveis

A análise das correlações (Tabela 4) revela que o motivo de sucesso tende a relacionar-se positivamente com o afiliativo e o de poder, mas a relação com o poder é mais forte e consistente. Os mais motivados para o sucesso e o poder tendem a perceber menor dificuldade do que os restantes; tendem, igualmente, a obter melhores

desempenhos escolares. O motivo afiliativo e a dificuldade percebida tendem a relacionar-se negativamente com o desempenho.

Por serem globais, estes dados não nos permitem saber se as relações divergem consoante o curso. E isso é relevante, pois existem indicações de que os níveis de dificuldade de cada curso são diferentes (Tabela 3). O passo seguinte consistiu, pois, em calcular os coeficientes de correlação entre as diversas variáveis e o desempenho, para cada curso. Os resultados são apresentados na Tabela 5, e podem ser resumidos do seguinte modo:

- A dificuldade percebida tende a associar-se negativamente com o desempenho, embora o coeficiente de correlação apenas seja significativo ($p < 0.05$) para a globalidade da amostra.
- O motivo de *sucesso* associa-se positivamente com o desempenho, embora o coeficiente não seja significativo para o curso de GPT.

TABELA 3
Caracterização dos cursos

| | | CURSOS | | | |
|-----------------------|------------------|---|---|---------------------------------|------------------|
| | | Engenharia e Gestão Industrial (n=117) | Gestão e Planeamento em Turismo (n=66) | Ensino da Matemática (n=127) | Total (n=310) |
| Sucesso | Média | 34.4 | 34.2 | 31.3 | 33.1 |
| | <i>D. padrão</i> | 4.8 | 4.6 | 4.5 | 4.9 |
| Afiliação | Média | 39.7 | 40.3 | 40.1 | 40 |
| | <i>D. padrão</i> | 4.6 | 4.2 | 4.3 | 4.4 |
| Poder | Média | 29.8 | 28.8 | 27.3 | 28.5 |
| | <i>D. padrão</i> | 5.6 | 5.5 | 5.1 | 5.3 |
| Dificuldade percebida | Média | 4.3 | 4.2 | 5.6 | 4.8 |
| | <i>D. padrão</i> | 0.67 | 0.76 | 0.68 | 0.95 |
| Média de curso | Média | 12.5 | 12.7 | 12.1 | 12.4 |
| | <i>D. padrão</i> | 1.0 | 0.91 | 0.93 | 0.98 |

TABELA 4
Correlações entre variáveis (e consistência interna)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|----------|--------|
| 1. Sucesso | (0.66 - 0.71) | | | | |
| 2. Afiliação | 0.2*** | (0.65 - 0.70) | | | |
| 3. Poder | 0.47*** | 0.08† | (0.68 - 0.76) | - | |
| 4. Média de curso | 0.30*** | -0.15** | 0.19*** | | |
| 5. Dificuldade percebida | -0.26*** | 0.01 | -0.13** | -0.24*** | (0.86) |

† p<0.1 * p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

Entre parêntesis: coeficientes Alpha de Cronbach. Para os motivos, apresentam-se os coeficientes mínimo e máximo obtidos nesta pesquisa e noutras por nós realizadas (Rego, 1993, 1995)

TABELA 5
Correlações entre diversas variáveis e o desempenho escolar (comparação inter-cursos)

| | CURSOS | | | | Total |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------|---------|----------|
| | Engenharia e Gestão Industrial | Gestão e Planeamento em Turismo | Ensino da Matemática | | |
| | n máximo | 112 | 62 | 122 | 296 |
| | n mínimo | 108 | 58 | 121 | 282 |
| Sucesso | | 0.2* | 0.11 | 0.36*** | 0.30*** |
| Afiliação | | -0.26** | -0.3** | 0.05 | -0.15** |
| Poder | | 0.01 | 0.06 | 0.36*** | 0.19*** |
| Dificuldade percebida | | -0.11† | -0.15† | -0.07 | -0.24*** |

† p<0.1 * p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

c) A *afiliação* tende a associar-se nula ou negativamente com o desempenho.

d) O coeficiente de correlação entre o motivo de *poder* e o desempenho só é positivamente significativo para o curso de EM, precisamente o que detém a *mais elevada* pontuação na dificuldade percebida.

