

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Francisco Felipe Migoto de Gouvêa

**MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM FENÔMENO EM
ESTUDO NO CURSO UNIVERSITÁRIO**

TAUBATÉ

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Francisco Felipe Migoto de Gouvêa

**MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM FENÔMENO EM
ESTUDO NO CURSO UNIVERSITÁRIO**

Monografia apresentada para obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté.

Orientador (a): Profa. Dra. Ana Cristina Araújo do Nascimento

TAUBATÉ

2013

FRANCISCO FELIPE MIGOTO DE GOUVÊA
MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, UM FENÔMENO EM ESTUDO NO CURSO
UNIVERSITÁRIO

Monografia apresentada para obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté.

Orientador (a): Profa. Dra. Ana Cristina Araújo do Nascimento

Data:_____

Resultado:_____

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Ana Cristina Araújo do Nascimento

Universidade de Taubaté

Assinatura:_____

Prof^a. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues Tadeucci

Universidade de Taubaté

Assinatura:_____

Prof^o. Dr. Paulo Francisco de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a conclusão de todo o trabalho e estudo realizado primeiramente a Deus e a nossa senhora, que durante todo o percurso da minha vida estiveram presentes, me iluminando com tua luz e teu espírito. Agradeço a minha grande família, pela confiança que sempre depositaram em mim e por toda a força dispensada. A minha linda esposa, que com ela tudo ficou mais fácil. Amo todos vocês.

Agradeço imensamente também aos colegas de sala que se tornaram grandes amigos no decorrer de todo o curso (do 1º ano C até o 5º ano B), aos funcionários do departamento de Psicologia, como também a todos os professores e professoras, dos quais não seria possível obter grandes conhecimentos. A minha orientadora, Prof^a Dra. Ana Cristina Araújo do Nascimento e a minha banca examinadora, Prof^a. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues Tadeucci e Prof^o. Dr. Paulo Francisco de Castro . Agradeço ainda aos funcionários, professoras e professores do Departamento de Pedagogia, em especial a Professora Dra Roseli Albino dos Santos, minha supervisora/chefe, que me orientou durante o estágio oferecido no departamento.

Agradeço também às outras possibilidades de estágio, os locais, as instituições, os setores e as pessoas de lá. Lugares estes onde adquiri muito mais conhecimentos, através da prática e por constatar e identificar fenômenos e processos psicológicos. Agradeço ainda, às fontes de pesquisa, ao conhecimento adquirido, aos meios de informação e de comunicação, a tecnologia, a paciência, ao empenho, aos problemas e as soluções, enfim, agradeço a tudo e a todos que de certo modo me incentivaram neste processo, porque sem isso, nada seria possível.

A todos, meu muito obrigado!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”
Cora Coralina

RESUMO

Durante o processo acadêmico no curso universitário, o aluno passa a experimentar uma cobrança da qual ele nunca sentiu e assim adquire novas responsabilidades, amadurecendo seu pensamento ao descobrir novos conhecimentos. Assim o aluno conta com um constructo fundamental chamado motivação. Essa motivação é diversamente conceituada entre grandes teóricos, o que viabiliza nosso conhecimento a respeito do comportamento humano e sua determinação para atingir determinados objetivos e metas. Para o objetivo desta pesquisa estudou-se o conceito de motivação acadêmica nos estudantes do curso de graduação de Psicologia, avaliando a existência dos índices de motivação acadêmica nos alunos e comparando essa motivação nos diferentes períodos e fases do curso (integral e noturno; primeiro, terceiro e último anos do curso de Psicologia). Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, classificada como estudo de caso e com uma abordagem quantitativa. Como instrumento, utilizou-se a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários (EMA-U), para avaliar e comparar os índices de motivação para aprender em uma amostra por acessibilidade composta por noventa participantes em diferentes idades, onde 68 participantes são do sexo feminino e 22 são do sexo masculino, distribuídos entre os primeiros, terceiros e últimas séries dos períodos noturno e integral. Os resultados indicaram que a motivação intrínseca é predominante nos noventa participantes do curso, mostrando que quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca. Entretanto, para os fatores motivacionais Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca (ME) a diferença se torna significativa, apresentando resultados bem variados nos diferentes períodos e séries do curso. Espera-se que a pesquisa possa trazer dados importantes para contribuir nas intervenções do âmbito educacional, quando esse se tratar a respeito da orientação motivacional do aluno.

Palavras-chave: Motivação. Motivação Acadêmica. Escala de Motivação Acadêmica.

ABSTRACT

ACADEMIC MOTIVATION, PHENOMENON IN A STUDY IN COLLEGE COURSE

During the academic process at the university, the student begins to experience the pressure he never felt so acquires new responsibilities, maturing their thinking to discover new knowledge. At this point the student counts on a concept called fundamental motivation. This motivation is conceptualized differently between major theorists, thus justifying our knowledge of human behavior and its determination to achieve certain goals and objectives. For the purpose of this research we studied the concept of academic motivation in students from undergraduate psychology, assessing the existence of indices of academic motivation in students and comparing this motivation at different stages of the course (full and nighttime) and (first, third and final year of Psychology). This is a survey of descriptive character, classified as a case study and a quantitative approach. As an instrument it was used a Likert scale to collect data: EMA-U (Rating Scale for Motivation to Learn College), to evaluate and compare the levels of motivation to learn in a sample of 90 participants for accessibility in different ages, where 68 participants are female and 22 are male. It was also observed that among the surveyed series (first, third and last year) and the evaluation period (night and integral), intrinsic motivation is predominant in the 90 course participants, showing that the greater the student's score on the scale, greater its intrinsic motivational orientation. However to the motivational factors for Intrinsic Motivation (IM) and Extrinsic Motivation (ME) the difference becomes significant, with widely varying results in different periods and series of the course. However it is expected that research can bring important information to help in the educational interventions when referring to the student's motivational orientation.

Keywords: Academic Motivation. Motivation. Academic Motivation Scale.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Diferenças dos gêneros participantes entre as séries do curso de psicologia.	41
Tabela 2 Classificação das séries com escores para o fator motivacional MI	44
Tabela 3 Classificação das séries com escores para o fator motivacional ME	45
Tabela 4 Classificação de integrantes femininos e de escores para o fator motivacional MI	47
Tabela 5 Classificação de integrantes masculinos e de escores para o fator motivacional MI	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Identificação por gênero.	41
Gráfico 2- Escores encontrados entre as séries do curso para os fatores motivacionais MI e ME.	43
Gráfico 3- Escores encontrados para o gênero feminino entre as séries do curso para o fator motivacional MI.	46
Gráfico 4- Escores encontrados para o gênero masculino entre as séries do curso para o fator motivacional MI.	48
Gráfico 5- População do gênero feminino.	49
Gráfico 6- População do gênero masculino.....	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO	13
2.2 TEORIAS MOTIVACIONAIS	16
2.2.1 Maslow e a Teoria da Hierarquia das Necessidades	17
2.2.2 Teoria ERG de Alderfer	19
2.2.3 Teoria das Três Necessidades de David McClelland	22
2.2.4 Teoria Bifatorial ou dos Dois Fatores de Herzberg	23
2.3 TIPOS DE MOTIVAÇÃO	24
2.3.1 Motivação Intrínseca	25
2.3.2 Motivação Extrínseca	27
2.3.3 Motivação “Negativa”: A Coação	28
2.4 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA.....	28
2.4.1 Teoria da Autodeterminação	30
2.5 PESQUISAS RELACIONADAS À MOTIVAÇÃO	33
3 OBJETIVOS	36
3.1 OBJETIVO GERAL	36
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
4 MÉTODO	37
4.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA.....	37

4.2 LOCAL DE APLICAÇÃO	37
4.3 PARTICIPANTES	38
4.4 INSTRUMENTO	38
4.5 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS	39
4.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS.....	40
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS	62
ANEXO A.....	62
ANEXO B.....	65
ANEXO C.....	66

1 INTRODUÇÃO

Durante o processo acadêmico no curso universitário é possível identificar uma grande demanda de estudos e pesquisas voltados não só à elaboração de projetos, mas também às atividades práticas em sala de aula. Devido a isso, o aluno passa a experienciar situações até então inéditas para ele e sente uma cobrança com a qual deve aprender a lidar. Nesse momento o acadêmico adquire novas responsabilidades e amadurece, passa a se interessar mais pelo universo que escolheu estudar e busca de forma motivada, novas ideias e conhecimentos que irão contribuir para sua formação. Para isso o aluno conta com um *constructo* fundamental chamado motivação. Essa motivação é bem conceituada entre diversos teóricos e embora cada um deles tenha sua visão particular sobre o assunto, o que devemos saber é que todos esses conceitos tratam do comportamento humano e de como o indivíduo é impulsionado, interna ou externamente, levando-o a uma determinada ação ou orientando-o a atingir algum objetivo (GOMES; QUELHAS, 2003).

A partir de pesquisas realizadas com acadêmicos de graduação superior constatou-se que a motivação acadêmica durante o processo de aprendizagem se apresentou para os alunos em níveis disfuncionais maiores ou menores. De forma geral, o aluno estuda porque quer aprender ou porque irá receber alguma gratificação. Por outro lado, a falta ou o excesso de motivação produz durante a aprendizagem uma queda significativa no rendimento escolar (BORUCHOVITCH, 2008a).

Para essa pesquisa procurou-se entender sobre o universo acadêmico e o que motiva os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ao ingressar neste universo de pesquisas, reflexões e estudos todos parecem estar maravilhados com o que se propõe a descobrir, mas durante o percurso da construção do conhecimento, todo o encanto existente começa a se desfazer deixando alguns alunos a mercê da dúvida. Alguns acabam descobrindo que pertencem a outro universo acadêmico e desistem no meio do caminho, outros chegam até o final, mas seu desempenho parece estar enfraquecido. A observação da dinâmica existente dentro do processo de ensino e aprendizagem acadêmica desde seu início até o momento em que se conclui o curso me fez querer entender

mais sobre a motivação acadêmica e os possíveis fatores que fazem parte deste contexto. Portanto, quando tratamos da motivação no contexto educacional, tais fatores contribuem para o surgimento de aspectos tanto positivos quanto negativos e merecem ser estudados e pesquisados como forma de contribuir para um aprofundamento dentro da Psicologia e clarificar o conhecimento acerca da motivação acadêmica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para que nosso entendimento acerca da motivação esteja bem claro e definido, é preciso entender através de uma fundamentação o que significa motivação, quais os tipos de motivação existente, quais as teorias motivacionais e qual sua contribuição no contexto educacional. Aspectos como valores, idéias, opiniões e também expectativas criadas pela experiência de vida do ser humano com relação ao mundo e sua importância nele, fazem parte de um processo de representação internalizada que o sujeito adquiriu em relação ao ambiente onde ele está inserido. Tão logo se pode dizer que a motivação está diretamente ligada ao comportamento do sujeito por uma necessidade que por sua vez se dirige a objetivos e metas que satisfaça sua vontade.

2.1 O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

Inicialmente faz-se necessário apresentar uma breve conceituação do termo motivação e algumas definições básicas que auxiliarão um estudo mais qualificado. Originada do latim, a palavra motivação significa *motivus*, relativo a movimento, coisa móvel, ou seja, motivação é uma força, um impulso que nos move direcionando a um determinado comportamento de busca pela satisfação ou por uma determinada necessidade; é o movimento que motiva uma pessoa, isto é, quem ou o que lhe causa motivação, que provoque ânimo, fazendo com que o indivíduo comece a agir em busca de novas perspectivas e de novas conquistas. A motivação é uma influência externa gerada consciente ou inconscientemente pelo próprio homem. O conceito de motivação apresentado por Ferreira (2008), esclarece que a motivação condiz com: “sf. 1. O ato ou efeito de motivar. 2. Exposição de motivos ou causas. 3. Conjunto de fatores que determinam a atividade e a conduta individuais.” (FERREIRA, 2008, p. 566).

Uma variação no significado do conceito de motivação se apresenta dentro de uma controvérsia quando citada dentre algumas linhas teóricas. Segundo Gomes e Quelhas (2003), tal controvérsia surge quando o conceito de motivação se define como:

A resposta dos indivíduos a estímulos externos, até atitudes e comportamentos desencadeados por estímulos originados no nível mental inconsciente. E, ainda, desde a visão de que a motivação pode ser criada e aumentada por recompensas salariais até a afirmação de que nenhuma pessoa pode motivar outra. (GOMES; QUELHAS, 2003, p. 4).

Dessa forma, a motivação se define como o conjunto de fatores que determinam a conduta de um indivíduo, distinguindo-se de outros fatores que também influenciam seu comportamento. A seguir apresentamos algumas definições sobre o conceito de motivação segundo alguns autores que expõem seus conceitos referentes à abordagem da psicologia para o trabalho da motivação humana.

Para Todorov e Moreira (2005), a motivação e a aprendizagem são termos sempre estudados em diferentes contextos e que estão presentes em livros de psicologia. Dessa forma, o autor poderá utilizar esses termos de maneira diversa no mesmo parágrafo.

A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. (VERNON, 1973 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p.120).

Segundo Moraes e Varela (2007), para se entender melhor o *constructo* motivação é necessário diferenciar os conceitos de interesse e motivação. Algo que muito nos interessa, prende nossa atenção, porém não possui força suficiente para realizar uma ação, a qual exige um esforço por parte de um motivo que determine nossa vontade. O interesse prende nossa atenção devido a um desejo, já o motivo, se houver energia suficiente, irá romper as resistências que nos impedem de realizar a ação. Assim, a motivação pode ser entendida como um processo que provoca ou estimula uma determinada conduta sustentando gradualmente uma atividade significativa. Para Bzuneck (2000 apud MORAES; VARELA, 2007, p. 3) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

Assim para Moraes e Varela (2007), a motivação pode ser entendida como um processo. A motivação provoca no indivíduo uma conduta, sustentando sua atividade até dado objetivo. Ela está presente desde o primeiro momento da vida,

pois enquanto bebê, por uma necessidade de fome e estando no colo acolhedor da mãe, busca através da motivação sugar o peito da mãe, satisfazendo a necessidade da fome. Quando a criança busca certa independência através dos movimentos de locomoção e manipulação dos objetos, quando, por exemplo, em suas brincadeiras, ela se apresenta motivada em realizar diversas atividades conhecendo e buscando novos movimentos.

Para Cabau (2004), a motivação também pode ser entendida como um conjunto de fatores psicológicos que direciona a uma escolha, dando origem a um comportamento que leva a um determinado objetivo, como por exemplo, realizar tarefas de casa ou então prestar atenção na aula. Quatro tópicos da motivação estão ligados a variáveis psicológicas, ou grupos de variáveis constituintes em linhas de pesquisa e teorias. São eles: o reforçamento positivo, cognições, valores e metas de realização.