3.3. Regressões múltiplas

As regressões múltiplas efectuadas para cada

curso (Tabela 6) tendem a corroborar as indicações anteriores. Na verdade, a dificuldade percebida apenas detem valor explicativo significativo (negativo) para a globalidade da amostra, embora a tendência geral seja uniforme. O motivo afiliativo revela potencial explicativo negativo para dois cursos, sendo nulo no outro (EM). O motivo de sucesso denota potencial explicativo positivo, mas não significativo para o curso de GPT. O motivo de poder apenas apresenta um potencial explicativo significativo (po-

TABELA 6
Regressões múltiplas para os diferentes cursos
(Variável dependente: média actual de curso)

| | CURSOS | | | |
|------------------------------|---|---|---------------------------------|------------------|
| | Engenharia e Gestão Industrial (n=112) | Gestão e Planeamento em Turismo (n=62) | Ensino da Matemática (n=122) | Total (n=296) |
| Sucesso | 0.24** | 0.16 | 0.27** | 0.27** |
| Afiliação | -0.28** | -0.39** | -0.05 | -0.20*** |
| Poder | -0.09 | 0.13 | 0.25** | 0.06 |
| Dificuldade percebida | -0.14 | -0.08 | -0.07 | -0.15** |
| <i>Constante</i> | 14.54*** | 14.73*** | 10.05*** | 12.78*** |
| R ² (ajustado) | 0.14 (0.10) | 0.15 (0.09) | 0.19 (0.16) | 0.16 (0.15) |
| F | 4.18** | 2.60* | 6.80*** | 13.74*** |

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001
Os coeficientes de regressão são standardizados

sitivo) para o curso que maior pontuação apresenta na dificuldade percebida (EM).

Especialmente para o poder, os dados parecem revelar que a dificuldade percebida exerce algum papel moderador na relação entre os motivos e o desempenho. No entanto, as diferenças entre os três cursos, no que respeita à dificuldade, são bastante reduzidas (Tabela 3). Importa, pois, saber como se relacionam os motivos de sucesso e poder em condições de dificuldade mais diferenciadas. Para esse efeito, utilizámos os seguintes procedimentos:

- a) Agrupámos os indivíduos de acordo com as pontuações na dificuldade percebida (método de agregação: *ward*; medida de distância: quadrado da distância euclidiana). Obtivemos três grupos. Não encontrá-

mos, todavia, um número significativo de pessoas que permitisse construir um agrupamento cuja dificuldade percebida pudesse ser considerada baixa ou muito baixa.

- b) Calculámos, depois, as regressões para cada um dos *clusters* emergentes.

Os resultados encontram-se na Tabela 7, e revelam o seguinte:

- a) O motivo de *sucesso* denota um potencial explicativo do desempenho tendencialmente *positivo*. O coeficiente mais elevado respeita ao *cluster* de dificuldade *intermédia*.
- b) O motivo de poder apenas revela força explicativa positiva no *cluster* de *maior* dificuldade. Nos restantes grupos, os coeficientes não são significativos.

TABELA 7

Agrupamentos de alunos segundo a dificuldade percebida, e regressões para a média de curso em cada um deles

| | Grupo 1 Dificuldade baixa/média (n = 116) | Grupo 2 Dificuldade intermédia (n = 125) | Grupo 3 Dificuldade elevada (n = 69) |
|---|--|---|---|
| Dific. percebida (média) ⁽¹⁾ | 3.8 | 5 | 6.1 |
| Regressões (variável dependente: média actual do curso) | | | |
| Sucesso | 0.26** | 0.34*** | 0.16 |
| Afiliação | -0.28** | -0.30*** | 0.11 |
| Poder | -0.08 | 0.11 | 0.31** |
| <i>Constante</i> | 13.4*** | 12.3*** | 8.6*** |
| R ² (ajustado) | 0.12 (0.09) | 0.19 (0.17) | 0.19 (0.15) |
| F | 4.79** | 9.06*** | 4.85** |

(1) Todos os grupos diferem entre si (p<0.05)

† p<0.1 * p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

Nota: os coeficientes das regressões são standardizados

c) A afiliação associa-se significativa e negativamente com o desempenho em dois grupos. No outro, a relação é baixa e não significativa.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Hipótese 1

A primeira hipótese propunha que o motivo de sucesso se relaciona com melhor desempenho escolar quando a dificuldade percebida pelos estudantes é *moderada*. Os dados tendem a confirmá-la, pelo menos parcialmente.