Para Bergamini (2002), a motivação tem origem nas necessidades vindas do interior do indivíduo e não em fatores externos. Não existe um preceito estabelecido para regular qualquer ato que ofereça um desfecho imediato a fim de motivar alguma pessoa. No caso das lideranças, um líder só pode liderar seus comandados se estiver motivado e se este for capacitado para extrair a motivação interior existente dentro de seus liderados. A autora esclarece que um indivíduo que exerce sua tarefa corretamente está empenhado em realizá-la e aguarda um reconhecimento por isso, pois, para ele, faz sentido que durante o seu exercício a recompensa seja positiva, já que cumpre com sua obrigação em busca de uma possível autonomia. Percebe-se então que a necessidade do indivíduo possui uma característica própria e que surge de seu interior, pois esse desejo de trabalhar honestamente para alcançar seu objetivo lhe deixa motivado.

Bergamini (2002) ainda afirma que:

É importante ressaltar que estar motivado não é o mesmo que experimentar momentos de alegria, entusiasmo, bem estar ou euforia. Esses estados podem, até certo ponto, serem considerados efeitos posteriores do processo motivacional, mas nada explicam sobre sua origem nem sobre o caminho percorrido até que sejam alcançados. Sabe-se que a motivação é muito mais ampla do que os comportamentos ou estados que porventura tenha a capacidade de provocar. A simples e imediata observação do comportamento motivado não responde à pergunta de como conhecer o verdadeiro porquê de sua existência. (BERGAMINI, 2002, p. 64).

Segundo Bueno (2002), a motivação é um estado favorável e indispensável para se alcançar objetivos pessoais, profissionais, etc., entretanto, por volta dos anos 70, no Ocidente, os países mais desenvolvidos tiveram problemas com funcionários devido à motivação. Na transição dos anos 60 para os anos 70 inúmeros problemas sociais surgiram, sendo que três desses problemas eram mais frequentes: a agitação estudantil, a responsabilidade civil dos produtos e a própria motivação. Esses elementos estão diretamente relacionados à qualidade de vida, ao seu padrão e ao nível educacional que quando elevados resultavam em uma maior conscientização que geravam problemas em nível governamental. Os países com governos autoritários acabavam reduzindo o nível educacional para que tais problemas deixassem de existir.

Enquanto houver uma necessidade interior e esta não for satisfeita, a motivação durará. Quando o indivíduo alcança suas metas propostas, isto é, chega ao fim do potencial motivador surge nele uma sensação de dever cumprido, uma auto-realização, que o deixa satisfeito e o torna mais capaz de ir em busca de novos empreendimentos. A motivação é como uma energia, uma força interior resultante em cada indivíduo e que o leva a agir para alcançar seus objetivos (BUENO, 2002).

Para Silva e Machado (2007) a motivação está diretamente relacionada à palavra motivo, a qual se define como uma força interior, capaz de impulsionar o indivíduo a fazer algo ou agir de determinada forma. Assim, para qualquer assunto ou estudo ligado à motivação, torna-se necessário investigar quais elementos influenciam um determinado comportamento, pois como vimos anteriormente, o comportamento é motivado por diversos fatores, sempre na obtenção de algum objetivo. Portanto, quanto mais procuramos conhecer o comportamento motivacional humano, mais claro ele se torna ao percebermos que a motivação está ligada a um aspecto próprio e individual e que este lhe é muito importante. Através de um motivo é que um determinado comportamento se inicia e é dele que depende a busca pela realização pessoal.

2.2 TEORIAS MOTIVACIONAIS

Segundo Baptista e Gouveia (2007), as teorias referentes ao comportamento motivacional humano se desdobram em dois grandes grupos teóricos, sendo

caracterizadas como Teorias de Conteúdo, que se propõem a entender o que motiva as pessoas para tal movimento e Teorias de Processo, que propõem identificar questões de como o comportamento motivado do indivíduo se desenvolve. As teorias motivacionais de conteúdo por sua vez se subdividiram em duas teorias, a primeira, (a) teoria geral de conteúdo, que se dedica a análise do comportamento humano, isto é, procura entender mais do sujeito que desenvolve um trabalho do que sua própria atividade e (b) a teoria de conteúdo organizacional que se refere especificamente às situações de trabalho levando o indivíduo a buscar seu objetivo.

Baptista e Gouveia (2007), apresentam algumas das teorias motivacionais mais estudadas, auxiliando no entendimento acerca da motivação. A primeira teoria trata da Hierarquia das Necessidades, apresentada por Abraham Maslow, a segunda teoria é de Alderfer, a Teoria ERG (Existência, Relacionamento e Crescimento), a terceira teoria é a Teoria das Três Necessidades de David McClelland, essa, por sua vez, faz parte das teorias de conteúdo gerais e por fim a Teoria Bifatorial de Frederick Herzberg faz parte das teorias de conteúdo organizacional.

2.2.1 Maslow e a Teoria da Hierarquia das Necessidades

Para Baptista e Gouveia (2007), a teoria de Maslow apresenta em cada indivíduo um conjunto de cinco classes de necessidades, na qual ele priorizou a seguinte hierarquia: fisiológica, segurança, social, estima e realização pessoal. Desta forma, ao satisfazer uma das necessidades apresentadas, passa-se automaticamente para outra necessidade. O nível fisiológico e o nível de segurança são os dois primeiros níveis da hierarquia das necessidades que também são denominadas necessidades primárias, os demais níveis (social, estima e realização pessoal) constituem as necessidades secundárias.

A necessidade nada mais é do que um desconforto diante de um aspecto da vida, mas que acaba por criar uma tensão. Necessidades não realizadas motivam o comportamento humano, quando o sujeito não satisfaz sua necessidade fisiológica, potencialmente não irá se sentir estimulado pela necessidade de estima, porém, ao satisfazer uma necessidade de nível inferior, automaticamente surgirá outra e assim

deixará de se estimular pela necessidade inferior e passará a se motivar pela necessidade do nível superior (BAPTISTA; GOUVEIA, 2007).

Maslow (1970), citado por Hall, Lindzey e Campbell (2000, p. 358), inicia sua teoria da motivação humana baseada na hierarquia das necessidades, na qual tais necessidades têm prioridades sobre outras, isto é, quando uma necessidade é gratificada, realizada, surgem novas necessidades. De acordo com Maslow (1970), “um desejo satisfeito não é mais um desejo. O organismo é dominado e o seu comportamento é organizado apenas por necessidades insatisfeitas. Se a fome é saciada, ela deixa de ter importância na dinâmica atual do indivíduo” (MASLOW, 1970, p.38). Assim, Maslow (1970) criou uma pirâmide, na qual em sua base encontramos, por exemplo, as necessidades de alimento e água (fisiológicas). Somente se estas forem satisfeitas é que estaremos prontos para satisfazer a necessidade de segurança e em seguida as necessidades sociais, de dar e receber amor, de gozar autoestima (status) e auto-realização.

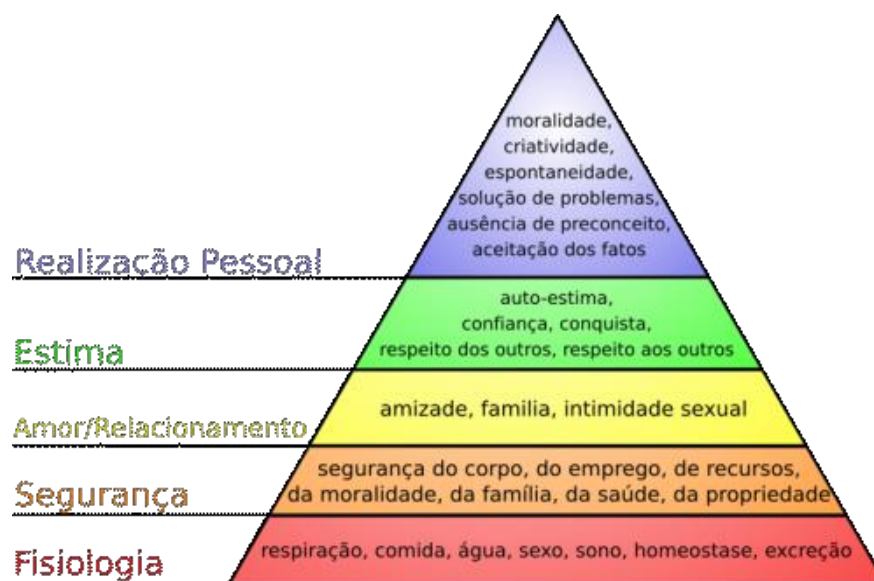


Figura 1 – Pirâmide da Teoria das necessidades de Maslow (1970) Fonte:

<http://www.infoescola.com/biografias/abraham-maslow/>

Segundo Baptista e Gouveia (2007), as definições de cada uma das necessidades descritas por Maslow são:

- Necessidades fisiológicas: primeiro nível da pirâmide na hierarquia das necessidades humanas, sendo ela de vital importância. Neste nível encontramos as necessidades de alimentação (fome, sede), respiração, excreção, sono, abrigo (frio

ou calor), desejo sexual e equilíbrio orgânico (homeostase). São necessidades inatas do indivíduo estando relacionadas com sua sobrevivência e preservação.

- Necessidade de segurança: segundo nível da pirâmide na hierarquia das necessidades humanas. São as necessidades de segurança ou de estabilidade, que buscam proteção contra a ameaça ou perigo. Surgem no comportamento quando as necessidades fisiológicas estão relativamente satisfeitas.

- Necessidades sociais: surgem no comportamento humano quando as necessidades mais baixas estão satisfeitas. Dentre as necessidades sociais estão a necessidade de associação, de participação e de aceitação entre companheiros, seja por troca de amizade, de afeto ou amor. Não satisfeita a necessidade social o sujeito se apresenta resistente a sociedade e pode desenvolver, por exemplo, frustração no amor.

- Necessidade de estima: são as necessidades relacionadas a auto-avaliação, respeito próprio, auto-apreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social, de status, prestígio e consideração. Inclui ainda o desejo de força e de adequação, de confiança perante o mundo, dependência e autonomia.

- Necessidade de auto-realização: são as necessidades humanas mais elevadas e que estão no topo da hierarquia. Estão relacionadas com a realização do próprio potencial e do autodesenvolvimento contínuo. Uma pessoa que chegue a este nível aceita a si própria bem como o outro, são pessoas de iniciativa e com grande habilidade para resolução de problemas.

Nem todos conseguem chegar ao topo da pirâmide por se tornarem preocupados com o nível em que estão, sem que consigam satisfazer cada uma de suas necessidades. Algumas pessoas se preocupam com o nível de auto-realização, outras com as necessidades de estima, outras ainda param no nível social e outras se preocupam com a segurança e com as necessidades básicas.

2.2.2 Teoria ERG de Alderfer

Segundo Pérez-Ramos (1990), no final dos anos 60 surgiu uma nova teoria motivacional que entrou para o quadro das teorias de conteúdo. Desenvolvida pelo

psicólogo Clayton Alderfer em 1969 como uma derivação das idéias de Maslow sobre a hierarquia das necessidades, a Teoria ERG (Existência, Relacionamento e Crescimento) se difere no sentido de que para Alderfer, o processo motivacional também ocorre em sentido regressivo, isto é, não acontece somente na busca pela satisfação, mas também na ocorrência de frustração quando esta é resultado de bloqueios advindos da satisfação, ou seja, o indivíduo depois de ter alcançado um nível mais alto de suas necessidades acaba se frustrando e retornando às necessidades de nível mais baixo por ter experimentado ali uma maior satisfação.

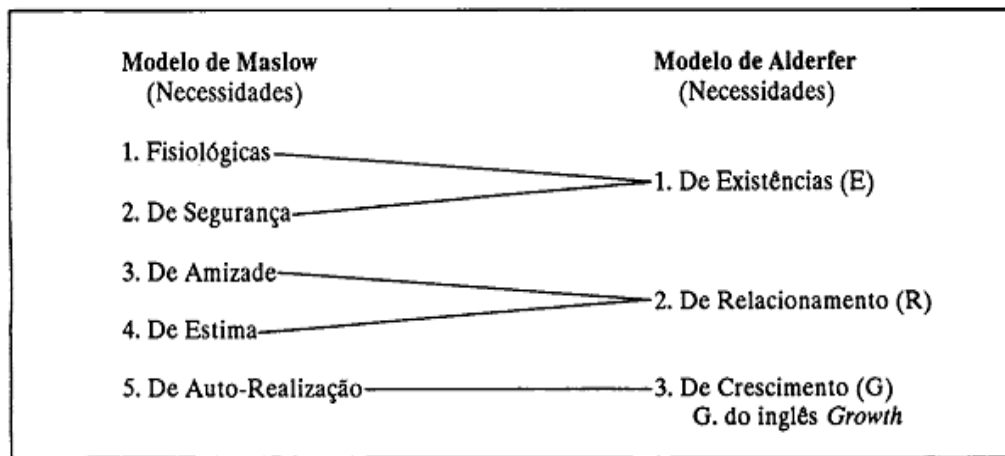


Figura 2: Quadro da Teoria ERG de Alderfer (1969, apud PÉREZ-RAMOS, 1990)

Segundo Martins (2006), a teoria de ERG de Alderfer, Existência (*Existence*), Relacionamento (*Relatedness*) e Crescimento (*Growth*) apresenta-se como uma variante da teoria de Maslow correspondendo à mesma da seguinte forma: as necessidades de existência (Alderfer) com as necessidades fisiológicas e de segurança (Maslow), as necessidades de relacionamento (Alderfer) com as necessidades sociais e de auto-estima (Maslow) e as necessidades de crescimento correspondem às necessidades de auto-realização.

Entretanto, para Baptista e Gouveia (2007), Alderfer defende que a motivação pode acontecer na busca da satisfação da necessidade, mas ao contrário de Maslow, ele defende três níveis de necessidades, sendo eles: necessidade existencial, de relacionamento e de crescimento.

- Necessidade existencial: desejos que são satisfeitos pela comida, água, ar, condições de trabalho e pagamento, ou seja, bem-estar físico e material.

Compreende as necessidades primárias, isto é, fisiológicas e de segurança de Maslow.

- Necessidades de relacionamento: desejo de manter e estabelecer relações na sociedade, com outras pessoas e com familiares. Este nível corresponde às necessidades sociais que compreende as necessidades secundárias da pirâmide de Maslow.

- Necessidades de crescimento: desejo de auto-realização criando, sugestionando e participando através do desenvolvimento humano para se atingir um potencial. Esse nível corresponde também às necessidades sociais compreendidas dentro da hierarquia das necessidades de Maslow.

De acordo com Baptista e Gouveia (2007), a teoria de Alderfer explica que várias necessidades podem acontecer de uma única vez, trabalhando também com o princípio de frustração-regressão, ou seja, uma necessidade de nível inferior pode ser intensificada quando uma necessidade de nível superior não acontece. Um exemplo que melhor ilustra essa teoria é o de um estudante que se encontra frustrado em seu crescimento acadêmico, podendo este ser motivado a satisfazer suas necessidades de relacionamento (necessidades de nível inferior). Enquanto o aluno não consegue satisfazer sua necessidade de crescimento, ao iniciar uma interação social com outros colegas, isso aumentará seu desempenho, dando-lhe maior confiança para alcançar seu crescimento.