É certo que os coeficientes de correlação (Tabelas 4 e 5) são sempre positivos, apenas não sendo significativo o coeficiente respeitante ao curso de GPT. O mesmo se diga dos coeficientes

das regressões (Tabela 6). Mas estes resultados apenas aparentemente não confirmam a hipótese. Na verdade, se atentarmos nos valores médios que todos os cursos apresentam na dificuldade percebida (Tabela 3), verificaremos que são *moderados* ou moderadamente elevados: numa escala de 1 a 7, as pontuações situam-se entre 4.2 e 5.6.

Uma análise mais profunda exigia, pois, o estudo das relações para níveis de dificuldade mais diferenciadas. Foi isso que nos permitiram, de certo modo, as regressões realizadas para cada um dos três *clusters* de dificuldade (Tabela 7):

- O coeficiente mais elevado respeita ao grupo de alunos com dificuldade *intermédia*.
- O coeficiente relativo ao *cluster* de mais baixa dificuldade também é significativa-

mente positivo. Mas é mais baixo do que o anterior; além disso, atendendo à pontuação (3.8, numa escala de 1 a 7), parece legítimo admitir que também esses alunos percebem a sua vida académica como *moderadamente* difícil.

- c) No grupo 3, o coeficiente é baixo e não significativo. Ora, a dificuldade percebida por esses alunos pode considerar-se *elevada* (6.1, numa escala de 1 a 7). O resultado tem fundamento teórico, pois um tal nível de dificuldade tende a não atrair os mais motivados para o sucesso (o risco de fracasso é grande).

Mantem-se, contudo, uma pergunta sem resposta: qual a relação do motivo de sucesso com o desempenho quando a dificuldade percebida é muito baixa? Importa, pois, alargar a dimensão da amostra em futuras pesquisas, de modo a obtermos uma quantidade mais significativa de alunos com percepções de dificuldade muito baixa.

Uma reflexão adicional merece acolhimento. Tem a ver com as particularidades da vida académica. Na verdade, se *excluirmos os casos extremos*, julgamos que uma eventual relação *universal* entre a motivação para o sucesso e o desempenho não contrariaria os fundamentos teóricos. Ou seja, a actividade universitária comporta características que, em termos gerais, são atractivas para os mais motivados para o sucesso. Vejamos porquê:

- a) As matérias leccionadas vão-se alterando, e cada cadeira difere das anteriores. O aluno depara, permanentemente, com novas matérias para estudar e aprender. Portanto, é provável que exista sempre um grau de desafio que (tudo leva a crer) é, pelo menos, moderado.
- b) Os alunos são pessoalmente responsáveis pelos resultados, já que os testes de avaliação são, quase sempre, individuais (pelo menos assim acontece na Universidade de Aveiro).
- c) O *feedback* está garantido, pois os estudantes recebem notas pelos seus testes.
- d) Não parece muito verosímil admitir que um sujeito muito motivado para o sucesso aceite, de «braços cruzados», más classifica-

ções... quando pode esforçar-se para impedi-las!

Hipótese 2

A hipótese 2 propunha que os mais motivados para o poder têm melhores classificações do que os restantes quando a dificuldade percebida é *elevada*. Os dados sugerem que ela recebe confirmação:

- a) Em primeiro lugar, o coeficiente de correlação entre o motivo e o desempenho apenas é significativamente positivo para o curso de EM (Tabela 5); o mesmo se diga do coeficiente de regressão (Tabela 6). Ora, esse é precisamente o curso cujos alunos *maior dificuldade* percebiam.
- b) Em segundo lugar, apenas para o *cluster* de alunos que *maior dificuldade* percebiam (pontuação de 6.1 - Tabela 7) o coeficiente de regressão é significativamente positivo. Nos restantes casos, a relação é nula ou negativa.

Nota-se, pois, que a contingencialidade é mais nítida para este motivo do que para o de sucesso. Tal pode ser graficamente constatado através da Figura. Do ponto de vista teórico, este resultado faz sentido, pois a produção de impacto (o incentivo inerente ao motivo de poder) junto dos colegas e professores é mais provável quando a dificuldade é grande. Ou seja:

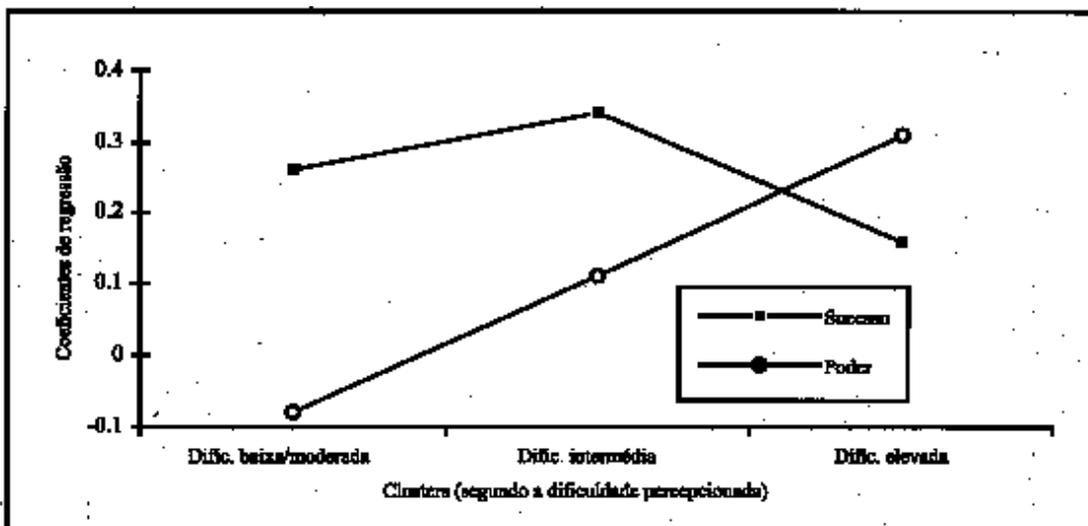
- a) O motivo de sucesso tende, em geral, a relacionar-se positivamente com o desempenho porque existem condições na vida universitária que disponibilizam o incentivo de sucesso.
- b) Em geral, isso não acontece com o motivo de poder, pois são mais raras as situações (pessoais ou ambientais) em que a dificuldade percebida é elevada.

Hipótese 3

A hipótese 3 propunha que os mais motivados para a afiliação obtêm pior desempenho escolar do que os restantes. Os resultados apontam claramente para a sua confirmação. Na verdade, os coeficientes de correlação são tendencialmente negativos (quando não o são, situam-se muito próximos de zero), independentemente do curso

FIGURA

Valor explicativo dos motivos de sucesso e poder para a média actual de curso, em diferentes condições de dificuldade (dados da Tabela 7)



ou grupo de alunos que consideremos. As regressões permitem chegar à mesma conclusão.

Este resultado não é estranho, mas não pode ser generalizado a outros níveis de ensino. De facto, o ambiente universitário apresenta características peculiares: a competição aparenta ser forte, a maior dimensão das turmas suscita um certo grau de anonimato, o apoio socio-afectivo dos alunos pelos Pais é reduzido, a relação entre professores e alunos é mais impessoal. O bom desempenho não constitui, pois, uma fonte de incentivo para os mais afiliativos. Ao contrário: eles tenderão a buscar o acesso a tal incentivo (estar com os outros, obter aprovação social...) através do convívio com colegas e amigos, descurando o estudo e obtendo menos boas classificações académicas.