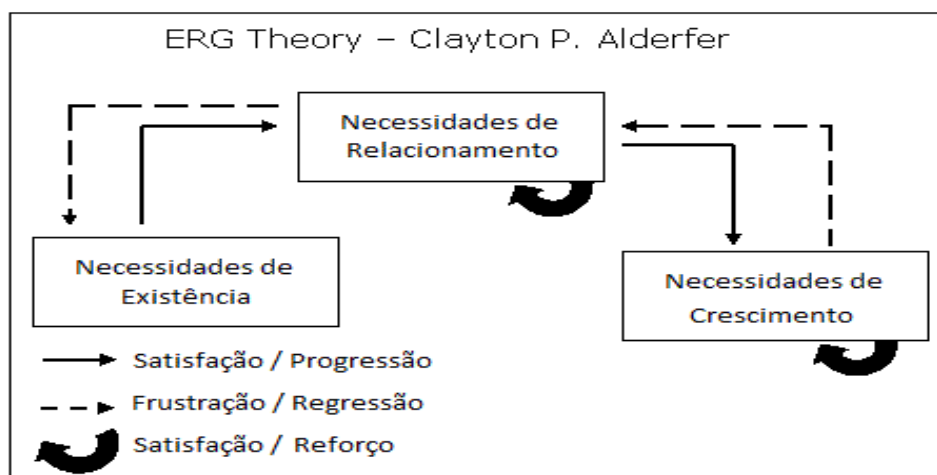


Figura 3: Teoria ERC de Alderfer (1969) Fonte: kira-peopleandorgs.blogspot.com

2.2.3 Teoria das Três Necessidades de David McClelland

Segundo Pérez-Ramos (1990), McClelland formulou sua teoria descrevendo os motivos de Realização, Afiliação e Poder provenientes de estudos realizados sobre as necessidades de diferentes culturas, contribuindo assim com mais um instrumento teórico na identificação das necessidades do comportamento humano, algo que já fora objeto de estudo não só por Maslow, mas também por Murray e diversos outros teóricos da motivação.

O principal destaque que McClelland, em 1961, dá em sua teoria ao relacionar três fatores da motivação nas necessidades humanas e que se apresenta na grande maioria das pessoas, porém em níveis de intensidade diferentes, mas que se torna possível caracterizar um perfil psicológico entre cada indivíduo. (PÉREZ-RAMOS, 1990).

Segundo Martins (2006), para McClelland todo indivíduo tem sua própria hierarquia de necessidades específicas. O autor propõe em sua abordagem teórica referente às motivações do comportamento humano, três necessidades: realização, poder e afiliação, contrariando o que Maslow já havia descoberto. Martins (2006), diz que na teoria das três necessidades, McClelland, as representa em três impulsos básicos e que estes caracterizam os indivíduos diferenciando-os e os motivando a alcançar determinado desempenho.

Entretanto, para Baptista e Gouveia (2007), McClelland em sua teoria explica que tais necessidades são aprendidas devido à interação social e do ambiente, sendo divididas em três categorias:

- Necessidades de realização: é o desejo de ser excelente naquilo que se faz, alcançando um objetivo proposto através de um desafio. É a vontade de superar limites e dominar tarefas complicadas. Os indivíduos com este tipo de necessidade gostam de correr riscos, assumir responsabilidades, traçar metas e planos se destacando perante o grupo como um sujeito muito eficaz valorizando o *feedback* dado a seu respeito, de forma a sempre melhorar seu desempenho.
- Necessidades de afiliação: é o desejo de contato interpessoal, amizades, uma necessidade social de companheirismo e apoio a fim de se evitar conflitos. Os indivíduos com essa necessidade são sempre motivados em seus cargos a manterem interação com colegas de forma cooperada, dessa forma se sentem

incapazes de avaliar seus subordinados, pois colocam os relacionamentos acima das obrigações de trabalho.

- Necessidades de poder: é o desejo forte de manter controle, domínio, influências e autoridade perante os outros, procurando sempre por uma posição de liderança, prestígio e reputação positiva. Essa necessidade apresenta uma tendência ao poder e está associada às atividades competitivas.

Para Martins (2006), a teoria de McClelland deixa claro que os indivíduos mudam de comportamento por vários motivos e que estes identificam nos indivíduos suas necessidades específicas, mesmo que isso se modifique de pessoa para pessoa ou até mesmo de ambiente para ambiente.

Para Serrano (2006), as investigações de McClelland mostraram que cada pessoa tem diferentes níveis de necessidade e por menor que eles sejam sempre estarão presentes desde o início de seu desenvolvimento. A base da teoria de McClelland diz que a pessoa consegue alguma coisa através de algum motivo e que esta fórmula também pode ser utilizada para resolver qualquer outro problema, ou seja, é desta maneira que se constitui a característica específica de cada indivíduo. As três necessidades abordadas por McClelland em sua teoria, realização, afiliação e poder são muito utilizadas na mensuração de clima organizacional e são comparadas aos fatores de motivação de Herzberg e ao nível hierárquico mais alto da pirâmide de Maslow.

2.2.4 Teoria Bifatorial ou dos Dois Fatores de Herzberg

Para Casado (2002), Herzberg iniciou seu trabalho na teoria dos dois fatores por volta de 1950 através de uma revisão de literatura na qual pesquisou trabalhos que abordassem estudos referentes às teorias motivacionais já existentes na época. Para a autora, Herzberg fundamentou sua teoria através de uma pesquisa realizada por ele mesmo na qual participaram de uma entrevista duzentas pessoas, dentre elas, engenheiros e contadores. Essas entrevistas tinham como tema questões referentes a situações boas ou ruins ocorridas no ambiente de trabalho.

Segundo Martins (2006), a teoria bifatorial de Herzberg possibilitou identificar dentro do ambiente de trabalho fatores que levam o indivíduo à satisfação ou

insatisfação. Assim, Herzberg abordou dois fatores, a motivação e a higiene nos quais a motivação é responsável pelas condições intrínsecas relacionadas ao trabalho e ao bem estar e a higiene pelas condições extrínsecas, conduzindo ao alívio e minimização do sofrimento e insatisfação no trabalho.

Para Santos (2004), a teoria bifatorial de Herzberg, iniciou-se através de duas questões fundamentais, nas quais ele quis saber dos trabalhadores quais foram as melhores situações ocorridas no ambiente de trabalho que ocasionaram bem estar, e quais foram as piores, que ocasionaram mal estar. Assim, Herzberg pôde identificar dois fatores diferentes e importantes para a satisfação (fatores de higiene) e insatisfação (fatores de motivação) no trabalho. Fatores de higiene ou também fatores extrínsecos são aqueles que rodeiam a pessoa em seu ambiente de trabalho prevenindo o indivíduo da insatisfação, isto é, trabalha com a sensação que o indivíduo tem da empresa diante do contexto do cargo que ele desempenha através de salários, prêmios e benefícios sociais, status, o tipo de supervisão recebido e até o clima organizacional. Fatores de motivação ou fatores intrínsecos são aqueles ligados aos sentimentos positivos, referindo-se ao conteúdo do cargo, isto é, trabalha o sentimento do indivíduo com relação ao cargo que ele desempenha. Estando motivado, o indivíduo realiza sua atividade e isso produz uma satisfação duradoura aumentando assim sua produtividade. Apesar de todo o estudo realizado por Herzberg no desenvolvimento desta teoria, alguns estudiosos ainda criticam sua utilização pelo fato dela não contemplar as diferenças individuais e por não definir uma relação entre satisfação e motivação.

2.3 TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Para Gomes e Quelhas (2003), o termo motivação está diversamente representado por várias linhas teóricas havendo entre estas controvérsias nas quais o conceito de motivação surge na resposta do indivíduo ao estímulo externo e até em atitudes e comportamentos originados por estímulos no nível mental inconsciente (estímulos internos).

Para Engelmann (2010), os tipos de motivação, extrínseca e intrínseca, proporcionam através de suas características resultados relevantes e relacionados às práticas educacionais. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca foram

foco de investigação e estudos durante vários anos. Com esses estudos buscou-se identificar quais consequências externas ocorriam diante de comportamentos intrinsecamente motivados quando havia recompensas. Ao realizar uma tarefa específica, o indivíduo a realiza pelo prazer que sente em fazer determinada tarefa e não porque se apegou a ela, ou seja, diante deste fato a motivação intrínseca se torna bastante visível.

Entretanto, para Coelho, Santos e Gomes (2011) a motivação é um processo interno desenvolvido pelo sujeito e que o torna capaz de agir física e mentalmente. A motivação prepara o sujeito e o deixa mais disposto para alcançar suas metas. No nível de aprendizagem, a motivação é o fator que dá incentivo e que causa impulsos internos no aluno e o leva a participar constantemente das atividades escolares. A motivação como elemento básico e fundamental, proporciona ao aluno durante o processo de aprendizagem uma melhor compreensão, ou seja, existe igualdade na influência da motivação intrínseca e extrínseca no processo de aprendizado. Os tipos de motivação se modificam de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo, variando com a idade. Assim, através de algumas estratégias, o professor responsável adapta a atividade à idade, alcançando o nível de interesse dos alunos.

2.3.1 Motivação Intrínseca

Para Engelmann (2010), algumas pessoas mostram-se motivadas intrinsecamente quando realizam certas atividades, porém, não se pode dizer que aquele que realiza determinada tarefa está motivado intrinsecamente, isso significa que nem todo indivíduo estabelece relação com a tarefa em si, ou seja, o envolvimento intrínseco não é a manifestação de um traço de personalidade, mas sim um estado suscetível a condições sócio-ambientais. O indivíduo intrinsecamente motivado realiza uma tarefa porque está interessado em usufruir da própria tarefa. Engelmann (2010) complementa dizendo que os construtos de competência, autodeterminação e autonomia estão associados diretamente à motivação intrínseca, enquanto que a motivação extrínseca articula-se com resultados obtidos através de uma recompensa por parte de um agente externo.

Segundo Kobal (1996), a motivação intrínseca se funda na necessidade natural do organismo para a competência e a autodeterminação. Ela reúne uma gama de processos psicológicos e comportamentos, onde as recompensas são nada mais que experiências de eficácia e autonomia. Essas necessidades intrínsecas para competência e autodeterminação quando motivadas, levam sempre a um processo ordenado e gradual para a busca e tomada de decisões dentro de importantes desafios.

Uma pessoa pode ser considerada intrinsecamente motivada, quando esta estiver atraída para a execução de uma atividade, ou da mesma forma pelo fato dela poder vir a executar tal atividade em outro momento. Desta forma ela pode sentir que através de seu comportamento, de realizar uma atividade, sua competência e autodeterminação serviram como recompensas ligadas à atividade realizada, por mantê-la interessada e a deixando mais preparada para realizar novamente tal atividade.

Segundo Coelho, Santos e Gomes (2011), a motivação intrínseca ocorre no interior do indivíduo tendo como fonte a energia do organismo. Ela serve de base para o crescimento, integridade psicológica e harmonia social. Com a motivação intrínseca, o indivíduo busca novidade, enfrenta desafios e assim exercita suas próprias capacidades. A motivação intrínseca torna o indivíduo persistente na realização de tarefas. Um exemplo disso é um aluno intrinsecamente motivado que se interessa em saber novas coisas e assim favorece seu aprendizado, sem que se sinta ansioso com o desafio, mas que desempenhe um papel positivo na escola deixando de ser dependente dos professores.

Para Engelmann (2010), promover a motivação intrínseca garante a importância, o sentido e a autonomia na realização de uma atividade. Estes elementos estão ligados ao interesse do aluno, gerando nele uma disposição que torna seu movimento intrinsecamente motivado. O interesse funciona como um orientador natural que é utilizado para encontrar atividades seguras que tragam satisfação.

2.3.2 Motivação Extrínseca

Os fatores motivacionais extrínsecos são *feedbacks*, fatores ambientais e sociais. Um indivíduo motivado extrinsecamente executa uma tarefa com o interesse de obter recompensas externas ou sociais. Exemplo: um aluno que se encontra interessado na opinião de terceiros, efetuará suas atividades com a intenção de agradar aos professores e aos pais, assim terá recompensas externas, receberá elogios evitando uma punição. A falta de motivação causa no aluno dependência em relação ao professor, pois diante das instruções dadas, o aluno apenas memoriza o necessário para realizar atividades, provas ou exames, encara a tarefa como imposição, sem a intenção de compreender e obter conhecimento. Em certos casos, existem alunos que adquirem quadros de ansiedade elevada por terem que resolver tarefas solicitadas e não o conseguirem.

De acordo com Engelman (2010), a motivação extrínseca ocorre na realização de uma tarefa com o objetivo de alcançar alguns resultados externos, porque conduz a algum resultado esperado, isto é, aquela atividade realizada e bem sucedida que origina um reconhecimento, uma recompensa, ou então uma punição para a realização da atividade, caso esta seja mal desempenhada. O autor ainda enfatiza que a ocorrência da motivação extrínseca contrasta com a motivação intrínseca, pois esta é tida como autônoma, enquanto que a motivação extrínseca se relaciona com o controle externo.

Para Medeiros e Figueredo (2010), motivação extrínseca se define quando o indivíduo trabalha em prol de alguma gratificação externa como prêmios, elogios do professor, ser aprovado na escola, etc., isto é, quando obtém recompensas materiais ou de reconhecimento por demonstrar competências e habilidades, tendo sempre como objetivo atender aos comandos de terceiros. Grande parte das tarefas realizadas pelos indivíduos é movida por fatores externos e para confirmar essa situação basta perguntar ao sujeito se ele realizaria a mesma tarefa sem ganhar uma recompensa. Caso ele responda afirmativamente temos então, a motivação intrínseca, na qual o sujeito se sente gratificado por realizar uma tarefa que lhe dá prazer, do contrário, se a resposta for negativa, temos então a motivação extrínseca, na qual o sujeito realiza a atividade visando algum benefício externo.

2.3.3 Motivação “Negativa”: A Coação

Coelho, Santos e Gomes (2011), apresentam outro tipo de motivação, a motivação negativa, que na verdade não existe, pois a motivação é uma vontade interior de realizar alguma coisa para alcançar um objetivo, entretanto, isso só acontece se houver aceitação. Existem escolas nas quais os alunos são forçados a estudar através de ameaças e castigos, ou seja, são atitudes de coação que partem de professores ou de familiares e que se apresentam sob duas formas: a coação física e a coação psicológica.

- Coação Física: são castigos físicos ou castigos de privações que impedem o aluno de realizar uma atividade que para ele tenha grande significado e valor.
- Coação Psicológica: é quando o aluno passa a ter um sentimento de culpa sentindo-se menosprezado diante de outros devido a críticas duras, desprezo, excesso de severidade, etc.

Para Coelho, Santos e Gomes (2011), “motivar é levar o aluno a querer realizar algo, o que não acontece com a motivação negativa, pois o aluno é obrigado a realizar algo”.

2.4 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Não existe um conceito claro e definido sobre a motivação acadêmica, porém, quando se fala no assunto, existe um grande desafio a ser enfrentado por professores a respeito da motivação dos estudantes. Por isso, diversos estudos são realizados a fim de determinar como ela surge e qual seu objetivo e assim contamos com algumas variáveis e dentre elas a teoria da autodeterminação.

Segundo Boruchovitch (2008b) entre as décadas de 60 e 70, ao incluir estudos sobre as cognições humanas, o estudo sobre a motivação tomou uma dimensão ainda maior dando origem a novas teorias que explicaram a motivação humana durante o processo de realização da tarefa ou realização pessoal. Diante disso, questões dentro do contexto escolar surgiram, abordando a falta de motivação do aluno para o estudo.

Como citado por Boruchovitch (2008b), distingue-se qualidade e quantidade no estudo da motivação. Na aprendizagem existem padrões de motivação mais disfuncionais ou menos disfuncionais do ponto de vista qualitativo, nos quais o aluno estuda porque quer aprender ou porque ganhará uma recompensa. Na visão quantitativa a motivação pode se tornar mais ou menos intensa, ou seja, quando existe falta ou excesso de níveis de motivação dentro da dinâmica escolar ocorre um déficit no desempenho das tarefas.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), dentro do contexto escolar, a motivação tem determinado níveis de qualidade e desempenho para a aprendizagem. Estudantes motivados são mais participativos, mais persistentes, gastam energia montando estratégias para solucionar tarefas desafiadoras e assim, desenvolvem novos potenciais, adquirem novas habilidades de conhecimento e domínio.

A motivação voltada para o estudo acadêmico possui diversos significados no que diz respeito ao aprendizado do aluno em seu desenvolvimento educacional, gerando diversas propostas de estudo. Segundo Murray (1986, apud SIQUEIRA; WECHSLER, 2006, p. 21), a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Para Moraes e Varela (2007) a motivação e a aprendizagem estão ligadas de forma destacada no ambiente de ensino-aprendizado, fazendo com que professores e/ou alunos superem seus desafios ou recuem diante deles. Portanto, quando se fala de motivação em sala de aula, atribuí-se a ela um papel essencial e importante, pois logo se pensa em pontos extras ou trabalhos que complementem a nota e isso faz com que o aluno ou o professor se movimentem para tal, tornando-os capacitados para buscar seu melhor potencial. Entretanto, para Vinha (2009), existe uma reclamação por parte dos professores culpando os alunos por não se interessarem pelas matérias apresentadas em sala de aula, o que contribui para a desmotivação dos mesmos prejudicando seu aprendizado e minimizando seu conhecimento.

Cabau (2004) explica que os alunos que se encontram desmotivados não estudam o suficiente para aprender, conseqüentemente, se aprendem, é pouco ou quase nada, cabendo a eles desistirem das tarefas, o que é bem mais fácil, ou então escolherem tarefas que sejam bem menos desafiadoras incorporando assim uma

situação deficitária na educação que impede a formação de alunos competentes e capacitados para o exercício da cidadania.

Para Medeiros e Figueredo (2010) a motivação leva a uma escolha, desencadeando um comportamento direcionado para um objetivo como o de fazer uma tarefa. Para lidar com os problemas de participação em sala de aula, alguns professores procuram utilizar-se de recompensas externas objetivando motivar seus alunos, buscando que os mesmos realizem as atividades solicitadas.

Segundo Raasch (1999), para que se tenham alunos motivados é muito importante observar e analisar as formas como pensam e aprendem, dessa forma, através das condições que eles próprios nos oferecem, fica mais fácil desenvolver estratégias de ensino que possibilitem sua inserção no processo de ensino. O aluno deve sentir-se estimulado, assim utilizará de sua própria cognição refletindo sobre suas percepções e avançando para novos conhecimentos. Além da cognição, o aluno deve interagir com os demais colegas, pois conhecendo novas propostas mudará seu comportamento, é o que pressupõe a aprendizagem.

Para Bzuneck e Guimarães (2010), o ser humano é dotado de uma natureza ativa com tendências ao desenvolvimento saudável e auto-regulado, isto é, o envolvimento do indivíduo com atividades de aprendizagem satisfazendo três necessidades psicológicas básicas e universais: competência, autonomia e vínculo. Para os autores essa afirmativa é originada pela Teoria da Autodeterminação, considerada uma das maiores teorias que aborda o conceito motivação dentro do contexto ensino-aprendizagem. Vejamos os pressupostos dessa teoria.

2.4.1 Teoria da Autodeterminação

Para Murcia e Coll (2006) a Teoria da Autodeterminação fundamenta seu estudo sobre o comportamento humano quando este é incentivado por três necessidades psicológicas distintas: a autonomia, (autodeterminação) na qual o indivíduo através de seus esforços procura ser agente, estando na origem de seus atos e determinando o seu próprio comportamento; a capacidade (uma necessidade de ser capaz), esta por sua vez relaciona-se com a tentativa de controle de resultados e a relação social, que se refere ao esforço de relacionamento com o

outro de forma mútua e autêntica, isto é, o indivíduo experimenta uma satisfação com um mundo social. Essas três necessidades são essenciais para o crescimento, o desenvolvimento, a integração social e o bem-estar do indivíduo.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a Teoria da Autodeterminação tem como objetivo a compreensão dos fatores motivacionais intrinsecamente e extrinsecamente relacionados com sua promoção. Essa teoria aborda a personalidade e a motivação centralizando as necessidades psicológicas favoráveis ao bem estar pessoal e social. Dentro do contexto educacional a teoria aborda a motivação intrínseca relacionando à participação do aluno com suas atividades de ensino-aprendizagem através dos desafios, esforço, estratégias e demais resultados positivos. A Teoria da Autodeterminação surgiu no intuito de estudar a origem do ser humano enquanto organismo em atividade, sendo capaz de desenvolver habilidades, crescer e exercitar capacidades de interação com outros organismos de outras sociedades. Para isso, a Teoria da Autodeterminação trabalha com três necessidades psicológicas inatas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos.

- Necessidade de Autonomia: está fortemente ligada ao desejo ou a vontade do indivíduo em organizar sua experiência e seu comportamento reunindo ao sentido do *self*.

- Necessidade de Competência: capacidade do indivíduo em interagir com seu meio e assim encontrar satisfação. Essa necessidade orienta o indivíduo ao domínio de resultados, proporcionando a ele uma gratificação pela sua interação.

- Necessidade de Pertencer ou Estabelecer Vínculos: entre os três tipos de necessidades dentro da motivação intrínseca, a necessidade de pertencer e estabelecer vínculos é a de menor valor, isto porque a atividade intrínseca motivada ocorre isoladamente, porém, proporciona ao indivíduo uma segurança, levando-o ao desenvolvimento dessa necessidade.

Na década de 50 as pessoas, em suas relações interpessoais, precisavam sentir-se acolhidas, sentirem-se seguras, assim teriam um desenvolvimento adequado. A interação professor/aluno é de grande importância para um clima satisfatório em sala de aula, pois garante uma relação segura na qual o professor

manifesta sua disposição em ensinar atendendo as demandas dos alunos. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), quando satisfeitas essas três necessidades, é garantida uma boa saúde psicológica e um perfeito desenvolvimento. No ambiente escolar, para que a motivação extrínseca e intrínseca ocorra é muito importante haver uma interação dentro e fora da sala de aula, pois assim se alcança a satisfação da autonomia, da competência e se estabelece vínculos. Dessa forma, o professor tem um papel importante na promoção de um ambiente benéfico ou não para o desenvolvimento da motivação. Independentemente dos relacionamentos que o estudante desenvolva, e se este sempre for aceito por seus colegas e familiares, irá desenvolver um ponto de vista positivo em relação à escola e seu professor. Do contrário, quando rejeitado, o aluno cria uma visão desfavorável da escola e de seu professor o que leva a um desempenho baixo e insatisfatório nas atividades. Através dessa rejeição, o aluno passa a experimentar algumas modalidades de estresse emocional que dificultará seu desenvolvimento. Assim, com a utilização dessa teoria, Boruchovitch (2008a) construiu um instrumento, uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários – EMA-U que tem por objetivo identificar índices de motivação de estudantes para aprender.

Entretanto, para Sobral (2008), através de alguns estudos revelou-se que alunos do ensino fundamental e do ensino superior que mantêm uma excelente qualidade no aprendizado, além de grande persistência e um ajuste psicológico adequado, conseguem alcançar uma motivação mais autônoma (intrínseca). Na visão da teoria da autodeterminação, a motivação intrínseca dentro do ambiente acadêmico pode ocorrer de forma facilitada ou não, devido à base ou obstrução que os alunos possuem das necessidades psicológicas de competência e de autonomia e que dentro desse ambiente de estudos, poderiam afetar a intensidade ou orientação dessa motivação, dadas as percepções subjetivas e objetivas no nível de competência e eficácia pessoal.

Segundo Meurer, Benedetti e Mazo (2011), em seu estudo sobre a motivação de idosos na prática de exercícios físicos, a Teoria da Autodeterminação (TAD), é utilizada para buscar, dentro dos diferentes grupos populacionais uma compreensão dos fatores da motivação. A TAD sugere que a motivação seja um

conjunto de elementos tais que se possa passar de forma contínua, isto é, caracterizada por níveis de autodeterminação, indo do mais autodeterminado (motivação intrínseca) ao menos autodeterminado (motivação extrínseca).

Na motivação extrínseca ocorre numa variação em diferentes níveis: a regulação externa, na qual o comportamento é regulado através de recompensas premiadas ou punição em casos de consequências negativas; a regulação interna, que através de uma fonte motivadora externa regula o comportamento, como a culpa ou a necessidade de ser bem quisto; a regulação identificada, na qual um sujeito realiza uma tarefa sem ter opção de escolha, mas que é importante para ele, ou seja, apesar de realizar a tarefa, este comportamento não lhe é interessante e por fim, a regulação integrada, esta é a forma de motivação extrínseca mais autodeterminada devido às várias identificações similares e organizadas de forma hierárquica, o que significa que elas foram avaliadas e colocadas adequadamente com outros valores e necessidades.

2.5 PESQUISAS RELACIONADAS À MOTIVAÇÃO

Por meio de outros estudos podemos constatar a presença da motivação como um fenômeno existente dentro do universo acadêmico. Para tanto, apresentamos algumas pesquisas relacionadas ao tema.

Inicialmente a pesquisa dos autores Cardoso e Bzuneck (2004) desenvolveu-se através de um trabalho com alunos de curso superior com o objetivo de investigar metas de realização, a utilização de estratégias e a percepção existente no ambiente educacional para a aprendizagem. Para isso, os autores utilizaram o questionário Likert em uma amostra de 106 alunos de dois cursos diferentes focando em duas matérias específicas. Como resultado, não houve diferenciação entre os grupos nos itens de orientação à meta de aprender, ego-aproximação e evitação de trabalho, porém, apresentaram-se escores mais altos nos itens de meta a aprender e evitação do trabalho. Em função do grupo houve diferença significativa nas estratégias de aprendizado e também na relação entre percepção na meta de aprender e na percepção de exigência de esforço, além da adoção de metas para aprender, ego-aproximação e uso de estratégia de aprendizagem. Através desse estudo e dos resultados obtidos surgiram outras

implicações educacionais e oportunidades de novas pesquisas. (CARDOSO; BZUNECK, 2004).

Em outro estudo Boruchovitch (2008b) identificou em uma amostra de 225 alunos de um curso de formação de professores de instituições de ensino superior pública e privada do estado de São Paulo qual tipo de motivação para aprender e analisou a motivação existente nos participantes através variáveis demográficas. Para a obtenção dos dados utilizou-se uma escala Likert, na qual a motivação intrínseca foi predominante.

Por meio do estudo de Joly e Prates (2011) foi possível estudar a motivação no contexto educacional que se destaca por ser um construto importante e significativo no que se refere ao ensino e aprendizagem eficaz. Para este estudo utilizou-se uma amostra de 170 universitários paulistas dos quais 71% eram do sexo feminino com faixa etária entre 18 a 25 anos. O estudo procurou investigar através de sua amostra, as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) dentro dos cursos de ciências biológicas, educação física, nutrição, pedagogia e psicologia. Sendo assim, comprovou-se entre os estudantes uma média maior no fator motivação intrínseca e uma média menor para o fator motivação extrínseca, verificando também uma diferença significativa na autopercepção da motivação na universidade na qual os estudantes apenas frequentavam o curso. Portanto, de acordo com os resultados obtidos referentes à validade e precisão da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), esta possui características psicométricas para universitários paulistas, havendo também correlação entre os escores referentes ao rendimento acadêmico.

Através da pesquisa de Santos, et al. (2011), que propuzeram identificar as possíveis diferenças em razão do sexo, idade e curso dos estudantes e também as relações existentes entre a vida acadêmica e a motivação para aprendizagem. Para o estudo foram utilizados 239 universitários como amostra, sendo estes avaliados com a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) e a Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE). Os resultados foram significativos apresentando as seguintes correlações: para metas em aprender e fator habilidade do estudante uma correlação positiva e para o envolvimento em atividades não obrigatórias e condições para o estudo e desempenho acadêmico, correlação negativa. Para a meta performance-aproximação, correlação positiva com o fator condições para o

estudo e desempenho acadêmico. Para a meta performance-evitação, correlações positivas em dois fatores: compromisso com o curso e condições para o estudo e desempenho acadêmico. Sendo assim, no estudo podem ser encontradas diferenças significativas em relação ao sexo e ao curso.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Estudar o conceito de motivação acadêmica em estudantes do curso de graduação de Psicologia.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Avaliar índices de motivação acadêmica nos alunos.

Comparar a motivação acadêmica em diferentes fases do curso de graduação.

4 MÉTODO

4.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA

O estudo realizado teve uma abordagem quantitativa que segundo Dantas e Cavalcante (2006), torna-se mais adequada por se utilizar de um instrumento mais estruturado e que consegue apurar as opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados. Tem como objetivo mensurar e permitir o teste de hipóteses devido aos resultados que são concretos e menos sujeitos a erros de interpretação, pode-se também criar em alguns casos, índices comparativos, permitindo um traçado histórico das informações coletadas. É um modelo de pesquisa apropriado devido à possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras numéricas relacionadas a conceitos cotidianos.