De modo diferente, o ensino secundário revela características que podem ser propícias aos mais afiliativos. As turmas são tendencialmente mais pequenas e o anonimato é menor. A relação professor-aluno é mais pessoal, sendo mais frequentes as situações em que o professor concede apoio socio-afectivo aos seus alunos. O apoio socio-afectivo dos Pais também é mais frequen-

te. Ou seja, os mais afiliativos têm «razões» (possibilidade de acederem à aprovação social dos Pais, professores e colegas) para se esforçarem e obterem melhores classificações.

Os dados ofereceram-nos uma reflexão adicional, pois a dificuldade percebida mostra-se negativamente relacionada com o desempenho. Na verdade, quer os coeficientes de correlação (Tabelas 4 e 5) quer os da regressão (Tabela 6) são negativos. E o facto de nem sempre serem significativos não deve conduzir-nos à desvalorização da dificuldade enquanto variável potencialmente explicativa do desempenho. De facto, os coeficientes são *consistentemente* negativos; e, quando se trata da amostra global, são significativos.

É claro que não é possível propor uma relação de causa-efeito entre as duas variáveis. Ou seja: não é possível saber se são as piores classificações que geram percepções de maior dificuldade, se é a dificuldade percebida que afecta os desempenhos, ou se a influência é recíproca. A mesma dúvida é, aliás, válida para a relação entre motivos e desempenhos. Sabe-se, contudo, que as *variáveis motivacionais e os factores de*

dificuldade permitem explicar uma percentagem da variância no desempenho académico que se situa em torno dos 16%.

A nossa pesquisa apresenta algumas limitações. Uma delas resulta do facto de termos medido os motivos através de escalas auto-descritivas. Teria sido mais conveniente conjugar este instrumento com um teste projectivo do tipo *Picture-Story Exercise*, como propõem alguns autores.

A outra limitação respeita à dificuldade percebida. Na verdade, ficámos a saber que os alunos percebem a sua vida académica de modos diferenciados. Também constatámos que essas percepções moderam as relações entre as suas motivações e os desempenhos: dois alunos poderão desenvolver diferentes níveis de esforço e desempenho, não por terem perfis motivacionais distintos, mas por terem diferentes percepções da dificuldade. Todavia, a pesquisa nada nos diz a respeito dos factores que poderão influenciar essas percepções.

Por último, as variáveis estudadas detêm um potencial explicativo do desempenho que pode considerar-se bastante modesto. Futuras pesquisas poderão estudar como elas se conjugam com outras variáveis, incluindo a auto-confiança, o locus de controlo, a maturidade emocional, a origem socio-económica, etc. Talvez se possa, desse modo, obter um potencial explicativo mais alargado.

Julgamos, contudo, que estas limitações não anulam os contributos da pesquisa para a compreensão do desempenho dos estudantes universitários. Ei-los, resumidamente:

- a) A tendência geral é a de que os alunos com melhores classificações apresentam um perfil caracterizado por elevada motivação para o sucesso, baixa orientação afiliativa e percepção de baixa/moderada dificuldade.
- b) A relação do motivo de sucesso com o desempenho, embora globalmente positiva, é mais nítida quando a dificuldade percebida é intermédia.
- c) Em geral, o motivo de poder não se relaciona com as classificações. Mas a relação tende a ser positiva quando a dificuldade é elevada.
- d) Os cursos universitários tendem a variar no seu grau de dificuldade (como parece ocorrer

nos três cursos da nossa pesquisa). Assim, é de crer que idênticas motivações se relacionem com resultados académicos diferentes consoante o curso frequentado. Ou seja: perante dois cursos com diferentes níveis de dificuldade, um mesmo aluno pode(ria) empenhar-se e obter boas classificações num deles, mas não no outro.