Segundo Moretti (2008), na pesquisa quantitativa, procura-se quantificar os dados coletados por meio de técnicas e recursos estatísticos. Esse tipo de método de pesquisa, é bastante utilizado para desenvolver pesquisas de ordem social, econômica, administrativa, etc; classificando e relacionando as variáveis encontradas. Esse método de pesquisa, garante a precisão dos resultados, evitando possíveis distorções durante a análise e interpretação.

A pesquisa também teve um caráter descritivo, com o objetivo de descrever aspectos determinantes de uma população ou de um fenômeno, além de estudar as características de como um grupo distribui-se, a sua idade, o sexo, o nível de escolaridade, etc. Esse tipo de pesquisa é muito solicitado pelas instituições educacionais, empresas, etc. (GIL, 1991).

4.2 LOCAL DE APLICAÇÃO

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino universitário na cidade de Taubaté, que oferece o curso de graduação em Psicologia.

4.3 PARTICIPANTES

Os participantes compuseram uma amostra por acessibilidade que segundo Gil (1989), é o tipo de amostragem menos rigoroso por não exigir uma exatidão estatística. Nesse tipo de amostragem o pesquisador seleciona os participantes que são mais acessíveis, levando em consideração que estes poderão, de certo modo, representar o universo. Esse tipo de amostragem é utilizado em estudos exploratórios ou qualitativos por não requerer nível de precisão elevado.

Participaram da pesquisa noventa estudantes universitários, de ambos os sexos, em diferentes idades, sendo 45 estudantes do curso universitário noturno e 45 estudantes do curso universitário integral. O critério para inclusão foi de alunos inscritos no período integral e noturno. Assim, a amostra foi composta por: trinta alunos do primeiro ano, trinta alunos do terceiro ano e trinta alunos do último ano do curso de Psicologia.

A escolha desses participantes em diferentes séries do curso justifica-se em razão de considerar graus de exigência diferenciados ao longo da formação.

4.4 INSTRUMENTO

Para essa pesquisa foi utilizado como instrumento a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários – EMA-U construída e organizada pela autora Boruchovitch (2008a), a partir de literatura pertinente ao assunto e instrumentos nacionais construídos em pesquisas anteriores para alunos do ensino fundamental. O objetivo da escala é identificar, segundo Boruchovitch (2008a), índices de motivação de estudantes para aprender. Além disso, esta pesquisa também procura avaliar e comparar os índices motivacionais entre os estudantes universitários.

Para validação da escala, as autoras tiveram como apoio a estatística descritiva e a participação de três juízes *experts* em motivação e em avaliação psicoeducacional, avaliaram os itens descritos na escala, refinando o instrumento que serviu para investigar o perfil da motivação nos alunos universitários.

A escala EMA-U é composta por 32 questões fechadas do tipo Likert, onde 16 itens ímpares correspondem a fatores intrínsecos e 16 itens pares correspondem a fatores extrínsecos. Os dados foram analisados através dos critérios de correção da

Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U: Propriedades Psicométricas (BORUCHOVITCH, 2008a). A correção da escala foi realizada da seguinte forma, segundo informações da própria autora: nas questões relacionadas à motivação intrínseca, ou seja, aos itens ímpares, as pontuações valem “4 pontos para a alternativa - Concordo Totalmente”; “3 pontos para a alternativa - Concordo Parcialmente”; “2 pontos para a alternativa - Discordo Parcialmente” e “1 ponto para a alternativa - Discordo Totalmente”. Essa pontuação apresentada na escala se inverte para as questões relacionadas à motivação extrínseca, variando de 32 a 128 pontos.

Segundo Boruchovitch (2008a), através de uma análise detalhada dos itens da escala, o número de itens foi revisto. Anteriormente a escala contava com 32 itens, entretanto, após essa revisão ela passou a contar com 14 itens ímpares que correspondem aos fatores intrínsecos e 12 itens pares que correspondem aos fatores extrínsecos, somando portanto, um total de 26 questões fechadas, dentro da nova configuração da escala. Para Boruchovitch (2008b), é possível que quanto maior for o número de pontos obtidos pelo participante na escala, maior seja a sua motivação intrínseca.

4.5 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para obter o número de participantes mencionados, a cada dia o pesquisador fazia contato com as salas a fim de completar o número desejado.

Após o exame de qualificação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté e após sua aprovação de acordo com o Protocolo CEP/UNITAU n° 524/11(ANEXO C), foi feito um contato com o Chefe do Departamento de Psicologia, ao qual foram explicados os objetivos da pesquisa. Sendo assim, depois de concedida a autorização, o pesquisador dirigiu-se até as salas das séries envolvidas. Os dados foram coletados nas dependências do Departamento de Psicologia nos horários integral e noturno.

Com a autorização do professor (a) da sala, o pesquisador se apresentou à turma, e informou sobre sua pesquisa de motivação acadêmica que estava desenvolvendo no Departamento de Psicologia. Destacou a importância da pesquisa para o estudo acadêmico e em seguida solicitou aos alunos a colaboração para

participarem da pesquisa de acordo com critérios de inclusão. A aplicação do instrumento teve seu tempo estimado em vinte minutos.

Nos dias da aplicação do instrumento, todos os participantes assinaram, primeiramente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), que fornece explicações gerais a respeito da pesquisa e também sobre os princípios éticos que estão envolvidos, a seguir responderam a escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários – EMA-U.

4.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Somadas as pontuações da escala utilizou-se a estatística descritiva para apresentação dos resultados. A estatística descritiva, é uma ferramenta inicial muito utilizada para análise dos dados que são obtidos dentro de uma pesquisa científica. Ela é composta da coleta de informações, cálculo, organização e interpretação dos dados, onde através desses itens será possível descrever e resumir os dados da pesquisa (SILVESTRE, 2007).

Portanto, os resultados que foram colhidos através dos cálculos realizados dentro de uma planilha, serviram para analisar os dados. Logo, cada resultado obtido representou uma pontuação, seja para o fator motivacional intrínseco (MI) ou para o fator motivacional extrínseco (ME). Esses cálculos foram realizados item por item, e série por série, dando a dimensão do aspecto motivacional presente entre os alunos do curso universitário.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da aplicação e correção da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários – EMA-U (BORUCHOVITCH; 2008a), foram encontrados os seguintes resultados.

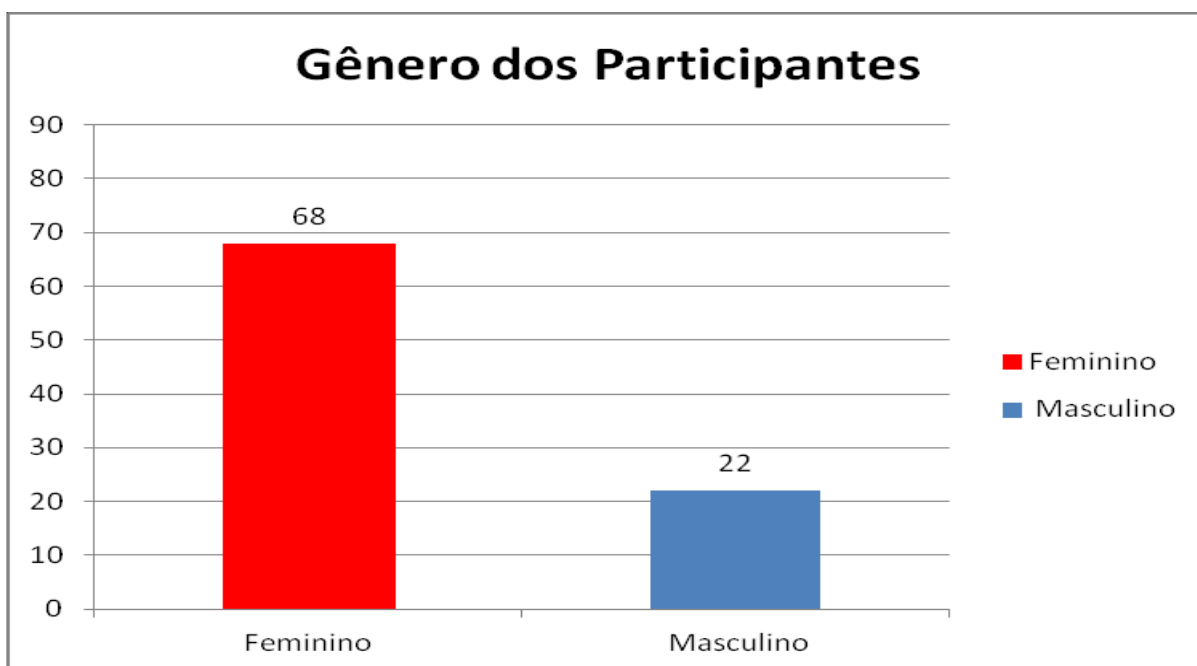


Gráfico 1- Identificação por gênero.

Em todo o curso de psicologia, o número de alunos do gênero feminino sempre foi maior do que o gênero masculino, independente do período do curso. Logo, o gráfico acima nos apresenta a identificação dos gêneros que participaram da pesquisa. Entre os noventa participantes pesquisados, 68 representam o sexo feminino e 22 representam o sexo masculino.

Tabela 1- Diferenças dos gêneros participantes entre as séries do curso de psicologia.

Séries	1° Integral	1° Noturno	3° Integral	3° Noturno	4° Integral	5° Noturno
Feminino	10	11	14	12	13	8
Masculino	5	4	1	3	2	7

A escolha para a participação nesta pesquisa foi feita por acessibilidade, isto é, foram selecionados os alunos que estavam presentes em sala de aula e que gostariam de participar, por livre e espontânea vontade, representando assim, um número universal para a pesquisa.

Segundo Torres (2000), a pesquisa realizada por amostra de acessibilidade é menos rigorosa, por ser destituída de critérios estatísticos, isto é, o pesquisador escolhe os participantes a que tem acesso imediato, acreditando que esta será a sua amostra de população global para a pesquisa. Entretanto, a maior vantagem que esse tipo de pesquisa, por amostragem de acessibilidade tem, é seu baixo custo e agilidade na obtenção dos dados. Por outro lado, esse tipo de pesquisa mostra que a população global de fácil acesso se difere substancialmente da população de difícil acesso, tornando assim esse tipo de pesquisa propensa a um valor e direção desconhecidos.

Com o estudo realizado acerca do conceito de motivação acadêmica em estudantes do curso de graduação de Psicologia, procurou-se através da presente pesquisa, avaliar e comparar índices de motivação acadêmica identificados nos alunos durante as fases do curso. Por meio de uma população de noventa participantes pode-se dizer que os objetivos propostos para a pesquisa foram alcançados, entretanto, apresentaram índices diferenciados para os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos entre as séries e os períodos do curso analisados com o auxílio de uma escala de motivação.

Consideramos que a motivação durante o processo de aprendizagem não só é suficiente para o aluno, como também é essencial para sua formação. A partir do momento em que o aluno vê a importância do estudo para sua vida, logo ele dá um significado tão importante, que estudar se torna prazeroso, pois lhe causa satisfação. Assim é a motivação intrínseca, uma variável capaz de fazer com que o aluno rompa diversas barreiras e conquiste um novo mundo.

Por outro lado, temos a variável externa, aquela que motiva o aluno apenas a fazer aquilo que lhe gera um ganho, uma recompensa. Desta forma o aluno passa a não ter tanto interesse pelo estudo, passando a dar importância apenas ao ganho, isto é, ele só estudará se ganhar um ponto na nota, ou só responderá a pergunta se tiver um benefício. Esse fator motivacional reduz no aluno sua qualidade acadêmica e futuramente profissional, porque o torna manipulado, capaz de pensar apenas em fazer algo, para obter algo, ao invés de se preparar e se capacitar para o mercado de trabalho.

No entanto, essas variáveis partem do próprio aluno, pois é ele quem irá considerar tais atividades significativas e merecedoras de seu envolvimento, para

assim lhe despertar motivação, caso contrário, a falta dela irá lhe trazer desânimo e indiferença para a realização das tarefas.

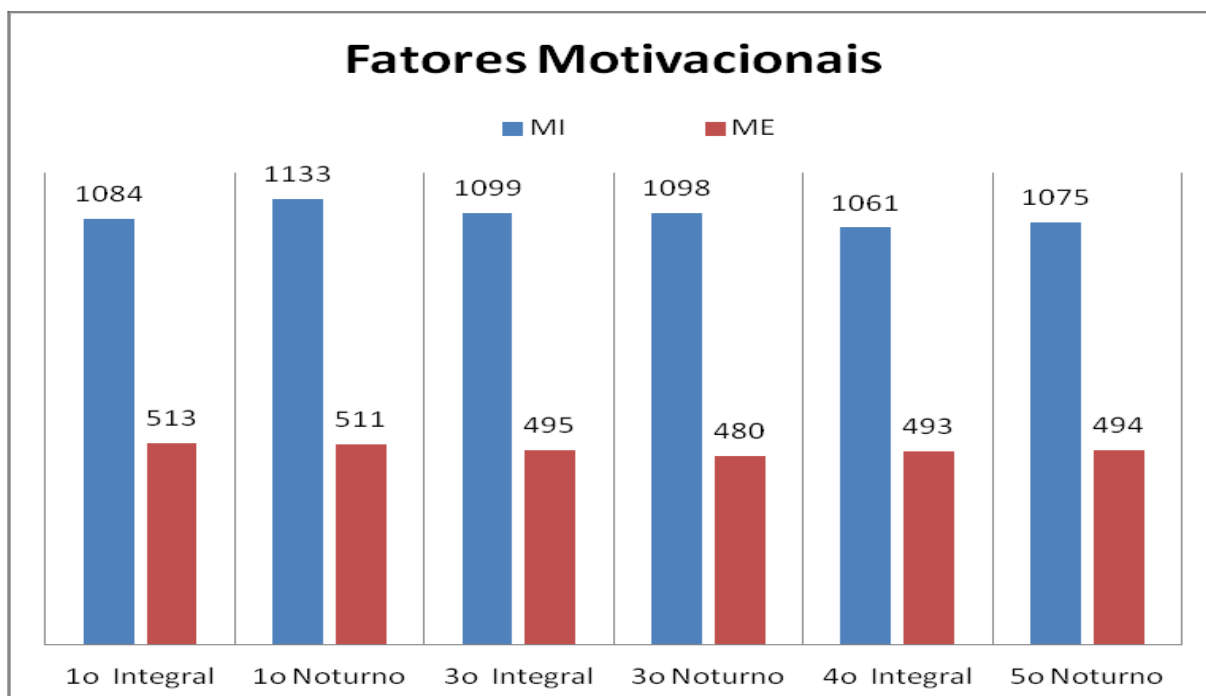


Gráfico 2- Escores encontrados entre as séries do curso para os fatores motivacionais MI e ME.

O Gráfico 2 apresenta os escores obtidos para os fatores motivacionais Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca (ME) entre todas as séries pesquisadas, do curso. Esses escores para a subescala MI foram maiores em relação aos escores da subescala ME.

Assim, ao buscar identificar os índices de motivação acadêmica em diferentes fases do curso de Psicologia, foram encontrados entre as diferentes séries (primeira série, terceira série e última série), do curso de graduação, valores significativamente altos para o fator MI, diferindo do fator ME.

Nota-se, que para a primeira série do noturno, o fator motivacional intrínseco se apresentou maior, em comparação com as outras séries do curso. Da mesma forma se observou que a primeira série do turno integral apresentou um escore maior para o fator motivacional extrínseco, comparado com as demais séries do curso. Assim, o fator motivacional intrínseco e o fator motivacional extrínseco mostraram valores altos para as primeiras séries do curso universitário, porém, com o passar dos anos, essas pontuações foram sofrendo pequenas quedas.

Tabela 2- Classificação das séries com escores para o fator motivacional MI.

Séries	1° Noturno	3° Integral	3° Noturno	1° Integral	5° Noturno	4° Integral
MI	1133	1099	1098	1084	1075	1061

Na tabela 2 encontramos os escores obtidos para o fator motivacional MI, onde em cada série e em cada período, identificou-se um valor diferente. Tal resultado é apresentado de forma decrescente apontando as diferenças de escores para a subescala MI, onde a primeira série do curso noturno aparece com uma pontuação de 1133 pontos, tendo em seguida as terceiras séries (integral e noturno) que apresentaram pontuação de 1099 e 1098 pontos, logo após aparece a primeira série do integral com 1084 pontos e por fim as duas últimas séries investigadas, quinta série noturno com 1075 pontos e a quarta série integral com 1061 pontos. Ficou evidente que o fator motivacional intrínseco, é o índice de motivação mais presente entre os alunos do curso, independentemente do período em que se estuda, permanecendo a maior tendência em ambos os períodos.

Com esses dados observou-se que, ao iniciar o curso, o aluno se apresenta mais motivado para iniciar os estudos, porém com o passar dos anos, quando alcança a etapa intermediária do curso, ocorre um decréscimo em sua motivação, talvez por se sentir mais tranquilo durante seu estudo e preparado para unir teoria à prática. Ao chegar na etapa final do curso, sua motivação intrínseca decai novamente, mas isso não quer dizer que seja um sinal de desmotivação, mas sim um sinal de segurança, pois está próximo de sua formação profissional, o que provavelmente lhe deixe mais relaxado.

Para Sousa (2012), há indivíduos que se empenham para realizar tais atividades de que gostam mais, como hobbies, atividades de lazer, artesanato, esporte, etc. A autora, determinou essa motivação como intrínseca, ou seja, aquela que faz um indivíduo, em seu comportamento movimentar-se através de algo satisfatório, ou por ações próprias de competência. Ainda diz que a motivação é um fator de personalidade, onde cada indivíduo possui diferentes características para a realização de uma atividade, independentemente do contexto a que se está inserido ou ao tipo de tarefa a ser executado. Isto é, quando um aluno se dedica a resolver problemas complexos também busca alcançar o objetivo da melhor nota, ou ainda, um artista que se dedica fielmente a sua obra, se preocupa em contrapartida com o reconhecimento que terá do seu público.

Tabela 3- Classificação das séries com escores para o fator motivacional ME.

Séries	1° Integral	1° Noturno	3° Integral	5° Noturno	4° Integral	3° Noturno
ME	513	511	495	494	493	480

Na tabela 3 encontramos os escores obtidos para o fator motivacional ME, onde para cada série de cada período, identificou-se um valor diferente para tal motivação. Esses valores indicam que o fator motivacional extrínseco se apresentou maior para a primeira série do integral diferente das demais séries. Assim, as diferenças de escores para a subescala ME são apresentadas apontando também um decréscimo na pontuação. A primeira série do curso integral apresentou uma pontuação de 513 pontos, em seguida à primeira série do noturno apresentou uma pontuação de 511 pontos, logo após, apareceu à terceira série do integral com 495 pontos, seguida da quinta série do noturno com 494 pontos e por fim, a quarta série do integral com 493 pontos e a terceira série do noturno com 480 pontos.

Com esses valores demonstrou-se que, durante o percurso das atividades acadêmicas, o fator motivacional extrínseco, apesar de ser o índice de motivação menos presente entre os alunos do curso, também se apresentou em declínio nas pontuações. Portanto, para o fator motivacional extrínseco observou-se que, quando o aluno inicia o curso, o mesmo se apresenta mais motivado para iniciar os estudos. Com o passar dos anos, chegando na etapa intermediária dos estudos, momento este em que o aluno uniu teoria à prática, ocorreu o primeiro decréscimo significativo em sua motivação.

Este decréscimo de escores no índice motivacional permaneceu estável durante a etapa final do curso para os alunos das últimas séries, indicando um sinal de segurança por estarem próximos de sua formação profissional. É importante ressaltar que apenas a terceira série do noturno obteve um escore inferior diante das demais séries do curso. Este resultado é proveniente de um possível acúmulo de tarefas e por se tratar de uma série intermediária do período noturno, onde a maioria dos alunos trabalha e ainda tem seu tempo dividido para os estudos e outras obrigações acadêmicas. Diferentemente das séries iniciais do curso (primeira e segunda séries), onde a carga de estudos é mais leve.

Já a terceira série tem seu diferencial, é a entrada do aluno na clínica escola, um universo completamente diversificado e desafiador, dando ao aluno a

possibilidade de se ver, de se encontrar e de aprender a se portar como um profissional psicólogo. Este é o momento de colocar na prática, toda a teoria aprendida, isto é, o aluno se depara com os fenômenos psicológicos antes vistos apenas em livros e devido à falta de habilidade para lidar com esses fenômenos acaba se desgastando. Assim no decorrer do ano, o índice motivacional do aluno se reduz, talvez por ainda não saber lidar direito com o universo clínico, e ainda, por se tratar de motivação extrínseca, ao ter uma performance ínfima, o aluno não consegue obter nenhum tipo de recompensa e aí demonstra que sua competência e sua habilidade ainda precisam ser bem mais trabalhadas, precisa amadurecer.

Segundo Coelho, Santos e Gomes (2011), a motivação extrínseca ocorre devido a fatores originados no exterior do sujeito. A motivação extrínseca não é tão efetiva quanto à motivação intrínseca, pois nela o indivíduo não persiste na realização de uma tarefa fazendo com que os fatores motivacionais extrínsecos impeçam o desenvolvimento da motivação intrínseca, podendo causar efeitos tanto positivos quanto negativos em seu desempenho.

Comparando esses dois fatores motivacionais MI e ME dentro das séries pesquisadas, verificamos que de acordo com a autora, quanto maior for o número de pontos obtidos pelos participantes na escala, maior será a sua motivação intrínseca (BORUCHOVITCH, 2008).

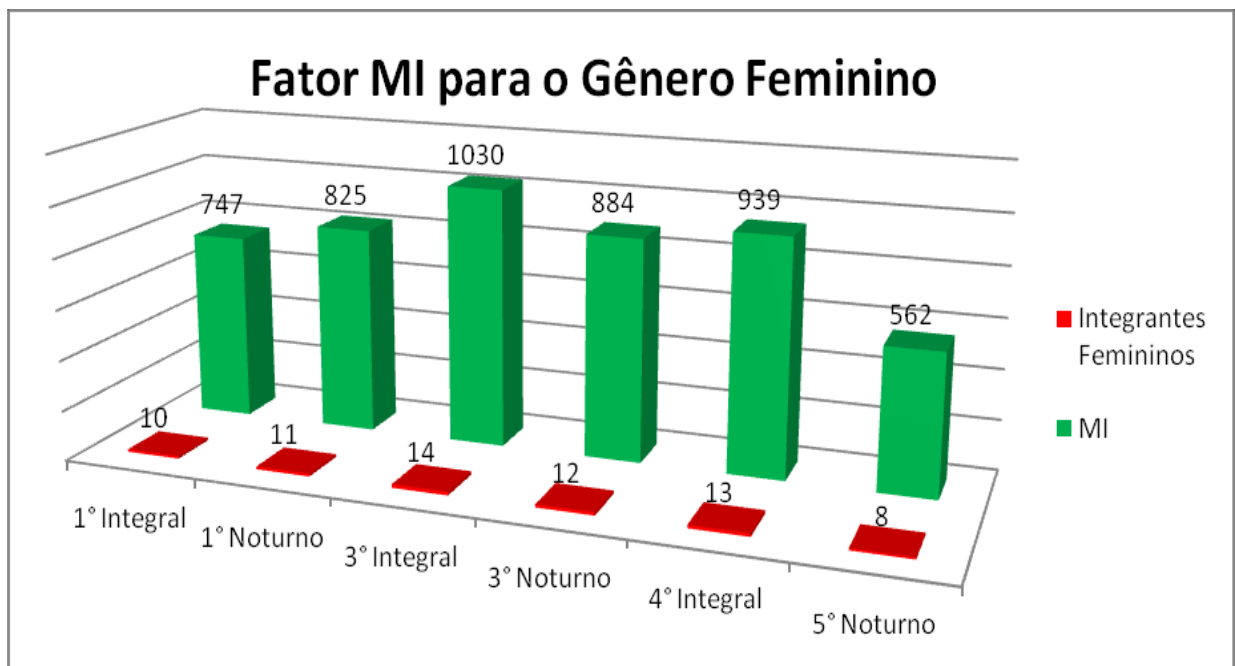


Gráfico 3- EscORES encontrados para o gênero feminino entre as séries do curso para o fator motivacional MI.

Mesmo havendo uma diferença significativa entre os gêneros da pesquisa, onde, dos noventa participantes pesquisados, sessenta e oito representavam o gênero feminino e vinte e dois representavam o gênero masculino. Ao dividirmos essa pesquisa por gêneros, apurou-se um valor discrepante para ambos em relação ao fator motivacional intrínseco dentro do curso de graduação de Psicologia. Entretanto, para a última série do curso noturno a diferença entre os gêneros masculino e feminino foi significativamente menor em comparação as demais séries e períodos do curso.

O Gráfico 3 nos apresenta a identificação do gênero feminino participante na pesquisa, bem como o número de participantes por série e seus respectivos pontos alcançados através da escala para o índice motivacional MI. Em seguida esses valores foram apresentados através de uma tabela classificatória decrescente para cada série e período, com seu número de gêneros correspondentes.

Tabela 4- Classificação de integrantes femininos e de escores para o fator motivacional MI.

Séries	3° Integral	4° Integral	3° Noturno	1° Noturno	1° Integral	5° Noturno
Integrantes						
Femininos	14	13	12	11	10	8
MI	1030	939	884	825	747	562

Os valores apresentados na Tabela 4 se referem aos escores alcançados para o fator motivacional intrínseco correspondente ao gênero feminino pesquisado entre as séries e períodos do curso de graduação de Psicologia. Inicialmente a terceira série do curso integral apresenta um escore de 1030 pontos para 14 alunas entrevistadas, em seguida surge à quarta série do curso integral com 939 pontos para 13 alunas entrevistadas. A terceira série do curso noturno obteve um escore de 884 pontos para 12 alunas entrevistadas, seguida da primeira série, noturno com 825 pontos para 11 alunas entrevistadas, e da primeira série integral com 747 pontos para dez alunas entrevistadas. Por último surge a quinta série do noturno com a menor pontuação alcançada 562 pontos, para 8 alunas entrevistadas.

Com esses dados, observou-se que entre os dois períodos, integral e noturno, as séries mantiveram uma diferença de escores significativa para o índice motivacional intrínseco, identificado apenas para o gênero feminino neste momento. Porém, a diferença de integrantes para cada série pesquisada entre os dois períodos foi menor em relação aos escores apresentados por cada uma das séries.

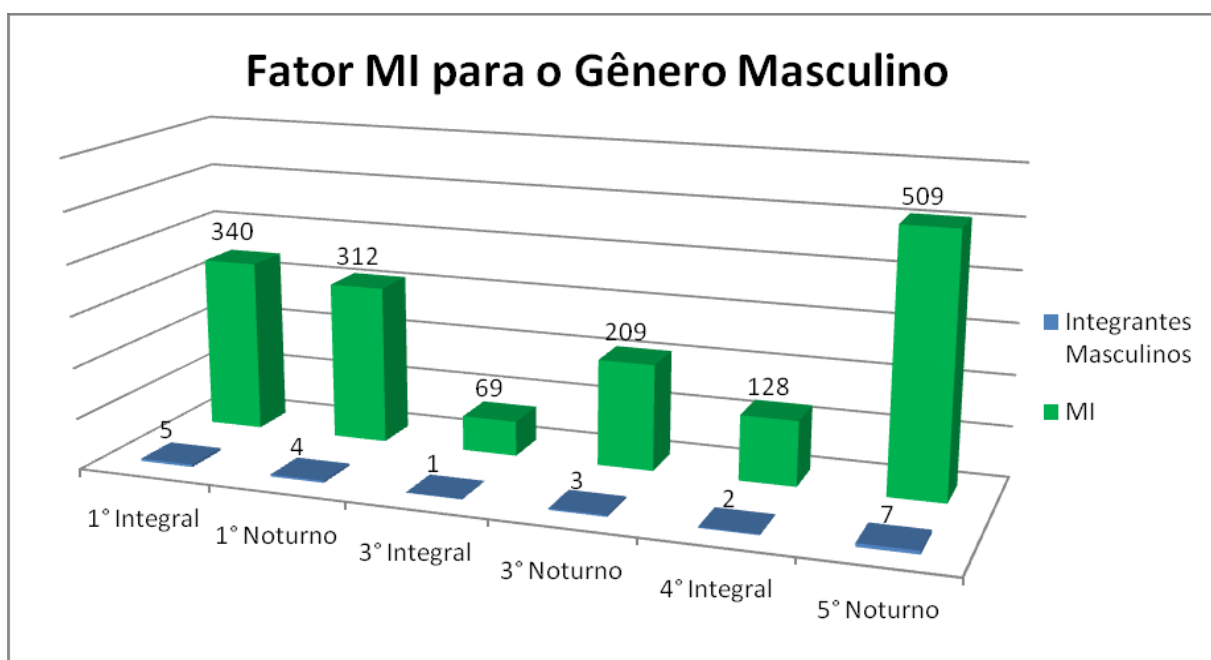


Gráfico 4- EscORES encontrados para o gênero masculino entre as séries do curso para o fator motivacional MI.

No Gráfico 4 encontramos a identificação para o gênero masculino participante na pesquisa, bem como o número de participantes por série e período e as pontuações alcançadas por estes durante a aplicação da escala para o índice motivacional MI. Em seguida os escores encontrados foram apresentados de acordo com uma tabela classificatória decrescente para cada série e período, com seu número de gêneros correspondentes.

Tabela 5- Classificação de integrantes masculinos e de escores para o fator motivacional MI.