- e) As relações entre as características de personalidade e o desempenho não podem ser estudadas numa perspectiva universal. É necessário pesquisar as condições que as anulam, modificam, reforçam ou medeiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, J. W. (1982). Motivation determinants of thematic apperception. In A. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 3-40). San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1986). Fundamentals of the Dynamics of Action. In Julius Kull, & John W. Atkinson (Eds.), *Motivation, thought, and action* (pp.16-48). New York: Praeger Publishers.
- Fleming, J. (1982). Projective and psychometric approaches to measurement – The case of fear of success. In Abigail J. Stewart (Ed.), *Motivation and society – A volume in honor of David McClelland* (pp. 63-96). S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gallimore, R. (1981). Affiliation, social context, industriousness and achievement. In R. H. Munroe, R. L. Munroe, & B. B. Whiting (Eds.), *Handbook of cross-cultural human development*. New York: Garland STPM.
- Heyns, R. W., Veroff, J., & Atkinson, J. W. (1958). A scoring manual for the affiliation motive. In John W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society* (pp. 205-218). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Koestner, R., & McClelland, D. C. (1992). The affiliation motive. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 205-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., & Taegue, G. (1975). Predicting risk preferences among power-related tasks. *Journal of Personality*, 43, 266-285.
- McClelland, D. C., & Watson, R. I. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality*, 41, 121-139.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington Publishers.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.

- McClelland, D. C., & Koestner, R. (1992). The achievement motive. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 143-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (1962). Business drives and national achievement. *Harvard Business Review*, July-August, 103-105.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. et al. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts. (published with minor modifications in Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 153-178). Cambridge: Cambridge University Press).
- McKeachie, W. J. (1961). Motivation, teaching methods, and college learning. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Mehrabian, A. (1969). Measures of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 445-451.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- O'Conner, P. A., Atkinson, J. W., & Horner, M. (1966). Motivational implications of ability grouping in schools. In J. W. Atkinson, & N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Rego, A. (1993). Níveis de motivação e graus de desempenho. *Revista Portuguesa de Gestão*, 2, 69-82.
- Rego, A. (1995). *O modelo motivacional de McClelland – uma aplicação*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Lisboa: ISCTE.
- Rego, A., & Jesuino, J. C. (1997). *Motivational patterns and conflict management styles*. Comunicação apresentada a 10th Annual Conference of International Association for Conflict Management, 15-18 Junho, Bona, Alemanha.
- Smith, C. P. (1992). Reliability issues. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 126-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, M. J., & Harrell, A. M. (1982). Evolution and validation of a behavioral decision theory measurement approach to achievement, power, and affiliation. *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), 744-751.
- Steers, R. M., & Braunstein, D. N. (1976). A behaviorally-based measure of manifest needs in working settings. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 251-266.
- Steers, R. M. (1983). Murray's manifest needs theory. In R. M. Steers, & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 42-49). McGraw-Hill.
- Veroff, J. (1992a). A scoring manual for the power motive. In John W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society* (pp. 219-233). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Veroff, J. (1992b). Power motivation. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 278-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinberger, J., & McClelland, D. C. (1990). Cognitive versus traditional motivational models – Irreconcilable or complementary? In E. Tory Higgins, & Richard M. Torrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition – Foundations of social behavior* (vol. 2, pp. 562-597). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (1989). *Human motivation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Winter, D. G. (1992a). A revised scoring system for the power motive. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 311-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, D. G. (1992b). Power motivation revisited. In Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 301-310). Cambridge: Cambridge University Press.

RESUMO

O estudo debruça-se sobre a relação dos motivos de sucesso, afiliação e poder com o desempenho escolar de estudantes universitários. A amostra é constituída por 310 estudantes de três cursos da Universidade de Aveiro. Os resultados mostram que a motivação para a afiliação se relaciona nula ou negativamente com o desempenho. A relação positiva dos motivos de sucesso e poder com o desempenho é contingente da dificuldade percebida pelos estudantes. Os motivos e os factores de dificuldade explicam uma percentagem da variância nas notas de curso que se situa em torno de 15%.

Palavras-chave: Motivos, desempenho académico, dificuldade percebida.

ABSTRACT

The study aims to show how achievement, affiliation and power motives relate to academic performance of university students. The sample comprises 310 students belonging to three undergraduate courses from the University of Aveiro. The results suggest that: a) affiliation relates null or negatively with performance; b) achievement and power motives relate positively with performance, but this relationship is moderated by the level of difficulty as perceived by students. Motives and perceived difficulty explain around 15% of performance variance.

Key words: Motives, academic performance, perceived difficulty.