Séries	5º Noturno	1º Integral	1º Noturno	3º Noturno	4º Integral	3º Integral
Integrantes Masculinos	07	05	04	03	02	01
MI	509	340	312	209	128	69

Os valores apresentados na Tabela 5 se referem aos escores alcançados para o fator motivacional intrínseco correspondente ao gênero masculino pesquisado entre as séries e períodos do curso de graduação. Neste momento nota-se uma inversão na classificação das séries, comparadas com a Tabela 4.

Para a quinta série do curso noturno de psicologia, a pontuação obtida foi de 509 pontos para 07 alunos entrevistados, em seguida aparece a primeira série do curso integral com 340 pontos para 05 alunos entrevistados e a primeira série do

noturno com um escore de 312 pontos para 04 alunos entrevistados. A terceira série do noturno aparece com 209 pontos para 03 alunos entrevistados, a quarta série do integral com 128 pontos para 02 alunos entrevistados e por último a terceira série do integral com um escore de 69 pontos, para um aluno entrevistado, menor pontuação alcançada para o gênero masculino.

Através desses dados, observou-se que entre os dois períodos, integral e noturno, as séries mantiveram uma diferença de escores significativa para o índice motivacional intrínseco, identificado apenas para o gênero masculino neste momento. Porém, a diferença de integrantes para cada série pesquisada entre os dois períodos foi menor em relação aos escores apresentados por cada série.

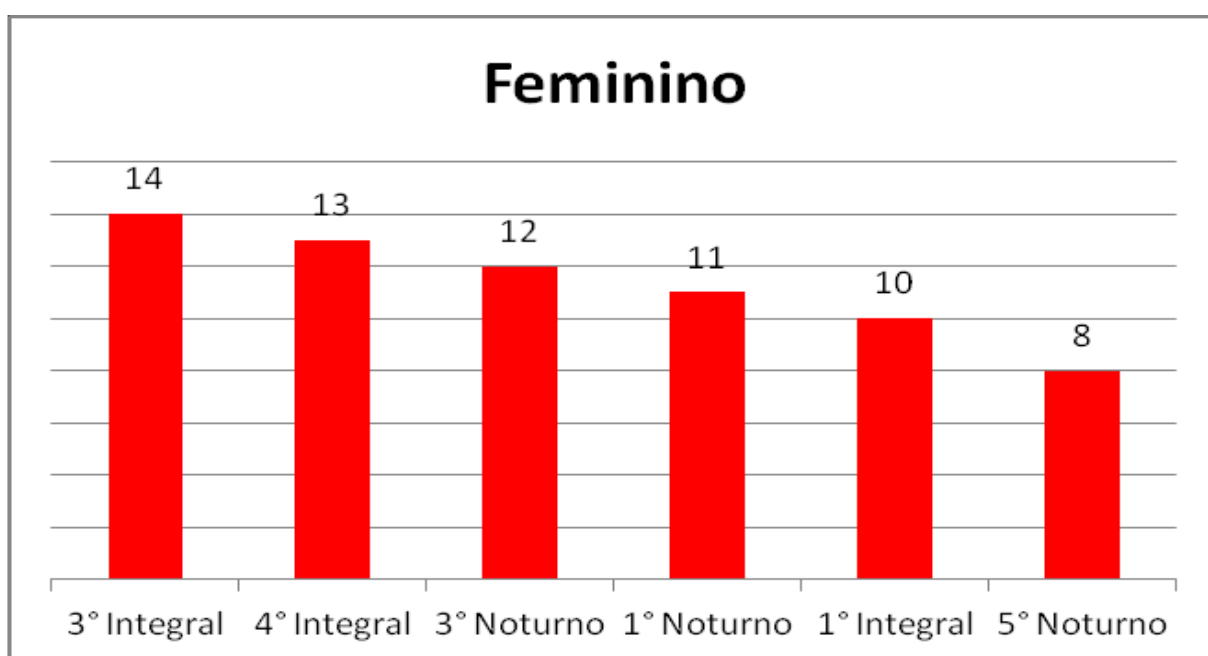


Gráfico 5- População do gênero feminino.

Com as diferenças de escores encontradas para cada gênero entre as séries e períodos do curso de graduação, pode-se observar a ocorrência de uma predominância para cada gênero em relação a um determinado período de estudo do curso. Observando os gráficos de gêneros podemos notar uma preferência por período de estudo, mesmo este sendo específico para cada gênero.

Se tomarmos por referência os cinco primeiros itens do gráfico feminino, notamos a existência de três séries (3ª, 4ª e 1ª) do período integral para duas séries (3ª e 1ª) do período noturno. Esses resultados apontaram para uma concentração maior de participantes do gênero feminino em séries do período integral, o que sinaliza por uma preferência de estudo em curso integral para este gênero.

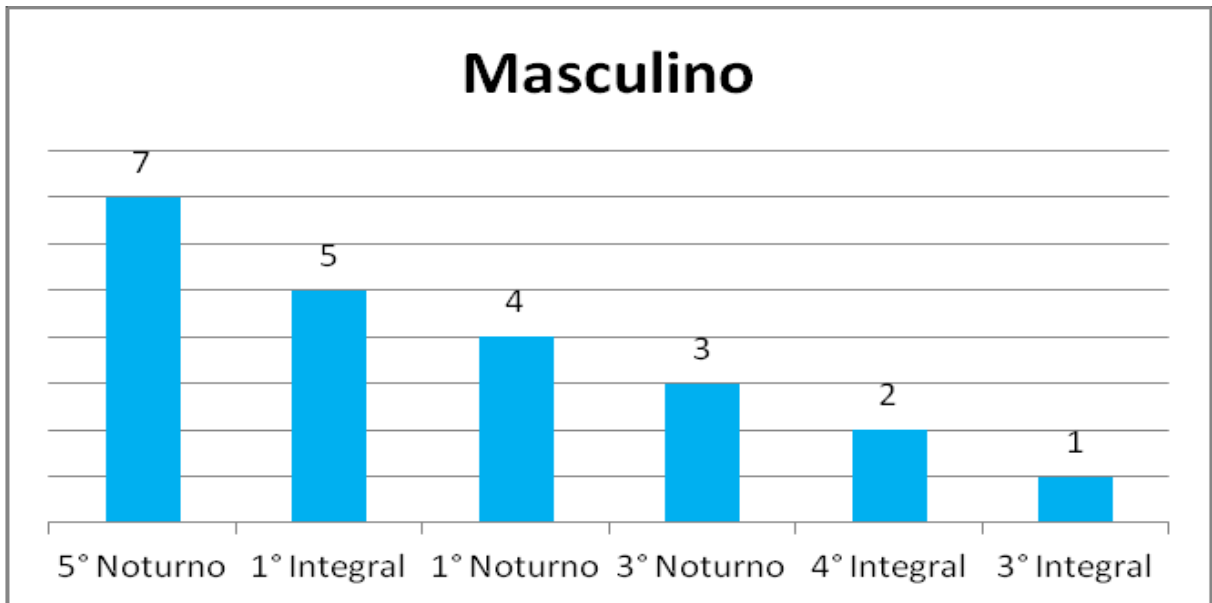


Gráfico 6- População do gênero masculino.

Já para o período noturno, observou-se a existência de três séries (5ª, 1ª e 3ª) com maior concentração de gênero masculino, enquanto que para o período integral apenas duas séries (1ª e 4ª). Da mesma forma, esses resultados também apontaram para uma concentração maior de participantes do gênero masculino em séries do período noturno, o que sinaliza por uma preferência de estudo em curso noturno para este gênero.

Portanto, através das respostas coletadas na escala de motivação EMA-U (BORUCHOVITCH; NEVES, 2004), para uma população de noventa alunos participantes do curso de psicologia nos períodos, integral e noturno, encontrou-se escores importantes para a subescala MI entre as séries primeira, terceira, quarta e quinta. Isso demonstrou na pesquisa que o fator motivacional intrínseco (MI), pode ser o principal tipo de motivação entre os alunos do curso de graduação em Psicologia, nos diferentes períodos e séries do curso. Mostrando que os alunos iniciam o curso de forma satisfatória e o concluem de forma motivada, buscando iniciar com sucesso uma nova carreira.

Dentro do conceito de motivação intrínseca, Engelmann (2010), argumenta que algumas pessoas são motivadas intrinsecamente quando realizam certas atividades, porém, não se pode dizer que aquele que realiza determinada tarefa está motivado intrinsecamente, isso significa que nem todo indivíduo estabelece relação com a tarefa em si, ou seja, o envolvimento intrínseco não é a manifestação de um

traço de personalidade, mas sim um estado suscetível a condições socioambientais. O indivíduo intrinsecamente motivado realiza uma tarefa porque está interessado em usufruir da própria tarefa. Engelmann (2010) complementa dizendo que os construtos de competência, autodeterminação e autonomia estão associados diretamente à motivação intrínseca, enquanto que a motivação extrínseca articula-se com resultados obtidos através de uma recompensa por parte de um agente externo. O autor conclui dizendo que, promover a motivação intrínseca garante a importância, o sentido e a autonomia na realização de uma atividade. Estes elementos estão ligados ao interesse do aluno gerando nele uma disposição que torna seu movimento intrinsecamente motivado. O interesse funciona como um orientador natural que é utilizado para encontrar atividades seguras que tragam satisfação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa procurou-se entender mais sobre o constructo motivação acadêmica e quais são suas funções dentro do comportamento humano, quando este está inserido dentro de um universo acadêmico e principalmente dentro de um curso de graduação de Psicologia, onde o maior desafio é estudar e aprender a lidar com os sentimentos, angústias e demais situações que estão embutidas no sujeito e que para o aluno de psicologia, se torna necessário a busca incessante de novas soluções para todo esse conteúdo psicológico. Assim, como objetivo geral buscou-se estudar o conceito de motivação acadêmica, apresentando ao aluno de graduação em Psicologia, que dentro do universo acadêmico, a motivação pode ser um fenômeno multifacetado e em constante transformação.

De acordo com alguns pesquisadores, a motivação pode ocorrer em vários contextos e de várias formas. Ela pode ter sua explicação nas necessidades do indivíduo como um resultado de seus próprios estímulos, levando-o a agir, seja de forma interna ou externa. Porém, quando essas ações não são bem sucedidas, podem deixá-lo frustrado, sem que ele permaneça desmotivado, pois através de uma nova ação ele será recompensado, caso seja bem sucedido, tornando assim sua motivação, um estado cíclico. Ela pode trabalhar com três necessidades: realização, afiliação e poder, ambas voltadas para a obtenção da satisfação, pois os indivíduos possuem níveis diferenciados de necessidades entre si, e que essas necessidades nunca são nulas, havendo portanto, traços da mesma necessidade existentes em cada indivíduo. Outra explicação é que através de um motivo, o indivíduo consegue resolver seus problemas e assim se utilizar do mesmo meio para conseguir resolver outros problemas.

Com tantos estudos já realizados sobre a motivação, este constructo se tornou um tema bem difundido, chamando a atenção de muitos outros pesquisadores da atualidade. Este fenômeno que anima e movimenta pessoas, impulsionando-as para a realização de tarefas afim de atingir novas conquistas, também motiva novos estudiosos a descobrir e entender a origem da motivação no indivíduo, quais os tipos de motivação existentes, se é fator de conduta ou de comportamento, interno ou externo, enfim, o conceito motivação é um tema

desafiador e muito abordado, o que remete ao lançamento de novas pesquisas, assim que novos resultados forem sendo encontrados.

Durante o percurso na universidade, é observado que muitas das situações ocorridas entre os alunos em seu dia-a-dia, podem ser positivas ou negativas, como de caráter particular, pessoal, entre os próprios alunos, ou então até mesmo entre alunos e professores. Existem porém, alunos que se dão bem estudando em grupos, outros que preferem estudar sozinhos, existem aqueles que se escondem do professor quando este lança uma questão na sala e aqueles que sempre estão dispostos a solucionar um problema diante dos outros colegas. No entanto, procura-se sempre obter uma solução positiva, seja por satisfação própria ou por alguma recompensa. Assim, reforçar no aluno a vontade de vencer e também de saber enfrentar as situações que irão surgir no decorrer de sua vida, o torna preparado. No processo de aprendizagem não é muito diferente, os professores sempre buscam a melhor forma para ensinar o aluno, mas às vezes esbarram na falta de vontade de aprender do próprio aluno, dificultando o processo de ensino/aprendizagem. A motivação enquanto uma variável multifacetada, faz com que o professor tenha uma difícil tarefa, tendo em vista que para cada aluno existem processos motivacionais complexos, tornando-os diferentemente interessados. Motivar alunos de alguma forma positiva, é tentar torná-los interessados no assunto, é fazer com que eles se envolvam pessoalmente na matéria, buscando além do conhecimento, uma satisfação em estar aprendendo.

Dentro deste estudo, buscou-se especificamente avaliar os índices de motivação acadêmica presentes nos alunos e também comparar esta motivação nas diferentes fases do curso de graduação. Entretanto, através da análise realizada com o auxílio de uma escala motivacional, constatou-se também que para um curso de graduação de Psicologia, nas diferentes fases (séries) deste curso e nos dois períodos existentes (integral e noturno), o índice motivacional que mais se caracterizou presente entre os alunos, foi à motivação intrínseca. Assim verificou-se que entre os noventa participantes pesquisados, sessenta e oito são do gênero feminino e vinte e dois são do gênero masculino, assim para cada gênero presente no curso de graduação de Psicologia, encontrou-se um valor diferente de escores na escala. Esses valores encontrados se referem aos escores alcançados para o fator motivacional intrínseco, para ambos os gêneros.

Portanto, para o gênero feminino pesquisado, encontrou-se como maior pontuação um escore de 1030 pontos correspondente à terceira série do curso integral, onde 14 alunas foram entrevistadas, enquanto que a menor pontuação ficou para a quinta série do noturno com 562 pontos alcançados para 8 alunas entrevistadas. Entre o gênero masculino encontrou-se como maior pontuação um escore de 509 pontos correspondente à quinta série do curso noturno, onde 07 alunos foram entrevistados, enquanto que a menor pontuação ficou para a terceira série do integral com um escore de 69 pontos, para um aluno entrevistado, menor pontuação alcançada para o gênero masculino. Neste momento é possível notar uma inversão na classificação das séries entre os gêneros comparados, onde para o gênero feminino inicialmente encontramos a terceira série integral com uma pontuação alta e por último está à quinta série do noturno com uma pontuação baixa. Para o gênero masculino encontramos a quinta série do noturno com uma pontuação alta e por último a terceira série integral com pontuação baixa. É necessário dizer que somente as séries apresentaram tal inversão, pois as pontuações obtidas correspondem ao número de integrantes de cada série e gênero, mantendo assim um decréscimo nos escores e também no número de integrantes que responderam esta pesquisa. Mas o que podemos observar com essa inversão, é que ocorre uma preferência por parte de cada gênero em estudar num determinado período.

Então, ao compararmos os cinco primeiros itens dos gráficos de gêneros observamos que para o gênero feminino existiu uma maior concentração de estudantes para o período integral, enquanto que para o gênero masculino existiu uma maior concentração de estudantes para o período noturno. Isso ocorre devido ao gênero masculino provavelmente ter que começar a trabalhar mais cedo do que o gênero feminino e conseqüentemente o horário para estudo que sobra, é somente no período noturno. Se não houvesse curso no período noturno, talvez os números diriam outro resultado, do contrário, o que se observou é que a preferência feminina é por estudar no período integral, talvez por poder se preparar melhor para entrar no mercado de trabalho.

Pode-se dizer então, que o fator motivacional intrínseco está mais presente dentro do universo acadêmico, em suas diferentes fases e com pouca diferença entre os períodos, comparados ao fator motivacional extrínseco dentro da mesma perspectiva. Isto é, de acordo com os resultados apresentados é possível dizer que

o aluno quando chega na graduação, procura percorrer todo o caminho na academia, buscando sempre chegar a sua formação e que para isso, vários motivos ou estímulos internos o movem para tal realização. É necessário dizer também que para essa conquista, o fator motivacional extrínseco foi importante, pois mesmo este sendo caracterizado em menor frequência, jamais esteve nulo durante a realização das tarefas.

A introdução do aluno no universo acadêmico o permite experienciar novas amizades, novas conquistas, novos pensamentos e entender que os novos conhecimentos adquiridos irão moldá-lo para uma nova profissão e também para uma nova vida. Ao longo do processo de aprendizagem, o aluno passa a se identificar com algumas tarefas levando-o a compreender e descobrir novas possibilidades, outras porém, se tornam obstáculos em seu caminho, isso faz com que o aluno use de uma motivação para superá-las e assim aprofundar-se em seu objeto de estudo. A cada passo dado dentro da universidade, a cada série em que avança, o aluno ganha mais confiança ao verificar que seu domínio na matéria lhe abre novas conquistas, adquirindo assim novas técnicas e novos conceitos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M.; GOUVEIA, C. **Teorias sobre a motivação**: Teorias de Conteúdo. 2007. Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Departamento de Engenharia Civil, COIMBRA - Portugal. 2007. Disponível em: <http://prof.santana-e-silva.pt/gestao_de_empresas/trabalhos_06_07/word/Motiva%C3%A7%C3%A3o-Teorias%20de%20conte%C3%BAdo.pdf> Acesso em: 10abr.2011.

BERGAMINI, C. W. Uma viagem ao centro do conceito. **RAE Executivo**, v.1, n. 2, São Paulo, nov.2002/jan. p. 63-67. 2003. Disponível em: <<http://www.douglaszela.com.br/marketingvendas/artigosjornaiserevistas/artigos/artigo22.pdf>> Acesso em: 10abr.2011.

BORUCHOVITCH, E. Escala De Motivação Para Aprender De Universitários (Ema-U): **Propriedades Psicométricas** Universidade Estadual de Campinas - SP Avaliação psicológica, v.7, n.2, p.127-134, 2008a

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p. 30-38, 2008b Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>> Acesso em: 10abr.2011.

BUENO, M. As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC** - Ano IV n.06, p. 5-7, 1º Semestre 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2530073/Bueno-M-2002-As-teorias-de-motivacao-humana-e-sua-contribuicao-para-a-empresa-humanizada>> Acesso: 15jul.2011.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. Édi R.; BORUCHOVITCH, E. **Motivação para aprender - aplicações no contexto educativo**; Petrópolis, Vozes, 2010.

CABAU, Priscila. M. P. F. **A motivação acadêmica de adolescentes: um estudo de metas de realização e atribuições de causalidade**. [trabalho de conclusão de curso]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, SP, 2004 Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~bdsepsi/204a.pdf>> Acesso: 10mai.2011.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. **Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem** *Psicologia Escolar e Educacional* v. 8, n. 2 pp. 145-155, 2004 Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a03.pdf>> Acesso: 28jul.2011

CASADO, T. **A MOTIVAÇÃO E O TRABALHO** - 5. Teorias motivacionais consagradas. In: Fleury, M. T. L.; Boschini, R. M.; Barbosa, R. *As Pessoas na Organização*. Ed Gente. São Paulo, pp. 253, 2002. Disponível em:
<<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Q8s5GGjL88C&oi=fnd&pg=PA247&dq=Teoria+de+Herzberg&ots=mloW1Hr8qn&sig=O9omvLHcts1Mq8Mu3QZNUUHzQa4#v=onepage&q=Teoria%20de%20Herzberg&f=false>> Acesso: 12jun.2011

COELHO, A. M.; SANTOS, G.; GOMES, R. **A motivação**. 24 f. 2011. (Mestrado em Educação Musical do Ensino Básico - Psicossociologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - INSTITUTO PIAGET, Escola Superior de Educação Jean Piaget - Campus Acadêmico de Vila Nova de Gaia, Portugal, 2011 Disponível em:
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HYMKxW2K89gJ:files.anaacoeilhomusica.webnode.pt/200000038-b21d3b318f/A%2520Motiva%C3%A7%C3%A3oTG.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso: 25jul.2011

DANTAS, M.; CAVALCANTE, V. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa - Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Artes e Comunicação, Ciência da Informação – Recife 2006 Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>> Acesso: 11ago.2011

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 127 f. 2010. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2010 Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select%20action=&coobra=196924>> Acesso: 20jun.2011

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio da língua portuguesa**. 6. ed. Revista e atualizada, Curitiba, fevereiro de 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1991.

GOMES, A. A. P.; QUELHAS, Osvaldo L. G. A motivação no ambiente organizacional. **Revista Produção Online**, v.3, n.3, p.4. Setembro de 2003. Universidade Federal de Santa Catarina, Disponível em: <<http://www.producaoonline.org.br/index.php/rpo/article/view/567/612>> Acesso: 10abr.2011.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, v.17, n.2, p.143-150 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf>> Acesso: 15jul.2011.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, Eli A. R. **Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas**. Psico-USF v.16, n.2, p.175-184, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000200006> Acesso: 16jan.2012.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física** [trabalho de conclusão de curso] Campinas, SP: [s, n,], 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000111825>> Acesso: 16/jan/2012.

MARTINS, D. C. M. **Teorias da Motivação no Trabalho e as Organizações Autentizóticas**, Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Portugal, 2006 Disponível em: <http://www.doramartins.com/Doc/Motivacao%20no%20Trabalho%20e%20as%20Organizacoes%20Autentizoticas.pdf> Data de Acesso: 25jun.2011.

MASLOW, A. H. (1970). A Teoria de Carl Rogers Centrada na Pessoa..., In: HALL, Calvin. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, John B., 4.ed. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 354-362, 2000.

MEDEIROS, T. G.; FIGUEREDO, C. J. O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês **REVELLI – Revista de Educação**,

Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576 – v.2, n.1, p. 53-73 março de 2010. Disponível em: <www.ueginhumas.com/revelli> Acesso: 25jun.2011.

MEURER, S. T., BENEDETTI, T. R. B., MAZO, G. Z. Teoria da autodeterminação: compreensão dos fatores motivacionais e autoestima de idosos praticantes de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde** v.16, n.1, p.18-20. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Disponível em: <http://www.sbaafs.org.br/_artigos/425.pdf> Acesso: 28mar.2012.

MORAES, C. R.; VARELA, Simone Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n. 01, ago/dez 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf> Acesso: 15jul.2011.

MORETTI, Neuza **MANUAL DE METODOLOGIA CIENTÍFICA: Como Elaborar Trabalhos Acadêmicos**, UNIÃO DE ENSINO SUPERIOR DE CAFELÂNDIA – PR, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/19441613/Manual-de-Metodologia-Cientifica>> Acesso: 10dez.2012.

MURCIA, J. A. M.; COLL, D. G. C. A permanência de praticantes em programas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação. **Fitness & Performance Journal**, v.5, n.1, p.5 - 9, 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2946240>> Acesso: 28jul.2011.

PÉREZ-RAMOS, J. **Motivação no trabalho**: abordagens teóricas. *Psicologia-Usp*, São Paulo, v.1, n.2, p.127-140; 1990. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v1n2/a04v1n2.pdf>> Acesso: 05jun.2011.

RAASCH, L. **A motivação do aluno para a aprendizagem** UNIVEN- Faculdade Capixaba de Nova Venécia, 1999. Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20MOTIVA%C7%C3O%20DO%20ALUNO%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM.pdf>> Acesso: 15jul.2011.

SANTOS, A. A. A; MOGNON, J. F; LIMA, T. H; CUNHA, N. B. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar**

Educacional [online]. 2011, v.15, n.2, p. 283-290. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200010> Acesso: 16jan.2012.

SANTOS R. O. **Aplicação da motivação para obtenção de um sistema de trabalho de alto desempenho na Volkswagen do Brasil – unidade de Taubaté.** (Especialização em Gestão Industrial do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.) Taubaté- SP 2004. Disponível em: <http://www.ppga.com.br/mba/2004/santos_reginaldo_de_oliveira.pdf> Acesso: 15jun.2011.

SERRANO, D. P. **Teoria de McClelland** - São Paulo-SP 2006. Disponível em: <[http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Teoria de McClelland Motivação e necessidades.htm](http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Teoria%20de%20McClelland%20Motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20necessidades.htm)> Acesso: 12jun.2011.

SILVA, O.; MACHADO, M. M. Motivação no trabalho: caminho para o alto desempenho de uma livraria de Blumenau, SC. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.1, n.2, p.01-37, Sem I. 2007 Edições Temáticas TCC's – I ISSN 1980-7031 Disponível em: <http://unimestre.unibes.com.br/rica/index.php/rica/article/viewFile/32/27> Data de Acesso: 10/abr/2011

SILVESTRE, A. L. **Análise de Dados e Estatística Descritiva - Conceitos Fundamentais** Ed. Escolar. São Paulo – SP. 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=mzu4j2SUKzMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso: 05set.2013.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, Solange M Escala Motivação para a aprendizagem Escolar Possibilidade de Medida **Avaliação Psicológica**, 2006, v.5, n.1, p. 21-31- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100004&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso: 15jul.2011.

SOBRAL, Dejanio T. **Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina:** relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. Rev. bras. educ. med. [online] v..32, n.1, p. 56-65, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000100008> Acesso: 16jan.2012.

SOUSA, F. **A criatividade como disciplina científica**, 2012. 2. ed. Santiago de Compostela Edita: Meubook, S.L. Disponível em: <www.meubook.com/pg/extracommercefields/pdf.../1347530998.pdf> Acesso: 10dez.2012.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O Conceito de Motivação na Psicologia **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** 2005, v.7, n. 1, p.119-132 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-55452005000100012&script=sci_arttext > Acesso: 10mai.2011.

TORRES, Rosane R. Estudo sobre os Planos Amostrais das Dissertações e Teses Eem Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo e da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: **Uma Contribuição Crítica** São Paulo. cap 3. 2000.

VINHA, T. P. A motivação do aluno, **Área Temática: Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional Número Especial: Motivação** Ed. © ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.esp., p.347-359, out. 2009. Disponível em: <<http://www.ssoar.info/fileadmin/php/download.php?url=/ssoar/files/2010/411/telma.pdf>> Acesso: 15jul.2011.

ANEXOS**ANEXO A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, UM FENÔMENO EM ESTUDO NO CURSO UNIVERSITÁRIO**

Pesquisador Responsável: Francisco Felipe Migoto de Gouvêa

Orientador: Ana Cristina Araújo do Nascimento

Telefones para contato: (12) 36214607 ou (12) 91140479

Prezado (a) Senhor (a),

Como aluno do curso de Psicologia da Universidade de Taubaté, estou realizando esta pesquisa relacionada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Prof^a Dr^a Ana Cristina Araújo do Nascimento. Este trabalho procura investigar a motivação acadêmica, nos estudantes do curso de graduação de Psicologia. Assim, espero contribuir com esta pesquisa para entender a dinâmica da motivação presente no ambiente educacional, e possivelmente ajudar em outras pesquisas referentes ao tema.

Para a realização da pesquisa será aplicado nos participantes a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários – EMA-U com duração aproximada de 20 minutos para a aplicação.

Você não correrá riscos ao participar da pesquisa. Esclarecemos, ainda, que você não é de modo algum obrigado (a) a participar e que sua negativa não trará nenhum prejuízo para o atendimento na instituição. Você poderá inclusive desistir de participar mesmo que a aplicação já tenha começado.

Caso concorde em participar, as diretrizes éticas de pesquisa exigem que os resultados sejam utilizados somente com finalidade científicas (Congressos, artigos científicos). Portanto, você não será identificado (a), nem seus nomes divulgados, sendo as escalas destruídas ao final do trabalho.

Para finalizar, informamos que sua participação não envolverá nenhum pagamento como também nenhum gasto para você.

Concordando em participar desta pesquisa, conforme o que foi descrito acima, solicitamos que você assine a declaração abaixo.

Taubaté, (dia/mês/ano)

Nome do estagiário: _____

Orientador: _____

Telefone para contato: (12) 3625-4283

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, concordo em participar
do estudo _____,
como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador
_____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha
participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu
acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável

ANEXO B

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Evely Buruchovitch e Edna Rosa Correia Neves, 2005

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____ SEMESTRE _____ Data: ____/____/200__

FACULDADE: _____ CURSO: _____

SEXO: M () F () DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

Gostariamos de conhecer suas idéias acerca de sua vontade de estudar e aprender. Pense no que é importante para você no estudo e na aprendizagem e assinale (x) na opção que melhor lhe representa. Marque apenas uma alternativa de resposta para cada um dos itens apresentados a seguir:

		Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
01	Eu estudo porque estudar é importante para mim				
02	Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor				
03	Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos				
04	Eu faço as tarefas da faculdade por obrigação				
05	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria				
06	Eu só estudo para não me sair mal na universidade				
07	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim				
08	Eu só estudo para agradar meus professores				
09	Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante				
10	Eu prefiro estudar assuntos fáceis				
11	Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos				
12	Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova				
13	Eu gosto de estudar assuntos difíceis				
14	Eu estou cursando a universidade porque meus pais acham importante				
15	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem				
16	Eu só estudo porque quero tirar notas altas				
17	Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá				
18	Eu faço faculdade por obrigação				
19	Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo				
20	Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade				
21	Eu me preocupo mais com os trabalhos acadêmicos que faço e menos com as vantagens que eu possa obter com eles				
22	Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas				
23	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais				
24	Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova				
25	Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar				
26	Eu estudo por obrigação				
27	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes				
28	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro				
29	Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota				
30	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente				
31	Eu faço meus trabalhos acadêmicos por escolha própria				
32	Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso				

ANEXO C

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 561/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 524/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Motivação acadêmica, um fenômeno em estudo no curso universitário*

Pesquisador(a) Responsável: Ana Cristina Araújo do Nascimento

Pesquisador(es) Aluno(s): Francisco Felipe Migoto de Gouvêa

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/12/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 14 de dezembro de 2011

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté