UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARGARETH B. DE JESUS BRESSANI DE MELLO

Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia
(versão corrigida)

São Paulo
2015

MARGARETH B. DE JESUS BRESSANI DE MELLO

**Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia
(versão corrigida)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Leme.

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Mello, Margareth Benedito de Jesus Bressani de.

Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia / Margareth Benedito de Jesus Bressani de Mello; orientadora Maria Isabel Silva Leme. -- São Paulo, 2015.

106 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia Escolar 2. Psicologia Cognitiva 3. Ensino Superior
4. Motivação I. Título.

BF575.S75

Nome: Mello, Margareth Benedito de Jesus Bressani

Título: Motivação dos alunos dos cursos superiores de tecnologia

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ assinatura: _____

À minha família que sempre me apoiou e
compreendeu a distância em alguns
momentos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos que inspiraram minha pesquisa e aos quais dedico minha carreira acadêmica.

À professora Maria Isabel Silva Leme, a quem devo a orientação, carinho e paciência em todos os momentos de dificuldade.

Aos professores Jose Fernando Bittencourt Lomônaco e Marcelo Afonso Ribeiro que compuseram minha banca de qualificação, cujas correções e sugestões foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

À professora Evely Boruchovitch (Unicamp) e ao professor Rodolfo Ribas Jr. (UFRJ) que permitiram a utilização dos instrumentos de pesquisa que utilizei e que gentilmente me orientaram quando solicitei.

À professora Fraulein Vidigal de Paula pelo apoio e confiança em meu trabalho.

A todos os professores do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação (USP), que contribuíram para meus conhecimentos com sua sabedoria na área de aprendizagem.

Às instituições de Ensino Superior que permitiram a pesquisa com os alunos em suas dependências, pois sem essa autorização, o trabalho não seria possível.

À minha amiga Anna Carolina que foi a primeira pessoa a acreditar que eu seria capaz de realizar o Mestrado.

À minha amiga e companheira de jornada Lilian Martins que esteve sempre ao meu lado e que, com sua experiência e conhecimentos na área de educação, contribuiu na elaboração deste trabalho.

À professora Marisa Irene Siqueira Castanho por sua importante contribuição com sugestões, apoio e pela importante contribuição na banca.

Ao Luiz por sua grande contribuição para os dados estatísticos de minha pesquisa e pelo seu esforço e paciência em nossas reuniões.

Ao meu marido Antonio e ao meu filho Victor que me apoiaram e tiveram paciência nas ausências para elaboração deste trabalho.

À minha mãe Anice, ao meu pai José que sempre me incentivaram e esforçaram-se para garantir meus estudos.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram e acreditaram no meu sucesso nesta empreitada.

Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

RESUMO

Mello, M. B. J. B (2015). *Motivação dos alunos dos cursos superiores de tecnologia*.
Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
São Paulo.

A presente pesquisa se propôs a caracterizar a motivação para a aprendizagem de alunos que cursam o Ensino Superior Tecnológico, identificados como cursos de curta duração. Participaram da pesquisa 288 alunos de Instituições de nível superior, públicas e privadas. O questionário utilizado foi o instrumento Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários –EMA-U (Boruchovitch e Neves, 2005) já testado e validado nacionalmente, que avalia a orientação motivacional do aluno do ensino superior, considerando os níveis de motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem. Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne, elaborada por Ribas Jr., Hutz e Moura (2004). O objetivo da pesquisa foi identificar se o fato de escolher um curso tecnológico, com foco na profissionalização, influencia a motivação, comparada aos demais alunos de cursos superiores regulares. As principais bases teóricas do estudo são as teorias sociocognitivas, da autorrealização e das metas de realização. O estudo apontou que os alunos que fizeram parte da amostra apresentam média de motivação intrínseca de (MI=45,23), indicando autonomia e interesse na aprendizagem e também média de motivação extrínseca de (ME= 28,5) com necessidade de reconhecimento externo. Concluiu-se que a motivação extrínseca é significativa para o aluno do curso tecnológico e a motivação intrínseca apresentou índices semelhantes às pesquisas anteriores realizadas com alunos de cursos bacharelados. Os resultados foram discutidos à luz das variáveis examinadas e também dos resultados de pesquisas já realizadas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Cognitiva. Ensino Superior. Motivação.

ABSTRACT

Mello, M. B. J. B. (2015). *Students' Motivation in Technological College Courses*. Master's Thesis, Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

This study aimed to characterize the motivation of students learning process who attend the Technological Higher Education, identified as short-term courses. The research involved 288 students from public and private higher education institutions. The questionnaire used as a tool for this research was the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for Higher Education Students (SML – Boruchovitch e Neves, 2005), which has already been tested and validated national wide. This tool evaluates the motivational orientation of the higher education student considering intrinsic and extrinsic levels of motivation related to learning. It was also applied a Brazilian adaptation of the Social Desirability Scale of Marlowe-Crowne, prepared by Ribas Jr., Hutz and Moura (2004). The main objective of the research was to identify whether the fact of choosing a technological course, focused on professionalization, influences the motivational orientation in comparison with other students enrolled in regular college courses. The main theoretical bases for this study are the sociocognitive, self-fulfillment and achievement goals theories. It was found that students Intrinsic Motivation means was (IM) 45.23, indicating autonomy and interest in learning. The Extrinsic Motivation mean was (EM) 28.5, which indicates need of external recognition. Thus, the extrinsic motivation is meaningful to the students of technological courses and intrinsic motivation is similar to that found in previous research with students of bachelor courses. The results were discussed in the light of the variables studied as well results from previous research.

Keywords: School Psychology. Cognitive Psychology. Higher Education. Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O <i>continuum</i> motivacional da teoria da autodeterminação.....	43
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos Superiores de Tecnologia por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2001-2010	31
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010	25
Tabela 02 –	Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012	26
Tabela 03 –	Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2001-2010	27
Tabela 04 –	Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2009-2012	27
Tabela 05 –	Participantes por instituição	54
Tabela 06 –	Participantes por curso	55
Tabela 07 –	Faixa etária dos participantes	59
Tabela 08 –	Participantes por gênero	60
Tabela 09 –	Estado civil dos participantes	61
Tabela 10 –	Etnia dos participantes	61
Tabela 11 –	Vínculo de Trabalho	62
Tabela 12 –	Renda	63
Tabela 13 –	Resultados Gerais da Escala EMA-U	64
Tabela 14 –	Resultados da Escala EMA-U por sexo – masculino	65
Tabela 15 –	Resultados da Escala EMA-U por sexo – feminino	66
Tabela 16 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada I	67
Tabela 17 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II	68
Tabela 18 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – pública	68
Tabela 19 –	Resultados da Escala EMA-U por curso	70
Tabela 20 –	Resultados da Escala EMA-U por nível sócio econômico	71

Tabela 21 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada I, sexo masculino, gestão financeira	72
Tabela 22 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada I, sexo feminino, gestão financeira.....	72
Tabela 23 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II, sexo masculino, gestão financeira	73
Tabela 24 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II, sexo feminino, gestão financeira.....	73
Tabela 25 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II, sexo masculino, gestão empresarial	73
Tabela 26 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II, sexo feminino, gestão empresarial.....	74
Tabela 27 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II, sexo masculino, gestão de recursos humanos	74
Tabela 28 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – privada II, sexo feminino, gestão de recursos humanos.....	74
Tabela 29 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – pública, sexo masculino, turismo e lazer	75
Tabela 30 –	Resultados da Escala EMA-U por instituição – pública, sexo feminino, turismo e lazer	75
Tabela 31 –	Resultados da Escala de Desejabilidade Social	76
Tabela 32 –	Resultados Gerais da escala EMA-U.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDI	Agência Brasileira do Desenvolvimento Industrial
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Investimento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	23
2.1	HISTÓRICO E DADOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	23
2.1.1	Evolução do ensino superior no período de 2001 a 2012	25
2.2	ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO	28
3	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	36
3.1	MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	45
3.2	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	49
4	MÉTODO	54
4.1	PARTICIPANTES	54
4.2	INSTRUMENTOS	56
4.3	PROCEDIMENTO	57
4.4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
5	RESULTADOS	59
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	59
5.1.1	Idade	59
5.1.2	Sexo	60
5.1.3	Estado Civil	61
5.1.4	Etnia	61
5.1.5	Dados sobre residência	61
5.1.6	Dados sobre participação na renda familiar	62
5.1.7	Vínculo trabalhista e renda	62
5.1.8	Histórico Escolar	63
5.1.9	Tempo de conclusão do Ensino Médio	63
5.1.10	Escolaridade dos pais	63

5.1.11	Classificação socioeconômica	64
5.2	RESULTADOS/DADOS RELATIVOS À ESCALA DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EMA-U	64
5.2.1	Resultados EMA-U por sexo	65
5.2.2	Resultados EMA-U – comparativo por instituições	67
5.2.3	Resultados EMA-U – por curso	69
5.2.4	Análise EMA-U – nível socioeconômico	70
5.2.5	Resultados EMA-U – faixa etária	71
5.2.6	Resultado das comparações EMA-U – segmentado	71
5.3	RESULTADOS DA ESCALA DE DESEJABILIDADE SOCIAL	76
5.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
6	DISCUSSÃO	80
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A	94
	APÊNDICE B	96
	APÊNDICE C	98
	ANEXO A	101
	ANEXO B	104

1 INTRODUÇÃO

Os estudos da motivação no contexto escolar vêm sendo objeto de pesquisas nacionais e internacionais em várias fases da escolarização, no ensino fundamental, médio e superior (Boruchovitch, 2008). O desafio da maioria dos educadores é que seus alunos se sintam motivados a aprender, comprometidos com as tarefas e interessados na aprendizagem. É de grande importância que o professor conheça a orientação motivacional de seus alunos podendo, dessa forma, adequar suas estratégias de ensino aprendizagem.

O presente trabalho se propôs a caracterizar a motivação para a aprendizagem de estudantes que cursam o Nível Superior, em específico, em alunos dos cursos chamados de “curta duração” ou tecnológicos. Esses cursos têm duração de 02 a 03 anos e foram criados para suprir as necessidades do mercado de trabalho para uma formação mais específica, focados principalmente no “saber-fazer”.

No Brasil, com a crescente industrialização e as necessidades prementes de novas tecnologias, fez-se necessária a inserção no mercado de trabalho de profissionais especializados em suas áreas de atuação rapidamente. Constituíram-se, então, a partir de década de 70, as instituições responsáveis pelo chamado ensino tecnológico de nível superior que se caracterizava por uma formação de curta duração. (Takahashi, 2010).

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de haver poucas pesquisas direcionadas aos alunos desse tipo de ensino que atende a aproximadamente 13% dos alunos no Ensino Superior Brasileiro, tendo apresentado um crescimento de mais de 1000% nos últimos 10 anos (MEC/Inep, 2010). Como acontece com a maioria dos cursos de nível superior no Brasil, os cursos tecnológicos são oferecidos, primordialmente, em instituições privadas.

Frente às inúmeras demandas do mercado de trabalho, o Ensino Superior Tecnológico deve preparar o aluno para os desafios que a carreira profissional e o ambiente competitivo atual exigem. Segundo Bernheim e Chauí (2008), o aluno do

ensino superior, além das habilidades cognitivas, deve desenvolver também suas habilidades afetivas e comportamentais.

É importante também observar que, apesar da tentativa de se pensar nos cursos Tecnológicos como uma estratégia de formação de mão de obra técnica em todos os níveis, encontramos nesses cursos uma grande maioria de alunos advindos das classes trabalhadoras. Muitos deles constituem-se como o único membro da família que tem a oportunidade de ter um diploma de nível superior. Esses jovens e adultos, em geral, buscam o curso superior por uma necessidade profissional e interesse em ascensão na carreira. Poderemos considerar um diploma superior ou ascensão na carreira como possíveis fontes de motivação que levem o aluno a ter uma aprendizagem significativa?

Esse questionamento e a experiência didática da pesquisadora como professora de cursos tecnológicos em instituição privada serviram de estímulo para esta pesquisa. Nos momentos de estudo, individuais e coletivos, para o planejamento de aulas havia a preocupação da pesquisadora e de seus pares de buscar formas que possibilitassem os alunos a construir conhecimentos da melhor forma possível. Surgiram inúmeras questões: Por que esse aluno tem problemas de aquisição, elaboração e desenvolvimento de conteúdos? Como atingir os objetivos pedagógicos propostos tornando essa experiência de aprendizagem como algo importante que o aluno possa levar para seu dia a dia, para seu trabalho e para sua vida?

Esses e outros questionamentos levaram a pesquisadora e o grupo de professores a elaborarem estratégias de intervenção que pudessem garantir a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Porém, nem sempre com sucesso.

Nessa inquietação, as conversas com os alunos serviam como levantamento de dados para que pudessem pensar em formas mais adequadas de oferecer um ensino de qualidade e que respeitasse as diferenças individuais. O relato de um aluno foi inspirador para essa reflexão. Ele detalhou sua história escolar: nasceu no interior de Pernambuco, estudou em uma escola rural e após três reprovações na sétima série desistiu de estudar. Afinal, já haviam lhe falado que “era só vir para São Paulo que ele arrumaria um ótimo emprego. Não precisava estudar!” Veio para São Paulo e, após 10 anos, já com 30 anos, decidiu voltar a estudar. Inscreveu-se no

Instituto Universal Brasileiro e formou-se no ensino supletivo (atualmente ENCEEJA)¹ através da eliminação de matérias, no ensino fundamental e no ensino médio. Hoje com 37 anos, cursa o ensino superior na área de gestão.

Inicialmente, podemos supor que esse aluno passou por um processo de alienação em sua escolarização (Patto, 1988), tendo dificuldade em encontrar seu papel no mundo como um ser que faz parte dele e o transforma. Será importante entender melhor como ocorreu seu desenvolvimento escolar e social. Qual a motivação, entendida como o que impulsiona a conduta para aprendizagem desse aluno? Qual sua percepção quanto a sua capacidade em realizar as tarefas propostas?

Esta percepção da própria capacidade é uma dimensão importante da motivação. Segundo Bandura (1986), a motivação é influenciada pela crença que o indivíduo tem na sua autoeficácia na realização das tarefas, pois o fato de acreditar que será capaz de realizá-las irá influenciar na forma como pensa, sente e se comporta diante dos desafios. Bandura (2008) afirma, ainda, que é importante o indivíduo sentir-se “agente” e que perceba o quanto pode influenciar em suas circunstâncias de vida, não sendo apenas “um produto dessas condições” (p. 15).

Diversas abordagens teóricas estudam a motivação, dentre elas, a teoria da autodeterminação considerada como uma macro teoria da motivação por Reeve, Deci e Ryan (2004). Segundo essa teoria, os indivíduos apresentam uma tendência natural para uma motivação mais autônoma. O indivíduo se envolve nas atividades procurando satisfazer suas três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo (Bzuneck & Guimarães, 2010).

Nos estudos de Reeve, Deci e Ryan (2004), Ryan e Deci (2000b), Bzuneck e Cardoso (2004), Bzuneck e Guimarães (2004), Boruchovitch (2008), Boruchovitch e Bzuneck (2010) e outros, são diferenciados 02 tipos de motivação, intrínseca e

¹ O Encceja constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2009 o Encceja Nacional passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do Enem.

Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de <http://encceja.inep.gov.br/>

extrínseca. De acordo com esses autores, a motivação intrínseca ocorre quando o aluno realiza as atividades acadêmicas com interesse e vontade de aprender independente de recompensas, pressões ou ameaças que configuram a motivação extrínseca. O aluno intrinsecamente motivado apresenta maior envolvimento com as tarefas, maior investimento de tempo e prazer nos estudos (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

Estudos mostram, entretanto, que não existe a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca (Reeve e cols., 2004; Ryan & Deci, 2000a), as duas podem coexistir simultaneamente. Segundo Guimarães (2006) a teoria da autodeterminação propõe que os tipos de motivação ocorrem em um *continuum* (Reeve e cols., 2004) que é resultante da interação entre as necessidades psicológicas básicas e o ambiente, ou seja, o aluno vai desde a desmotivação, que se constitui como total falta de interesse, à motivação extrínseca integrada, que se aproxima bastante da motivação intrínseca.

No decorrer da escolarização, os alunos são apresentados cada vez mais expostos à motivação extrínseca. Conceitos, avaliações, notas, bem como influências sociais e familiares para o sucesso, levam os alunos a associarem a aprendizagem com as notas atingidas, em atender às expectativas dos professores, etc. (Bzuneck, Guimarães & Sanches, 2002).

No contexto do ensino superior, Boruchovitch (2008, p. 34) aponta que existem pesquisas realizadas com estudantes universitários em relação à motivação para aprender (Guimarães, 1996; Gombi, 1999; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Cardoso, 2002; Sobral, 2003; Zenorine & Santos, 2004; Machado, 2005; Alcará, 2007; Zanato, 2007). Porém a maioria delas são mais baseadas na teoria das metas de realização, do que na teoria da autodeterminação.

Com relação à teoria das metas de realização, os autores Printich e Schunk (2002) afirmam que a motivação ocorre por meio do estabelecimento de metas e objetivos que geram um envolvimento mental e físico na realização das tarefas. A identificação com as metas possibilitará ao aluno uma maior perseverança perante os desafios, pois elas passam a ter valor e significância para ele, fazendo com que direcione suas ações para atingi-las. Dessa forma, o aluno que se identifica com os objetivos e metas propostas, terá mais possibilidade de realizar as tarefas com motivação.

A presente pesquisa não se propôs a responder todas as questões levantadas pela pesquisadora no texto introdutório, que traçam um panorama da complexidade da área. Isto porque seu foco é a motivação intrínseca e extrínseca dessa formação, mais voltada para obtenção de trabalho e ascensão de carreira em curto prazo. A partir desses dados, outras possibilidades de análise poderão ser propostas.

Dessa forma, esta pesquisa encontra-se assim constituída:

Inicialmente, são apresentados os dados da evolução do Ensino Superior Brasileiro, desde seu início na época da colonização e, em especial, nos últimos 10 anos que configuraram grande expansão do ensino superior em todos os níveis. Apresentaremos os dados principais sobre o Ensino Tecnológico no Brasil, identificados no Censo MEC/Inep (2010, 2012) e dados de alguns pesquisadores dessa área, entre eles destacando as pesquisas de Takahashi (2010) que aborda os impactos da expansão dos cursos tecnológicos no Ensino Superior do Brasil.

Em seguida, são referenciadas algumas teorias de motivação, desenvolvidas ao longo dos estudos da Psicologia, nos atendo principalmente aos autores que realizaram pesquisas com alunos do ensino superior brasileiro. As principais bases teóricas do estudo são as teorias sociocognitivas (Bandura, 2001, 2008), a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000; Schunk, 1989, 1991; Bzuneck, 2001, 2008; Boruchovitch, 2008) e a das metas de realização (Pintrich & Garcia, 1992; Elliot & McGregor, 2002; Bzuneck, 1989, 2001). As pesquisas nacionais realizadas principalmente por Boruchovitch, Bzuneck e colaboradores, e outros, foram analisadas e aprofundaram a perspectiva da motivação no Ensino Superior brasileiro.

No próximo capítulo, foi apresentado o método utilizado na coleta e análise dos dados, que teve início com a pesquisa socioeconômica. Para análise dos dados, foi utilizada a classificação da Associação Brasileira de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), incluindo também informações das características de moradia (casa própria, alugada, entre outras). O instrumento utilizado para avaliação da motivação para aprender foi a Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U), instrumento elaborado por Evelyn Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves (2005/2013) validado em pesquisas nacionais. Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne, elaborada por

Ribas Jr., Hutz e Moura (2004). O objetivo foi verificar se as respostas dos participantes não sofriam influência do que é considerado desejável socialmente em detrimento das respostas que correspondessem às reais tendências do participante.

Em seguida, foi feita apresentação dos resultados, relativos aos dados socioeconômicos da amostra, dessa forma, descrevendo o perfil dos participantes e, posteriormente, os dados do instrumento sobre motivação no ensino superior. Foram comparados os cursos, gênero, nível socioeconômico e idade assim como possíveis interações entre as variáveis escolhidas enfocando, também, o resultado da escala de desejabilidade social.

A análise estatística foi apresentada em termos de análise exploratória descritiva, ou seja, distribuições de frequência, escores, médias e desvios padrão e, posteriormente, foi feita a comparação das médias, indicando as possíveis relações entre motivação intrínseca e extrínseca. Para análise dos dados desta pesquisa, foi adotado o nível de significância de 5% ($p\text{-value} \leq 5$) para um intervalo de confiança de 95%. Foram utilizadas técnicas estatísticas de análise exploratória descritivas com medidas de tendência central e dispersão, tabelas de dupla entrada segmentadas pelas variáveis demográficas.

Foram utilizados testes para comparação de médias test-t de student e análise de variância (Anova) sendo avaliados os índices de Motivação Intrínseca e de Motivação Extrínseca da amostra, considerando as variáveis de sexo, curso, faixa etária e nível socioeconômico. Os resultados da escala de desejabilidade social complementaram as análises.

Finalmente, baseado nos resultados da pesquisa, à luz das investigações revistas, foram feitas indicações para futuras pesquisas sobre o tema.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para melhor entender o Ensino Superior Brasileiro é necessário conhecer sua história, as bases de sua constituição e sua grande expansão nos últimos anos. Segundo essa perspectiva, a implantação dos Cursos Tecnológicos na década de 1970 é um reflexo do desenvolvimento econômico da época e das necessidades da Economia Baseada no Conhecimento, ou seja, a formação de profissionais com conhecimentos específicos para suprir o mercado de trabalho em crescimento.

Por outro lado, segundo Fávero (2006), a universidade, da forma que a conhecemos, foi “pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento” (p. 19). Portanto a universidade deveria ser um espaço de amplo desenvolvimento do conhecimento e pesquisa, acessível para toda a sociedade.

2.1 HISTÓRICO E DADOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A história do Ensino Superior no Brasil inicia-se com a vinda da corte portuguesa, pois, conforme Durham (2003) e Fávero (2006) não havia interesse em criar universidades antes disso. Os jovens das elites da época eram encaminhados a realizar seus estudos na Europa. Pretendeu-se manter a dependência intelectual da metrópole, restringindo a formação superior a poucos profissionais.

Encontramos, em Fávero (2006), a indicação que, somente no início do século XIX, começaram a surgir cursos e academias para formação de profissionais no Brasil. A primeira faculdade brasileira foi a de Medicina da Bahia, fundada em 1808 e logo em seguida a do Rio de Janeiro. Em 1909, foi implantada a Universidade de Manaus, em 1911 é instituída a Universidade de São Paulo (oficializada como tal em 1934) e, em 1912, a do Paraná, como instituições livres, mas foi em 1920 que o Governo Federal implantou a Universidade Federal do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade oficial (Fávero, 2006, p. 21).

Em 1935, o Poder Executivo elaborou e encaminhou ao Legislativo o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP conforme citado por Fávero (2006). “À universidade, instituída, mantida e dirigida pela União, há de caber, sob todos os pontos de vista, uma função de caráter nacional” (Brasil/MESP, 1935, p. 29)

Segundo Fávero (2006), “a partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico” (p. 29) e com ela a conscientização da necessidade de melhoria do ensino superior no Brasil. A partir da segunda metade de 1950, acontece a tramitação do projeto de lei sobre a 1ª LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a discussão sobre escola pública e escola privada, ou seja, a possibilidade do ensino superior público para todas as camadas da população.

Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares a maioria confessional católica e presbiteriana. Ocorreu a época da formação da rede de universidades federais e criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, criada em 1941 e reconhecida pelo Estado em 1946 (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país (Durham, 2003).

O Ministro da Educação, Clemente Mariani, propôs o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. O governo militar, após o golpe político de 1964, e com a ideologia desenvolvimentista ajustou a LDB de 1961, sancionando a Lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de Lei da Reforma Universitária. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71.

Durham (2003) considera que o próximo período de 1964 a 1985 se constitui realmente como um período de expansão das universidades privadas: “O período seguinte se inicia em 1964, quando se instala um novo período autoritário, durante o qual o modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente” (p. 3). Com o aumento da demanda, da necessidade de formação da mão de obra para o mercado de trabalho, o Ensino Superior sofre a influencia do

modelo norte-americano. O ensino público não foi capaz de absorver o contingente de pessoas advindas do ensino médio, algumas já no mercado de trabalho há algum tempo, e surgem os cursos profissionalizantes, cujo foco não é a pesquisa, mas a formação de mão de obra, portanto eram considerados cursos mais “baratos” e com maior facilidade de ingresso (Durham, 2003).

Atualmente está em vigor a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996², atualizada em 25/10/2011, alicerçando a educação nacional. Nela o Ensino Superior está regulamentado em seu capítulo IV.

2.1.1 Evolução do ensino superior no período de 2001 a 2012

As tabelas do Relatório Técnico do Censo 2010, publicado em 2011³, permitem analisar a evolução do Ensino Superior no Brasil.

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: MEC/Inep.

²Biblioteca Digital da Câmara, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

³ Para apresentação dos dados da evolução do Ensino Superior foram utilizadas as tabelas do Censo de 2010, pois apresentam a comparação dos dados referentes aos últimos 10 anos no Brasil. INEP, de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf

Os dados mostram um aumento no número de instituições sendo os índices proporcionais em relação às categorias administrativas, ou seja, instituições públicas federais, estaduais, municipais e privadas não sofreram grandes alterações. As instituições públicas mantêm-se em aproximadamente 12% e, em 88%, as instituições privadas. Nesse período houve um acréscimo de 52% em instituições públicas e de 73,8% de instituições privadas.

Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2012

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112

Fonte: MEC/Inep.

Conforme o Relatório Técnico do Censo 2012, publicado em 2014 mantém-se a mesma proporcionalidade entre os tipos de instituição, confirmando a tendência de expansão da privatização do Ensino Superior.

Tabela 3 – Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Tecnológico	Não Informado	Não Aplicável
2001	3.036.113	2.036.724	279.356	648.666	69.797	1.570	...
2002	3.520.627	2.340.407	306.465	789.575	81.348	2.832	...
2003	3.936.933	2.600.193	332.885	885.384	114.770	3.701	...
2004	4.223.344	2.788.406	344.570	928.599	158.916	2.853	...
2005	4.567.798	3.001.095	356.605	970.331	237.066	2.701	...
2006	4.883.852	3.172.626	361.093	1.023.582	325.901	650	...
2007	5.250.147	3.419.495	345.778	1.062.073	414.822	7.979	...
2008	5.808.017	3.772.939	333.024	1.159.750	539.651	2.653	...
2009	5.954.021	3.867.551	214.028	1.191.763	680.679	...	...
2010	6.379.299	4.226.717	...	1.354.989	781.609	...	15.984

Fonte: MEC/Inep

Nota: A categoria "Não Aplicável" corresponde à Área Básica de Curso.

Avaliando os dados da Tabela 3, confirma-se o aumento do número de matrículas no Ensino Superior no período de 2001 a 2010, sendo que, no curso de Bacharelado, houve um acréscimo de 107,5% e, nos cursos tecnológicos um acréscimo de aproximadamente 1019%. Mostra, portanto o expressivo aumento dos cursos tecnológicos nos últimos anos.

Tabela 4 – Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2009-2012

Grau Acadêmico	2009	2010	2011	2012
Total	5.954.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688
Bacharelado	3.867.551	4.226.717	4.495.831	4.703.693
Licenciatura	1.191.763	1.354.989	1.356.329	1.366.559
Tecnológico	680.679	781.609	870.534	944.904
Bacharelado e Licenciatura ¹	214.028	..	..	..
Não aplicável ²	..	15.984	16.995	22.532

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Notas: 1. Bacharelado e Licenciatura: grau acadêmico existente até o Censo da Educação Superior de 2009.

2. Não aplicável: Matrículas em Área Básica de Ingresso (ABI).

De acordo com o Censo 2012, os cursos tecnológicos correspondem a 13,4% do número total de matrículas no Ensino Superior.

Considerando os dados apresentados, o Ensino Superior Brasileiro apresentou grande evolução nos últimos anos, com o aumento das instituições públicas e privadas. O ensino tecnológico apresentou um grande aumento nos últimos 10 anos, o que indica uma busca da profissionalização para atender às necessidades da economia industrial e de serviços.

2.2 ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

As discussões sobre a implantação de Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs surgiram a partir de 1961 em função da primeira LDB, a Lei 4024 (Brasil, 1961), e posteriormente pela Lei Federal 5540 (Brasil, 1968) que propôs a instalação e o funcionamento de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Amorim & Takahashi, 2008, p. 215).

Segundo Takahashi (2010) os Cursos Superiores de Tecnologia, somente começaram a ser implantados na década de 1970, pois, como já colocado anteriormente, havia uma grande demanda de formação e qualificação de trabalhadores para as empresas que foram instaladas no período de implantação e modernização do parque industrial brasileiro. Encontramos em documentos do BNDES (Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social) a seguinte afirmação:

Em todas as análises, os anos 70 são descritos como uma época de crescimento econômico vertiginoso, rotulada de “década do Milagre Brasileiro”. Para melhor ou pior, parecia que tudo no país alcançava índices jamais vistos ou previstos. Nas cidades, o contingente populacional explodia, e surgiam novos desafios, provocados pelas enormes aglomerações. Havia também um boom na construção civil, fosse de residências (num processo coordenado pelo BNH), fosse de grandes obras que davam continuidade aos investimentos estatais em setores básicos como, por exemplo, a energia e os transportes. A produção industrial se ampliava a todo o vapor, e as exportações batiam recordes. Por outro lado, a repressão política e a subversão armada, esta principalmente na forma de guerrilha urbana, atingiam níveis também inéditos. Nos primeiros anos da década, já haviam sido estabelecidas as regras para o tripé que sustentaria a economia na década seguinte: o Estado, as multinacionais e o grande capital nacional. Surgiam as chamadas joint ventures. A ideia em voga era executar, em todos os setores básicos da economia, um forte programa de substituição de importações (BNDES, 2002).

Nessa época, continuava a ideia que a educação para o trabalho seria designada às classes menos favorecidas, pois se considerava melhor opção para as classes privilegiadas os cursos superiores, chamados plenos (Takahashi, 2010).

Também, segundo a mesma autora, o governo federal criou, em 1976, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – Centec/BA exclusivamente para a formação de tecnólogos e, em 1978, os centros federais de educação tecnológica do

Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, visando à ampliação de cursos tecnológicos em todo país.

O Conselho Nacional de Educação (2002) identificou a importância dada a esses cursos:

Uma das respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação. Os grandes desafios enfrentados pelos países estão hoje intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral. (Parecer CNE/CP, 2002)

Os objetivos a serem atingidos pelos cursos superiores de tecnologia são

I – incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II – incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III – desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV – propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V – promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI – adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII – garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.⁴

Segundo Christophe (2005), a Lei de Diretrizes e Bases criou os cursos sequenciais por campo do saber, outra categoria de cursos considerados de curta duração. Entretanto, conforme o Conselho Nacional de Educação, os cursos superiores de tecnologia não podem ser confundidos com os cursos sequenciais⁵, pois possuem naturezas diferentes, com objetivos diversos. Os cursos sequenciais não são sujeitos à regulamentação curricular. São organizados para atender às necessidades dos cidadãos e das empresas. A flexibilidade é grande, dependendo

⁴ Resolução CNE/CP nº 3/2002, art. 2º.

⁵ Resolução N.01/99, de 27 de janeiro de 1999, dispõe sobre os cursos sequências de educação superior nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96.

das demandas. Dessa forma, não geram direitos específicos para além da certificação.

A partir de 2004, a educação profissional em vigor no Brasil⁶ passou a ser realizada em três níveis:

- I. Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II. Educação profissional técnica de nível médio;
- III. Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Encontramos em Bernheim e Chauí (2008) a seguinte afirmação:

Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualificativo mais frequente hoje empregado ser o de sociedade do conhecimento. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação. (p. 7)

Portanto a educação superior, baseada na EBC (Economia Baseada no Conhecimento) deverá ser capaz de formar profissionais capacitados para o exercício profissional em uma economia globalizada. “Nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, mais da metade dos alunos formados no Ensino Superior se forma nessa modalidade de ensino (ensino tecnológico)” (Takahashi, 2010, p. 407).

Como os cursos superiores de tecnologia foram criados para atender a uma demanda do mercado de trabalho, formam assim o profissional com habilidades específicas para determinada área de atuação. Suas qualidades são o foco na área de atuação e a agilidade na inserção do profissional, já que têm uma duração de 02 a 03 anos.

De acordo com o Parecer nº 29/2002⁷, os cursos tecnológicos deverão desenvolver as competências técnicas e humanas favoráveis ao desenvolvimento profissional:

⁶ Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

⁷ RESOLUÇÃO CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. MEC, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos Superiores de Tecnologia por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2001-2010

Fonte: MEC/Inep, 2010.

O Censo 2010 confirma a trajetória de expansão da matrícula nos cursos tecnológicos, que em 2001 era de 69.797 e atingiu, em 2010, um total de 781.609 matrículas – crescimento de cerca 1019% no período. Pode-se observar uma elevação significativa da proporção de matrículas nos cursos tecnológicos, que passaram de 2,3% para 12,3% ao longo do período.

Segundo a Anet⁸ – Associação Nacional do Ensino Tecnológico, 2003, os cursos tecnológicos devem ter uma proposta pedagógica baseada no saber e no saber-fazer e, como estão voltados ao mercado, poderão sofrer constantes alterações em seus currículos para melhor se adequarem a essa economia do conhecimento, onde os saberes rapidamente se tornam ultrapassados. “Os cursos tecnológicos não admitem um fluxograma linear e ‘engessado’, requerendo assim a flexibilidade de percurso e a possibilidade de certificações intermediárias para

⁸A ANET Associação Nacional de Educação Tecnológica foi desativada, mas consideramos os dados citados por Takahashi por sua relevância na supra pesquisa.

alunos que não tenham interesse ou não possam concluir o curso” (Takahashi, 2010, p. 397).

Quanto ao perfil dos alunos dos cursos tecnológicos, pouca informação tem sido coletada. Porém, foi realizada uma pesquisa pela Associação Nacional da Educação Tecnológica – Anet, citada por Takahashi (2010), onde encontramos os seguintes dados:

Essa pesquisa, denominada perfil do tecnólogo, foi aplicada aos alunos matriculados nos centros de educação tecnológica participantes da associação, com o objetivo de definir o perfil do tecnólogo do Brasil. O total da amostra foi de 6.515 alunos pesquisados. Os resultados, apesar de restritos ao local de aplicação, ilustram o perfil dos alunos de cursos tecnológicos: a idade média dos alunos é de 29 anos, sendo 64% do sexo masculino, 57% solteiros, 86% trabalham, sendo que destes 63% exercem atividades profissionais relacionadas com o curso que fazem, 20% atuam no comércio, 17% na tecnologia, 16% na indústria, 11% nos bancos, 5% em serviços e 5% na saúde. Desses alunos, 58% nunca começaram outro curso superior. As principais expectativas quanto aos cursos são: preparo para o mercado de trabalho (29%), ascensão profissional (25%), seguir carreira na área (18%) e concluir o curso superior (15%). São provenientes do Ensino Médio público 51% dos alunos, 86% pretendem fazer pós-graduação, 78% possuem computador em casa e 79% se mantêm com recursos próprios durante o curso. (p. 399)

Percebe-se, através dos dados citados, mesmo que obtidos com uma amostra restrita, que os alunos dos Cursos Tecnológicos em sua maioria, buscam evoluir no mercado de trabalho e exercem uma atividade profissional simultaneamente aos estudos.

Os CSTs estão definidos⁹ pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, publicado em 2006 e foram distribuídos em 10 grandes áreas, sendo que cada uma delas tem uma carga horária mínima e diretrizes específicas. São elas: produção alimentícia, recursos naturais, produção cultural e design, gestão e negócios, infraestrutura, controle e processos industriais, produção industrial, hospitalidade e lazer, informação e comunicação e ambiente, saúde e segurança. ‘Dentro da área de gestão e negócios podem ser ofertados cursos superiores de tecnologia em: comércio exterior, gestão comercial, gestão da qualidade, gestão de cooperativas, gestão de recursos humanos, gestão financeira, gestão pública, logística, marketing, negócios imobiliários, processos gerenciais e secretariado. Todos os cursos CSTs devem promover o desenvolvimento da capacidade

⁹ParecerCNE/CES no 436/2001.

empreendedora e de competências profissionais e tecnológicas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços (Parecer n. 29/2002).

Conforme as informações citadas, é importante considerar que os cursos tecnológicos exigem uma estratégia didática diferenciada dos cursos de bacharelado, inclusive considerando o perfil do aluno e o foco do curso. Segundo Takahashi (2010) a utilização de metodologias como estudos de caso, redes como ambiente de aprendizagem, visitas técnicas, uso de laboratórios, entre outras, poderão favorecer a vinculação da teoria com a prática.

Segundo a mesma autora os cursos tecnológicos na área de gestão apresentam inúmeras diferenças em relação aos cursos de bacharelado em Administração. O bacharelado possui uma formação ampla, com um foco mais generalista como recursos humanos, finanças, logística, etc, enquanto que os cursos tecnológicos “privilegiam unidades curriculares dentro de uma determinada área de conhecimento” (p.404)

Para avaliar a qualidade dos cursos tecnológicos, os mesmos participam do sistema Federal SINAES que estabelece:

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. (Inep, 2011)

Os cursos tecnológicos participam do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e seus resultados também são considerados para a avaliação da qualidade do curso e da Instituição ministrante.

Quanto à empregabilidade dos egressos dos cursos tecnológicos não foram encontradas pesquisas recentes. Os pesquisadores Lemos & Pinto (2008) verificaram em sua pesquisa com empregadores sobre o perfil exigido do profissional na atualidade, que o mercado de trabalho valoriza cada vez mais a atitude do funcionário no que se refere à iniciativa e capacidade de resolver problemas, utilizando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Segundo esses autores “atitudes e disposições comportamentais importam mais do que conhecimentos técnicos específicos ou, nos termos de Souza et al (1999, p.47), “o ‘saber-ser’ suplantaria o ‘saber-fazer” (p. 12).

O desafio do Ensino Tecnológico é desenvolver no aluno, além do saber-fazer, também o “saber”, a busca da construção do conhecimento, aproximando-se, portanto do Ensino Superior regular, que trabalha com a tríade do ensino, pesquisa e extensão, conforme Takahashi (2010):

O objetivo das ciências seria, exatamente, buscar estas formas superiores de conhecimento, e as pessoas que dominassem estes conhecimentos mais gerais teriam o domínio de suas aplicações. A formação prática, nesta perspectiva, seria uma formação inferior, talvez necessária para pessoas que não tenham condições de atingir as formas de raciocínio mais abstratas, mas nunca a mais desejada. (p.35)

Os professores atuantes no Ensino Superior, em especial nos cursos de curta duração, costumam refletir sobre a escolha das melhores estratégias de ensino-aprendizagem que, ao mesmo tempo, trabalhem o saber-fazer (foco principal desse tipo de ensino), mas que também sejam capazes de desenvolver o “saber que”, o “saber por que”, e principalmente o “querer saber”. Essas propostas vão ao encontro do que é proposto pela UNESCO (2010) em seus quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Segundo dados apresentados pelo ABDI/IPEA (2012), o pesquisador Renato Pedrosa analisa a qualidade do Ensino Superior relacionada às competências não adquiridas no Ensino Básico.

O pesquisador citou dados do último Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), publicado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, e observou que, entre 2001 e 2011, o Brasil aumentou significativamente o número de pessoas consideradas alfabetos básicos, enquanto os plenos ficaram mais ou menos estacionários. Vale ressaltar que o conceito de alfabetizado não está associado apenas a habilidades linguísticas, mas também matemáticas. Os dados levam à conclusão de que existe um grupo grande de alunos no ensino superior que não podem ser considerados alfabetizados plenos. (p. 18)

Esses estudos mostram a importância de se analisar o impacto da formação básica do aluno com seu desempenho no ensino superior.

São grandes os desafios para estudantes e professores dessa área de ensino, que cresce amplamente no Brasil, principalmente nas instituições privadas e que requerem um acompanhamento constante governamental para que não se tornem apenas formas de investimento do capital, desvalorizando a formação de indivíduos conscientes e críticos de seu papel no mundo.

Neste sentido é que é importante conhecer as aspirações e necessidades dos alunos que buscam esse segmento de ensino, não só para atendê-los, mas para direcioná-los no sentido do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem. Por isso, a motivação, processo que será examinado a seguir, é essencial para esse desenvolvimento.

3 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O tema motivação humana tem sido amplamente estudado pela Psicologia, sendo um conceito que varia conforme o referencial teórico proposto. É senso comum considerar-se a motivação como algo que depende unicamente de variáveis externas.

Os estudos vêm demonstrando que a motivação é uma força propulsora do indivíduo, que o impulsiona à ação, que mobiliza o ser humano a uma determinada ação em detrimento de outra. A raiz etimológica da palavra motivação encontra-se no verbo latino “*Movere*”, que se refere ao movimento, ou seja, “motiva à ação”.

Segundo Witter (1984), os conceitos de motivação enfatizam alguns aspectos específicos, em geral ligados a determinantes ambientais, à forças internas como necessidades, interesses, vontade, impulso, ou ainda estímulos e metas.

O estudo da motivação implica também no estudo das razões humanas, o que envolve as ações de deliberação, propósito e antecipação de resultados. Apesar da influência da racionalidade nas ações em busca de um objetivo, ocorre também a influência das emoções, que poderão se transformar em fontes de motivação, dependendo das características dessas emoções, sejam positivas ou negativas, em relação ao objetivo (LeFrançois, 2013).

Uma importante teoria motivacional foi desenvolvida por Maslow (1970), que trata da motivação através do conceito de necessidade. Segundo Barrera (2010), o autor estabelece uma hierarquia das necessidades, as primeiras chamadas de necessidades básicas, que são as fisiológicas (alimentação, sono, sexo, etc.); as necessidades de segurança (abrigo, proteção); as necessidades sociais (aceitação, amizade e afeto). Caso essas necessidades não estejam satisfeitas, o indivíduo não irá buscar satisfazer as outras necessidades, chamadas superiores, que são a necessidade de estima (aprovação, respeito e prestígio) e a necessidade de autorrealização (conhecimento, aperfeiçoamento). Ao propor o estudo da motivação pelo entendimento das necessidades, Maslow concebe a motivação como um impulso interno que pode ser modificado por variáveis internas ou externas.

Contrariamente à ideia de como as pessoas são motivadas, encontramos na teoria Motivacional de McClelland a ideia dos motivos internos que levam à ação. Os motivos preponderantes são classificados por McClelland e seus colaboradores como realização, afiliação e poder. O motivo de realização refere-se à necessidade de sentir-se o melhor possível e superar os padrões estabelecidos (McClelland, 1987; Koestner & McClelland, 1992). A motivação para afiliação relaciona-se às relações afetivas, ao interesse em estabelecer relações com outras pessoas (Koestner & McClelland, 1992). O motivo do poder refere-se ao interesse em exercer influência sobre as outras pessoas, ter atitudes assertivas e atingir prestígio e realizações (McClelland, 1987).

Barrera (2010) relata que a partir dos anos 60 surgiram na Psicologia as chamadas teorias cognitivas da motivação. Essas teorias consideram o ser humano como “ativo na sua relação com o ambiente e movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo em que vive e também a si próprio” (p. 4), vinculando a cognição à motivação.

Dentre as teorias cognitivas vistas, destaca-se a Teoria Sociocognitiva. Bandura (1986), que propôs essa teoria, entende a motivação como um comportamento dirigido a um objetivo que está fundamentado nas expectativas dos resultados e na percepção que o indivíduo tem de sua capacidade em realizar a tarefa (autoeficácia), assim como, as consequências vicariantes resultantes da observação de modelos ou da comparação social e as expectativas de resultado.

A questão da autonomia e da autorregulação vem sendo estudada no âmbito dessa teoria (Bandura, 2008), que propõe a ação do indivíduo sobre o meio, não como um ser passivo, mas como agente de seu desenvolvimento:

Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são autoorganizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de sua vida, não sendo apenas produtos dessas condições. (p. 15)

O conceito de agência humana, segundo Bandura (2008), inclui os conceitos de intencionalidade e temporalidade. As pessoas estabelecem objetivos a serem atingidos e elaboram planos para atingi-los. Segundo ele, a expectativa de

acontecimentos futuros, cognitivamente representados no presente, pode gerar motivação no indivíduo e são guias para a ação.

Bandura (1986) define autoeficácia como “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Segundo Bandura (1993), “a crença na eficácia influencia o modo como as pessoas sentem, pensam, motivam-se e comportam-se” (p. 118). Essa percepção é importante pois, como Schunk (1991) aponta “Indivíduos que se sentem eficazes têm possibilidade de trabalhar mais e persistir por mais tempo quando se deparam com dificuldades do que aqueles que duvidam das suas capacidades” (p. 207). Por outro lado, pessoas que não acreditam em sua eficácia poderão se desmotivar frente a um desafio.

Polydoro e Azzi (2009) analisando a autorregulação sob a perspectiva da teoria sociocognitiva consideram que se trata de um processo por meio do qual o indivíduo pode intervir nos acontecimentos, refletir e propor ações da forma que achar mais conveniente e necessária (agência humana). Afirmam, ainda, que a “autorregulação não é um processo isolado” (p. 75), está relacionada também às avaliações pessoais da capacidade e do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas.

As crenças das pessoas em relação às suas capacidades de enfrentamento afetam o quanto de estresse e depressão elas experimentam em situações ameaçadoras ou difíceis, assim como o seu nível de motivação (Bandura, 1994). Segundo Azzi e Polidoro (2010), o julgamento da autoeficácia irá influenciar os esforços a serem despendidos em uma atividade, sua capacidade de enfrentamento de situações adversas e a perseverança diante de novas tarefas.

Verifica-se, assim, ser importante que o indivíduo, além de desenvolver as habilidades para o desempenho de suas tarefas, acredite que possui a capacidade para realizá-la. Segundo Bzuneck (2001) “as pessoas com tal crença de autoeficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo” (p. 116).

Outro conceito avaliado por Bzuneck (2001) é a diferenciação entre autoeficácia e expectativa de controle dos resultados. No caso do aluno, ele pode

acreditar em sua capacidade de realizar determinada tarefa, mas não confiar que o professor poderá avaliá-lo conforme seu esforço. Bandura (1993) e Schunk (1991) também avaliam a importância do indivíduo considerar-se capaz de controlar os resultados de suas ações.

Apesar da avaliação positiva quanto à autoeficácia contribuir para o indivíduo estabelecer os objetivos e realizar as tarefas, LeFrançois (2013) aponta que “os julgamentos muito elevados de autoeficácia são associados a um obstinado compromisso com a perda de esforço” (p. 363). Essa percepção pode levar a pessoa a estabelecer objetivos irrealistas e a persistência desmedida, podendo levar à desmotivação.

Encontramos nos estudos de Bandura (1977, 1986, 1993, 2004) e Bzuneck (2001) a importância do estudo das fontes da autoeficácia, ou seja, onde se originam. São elas: as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

As experiências de êxito se referem a situações de sucesso vivenciadas pelo indivíduo. Por exemplo, no caso do aluno que, ao realizar várias tarefas, consegue atingir os objetivos a contento e estará mais preparado para enfrentar situações de fracasso. Por outro lado, alunos que frequentemente fracassam em suas tarefas terão menor probabilidade em apresentar motivação diante de uma atividade, por partir sempre do pressuposto que irão fracassar, o que aumenta o grau de ansiedade que por vezes poderá impedi-los de executá-la, ou mesmo não se esforçar para preservar a autoestima.

A segunda causa são as experiências vicárias que se referem à observação das experiências dos pares, ou seja, verificar que os colegas conseguiram realizar a atividade, o que tanto pode levá-lo a considerar que também consegue ou não, o que pode desmotivá-lo. Além disso, Bzuneck (2001) afirma que as experiências vicárias têm efeito temporário:

Deixam de incrementar as crenças de autoeficácia caso, a seguir, não ocorram comprovações de êxito real, assim que aplicarem esforço nas tarefas. Portanto, as experiências vicárias representam uma força apenas relativa de influência sobre a autoeficácia, porque podem ser anuladas por experiências reais de fracasso. (p. 122)

Outros fatores, como a persuasão verbal e ansiedade, podem afetar a realização da tarefa. A persuasão verbal refere-se ao fato de alguém — com credibilidade como o professor, por exemplo — argumentar com o aluno que ele é capaz de realizar a atividade, que confia em sua capacidade, o que poderá deixá-lo mais seguro. Por outro lado, o excesso de ansiedade pode provocar um bloqueio na realização da tarefa. Segundo o mesmo autor, de qualquer forma, sempre estarão vinculadas as experiências de fracasso e de sucesso diante de uma tarefa.

Também devem ser consideradas as condições ambientais e sociais nas quais são propostas as atividades aos alunos. Os aspectos como "*feedback*" positivo, reconhecimento da autoeficácia e autonomia criam sentimentos que aumentam intrinsecamente a motivação. Por outro lado, ambientes hostis, com prazos excessivos ou controles rígidos podem diminuir a motivação intrínseca inclusive restringindo o potencial criativo. É importante a percepção do aluno sobre seus sucessos, o que torna necessário que o professor os aponte através de *feedbacks* positivos (Schunk, 1989, 1991). Nesse aspecto é imprescindível o papel do professor que acompanha o desempenho do aluno e que acredita em seu potencial.

Segundo Bzuneck (2001) “os estudos mostram que crenças de autoeficácia se correlacionam com uso de estratégias e autorregulação, e que a autoeficácia exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo” (p. 119). Portanto, no caso do aluno, quanto mais robustas forem essas crenças, mais ele irá esforçar-se para atingir os objetivos propostos, ou seja, as metas de aprendizagem e será capaz de melhorar seu resultado final.

Baseados nesses conceitos, as crenças da autoeficácia referem-se ao processamento cognitivo de todas as variáveis da situação que poderão levar o indivíduo a acreditar que poderá ou não ter sucesso na realização da tarefa e, consequentemente, afetando sua motivação.

No estudo da motivação humana, existem também as teorias que estudam o desenvolvimento de uma motivação autônoma, com base na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b, 2006). Segundo Deci e Ryan (2000), as pessoas apresentam diferenças tanto no nível de motivação quanto no tipo de motivação, ou seja, as atitudes e objetivos que dão origem à ação. No

caso de um estudante, ele poderá estar motivado para aprender, para desenvolver suas competências ou para o atingimento de metas, como notas ou conceitos positivos. O que varia, portanto, segundo esses autores, não é a quantidade de motivação, mas o seu foco.

Os seres humanos são naturalmente motivados a aprender coisas novas. Desde o nascimento, a criança parte para a exploração do ambiente: “em seus estados mais saudáveis, são ativos, curiosos e criaturas lúdicas, mostrando uma disposição onipresente para aprender e explorar, e eles não precisam de incentivos externos para fazê-lo” (Deci & Ryan, 2000, p. 56) e é essa motivação natural que promove seu desenvolvimento, tanto cognitivo e físico como social.

Esses autores estudam a motivação principalmente derivadas das necessidades psicológicas, que consideram inatas, de competência, autonomia e relacionamento como fontes de motivação intrínseca. A motivação intrínseca refere-se ao prazer interno encontrado na realização da atividade, conforme Boruchovitch e Guimarães (2004): “A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social” (p. 143).

A motivação extrínseca está relacionada a recompensas externas, a atingir um propósito ou meta. Conforme Bartholomeu e Martinelli (2007):

[...] a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (p. 22).

Normalmente, a motivação intrínseca e extrínseca trabalham complementarmente, podendo ser utilizadas recompensas com o propósito de estimular a motivação intrínseca. Inicialmente na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), a motivação intrínseca era considerada uma motivação superior, porém os vários estudos realizados com estudantes demonstraram que a motivação extrínseca também é importante na aprendizagem, ou seja, os alunos podem sentir-se extrinsecamente motivados à ação, através da “aceitação interna do valor ou

utilidade de uma tarefa o objetivo extrínseco é auto aprovado e assim adaptado com um sentimento de vontade” (Deci & Ryan, 2000, p. 55).

Segundo Boruchovitch e Guimarães (2004), a teoria da autodeterminação considera que o indivíduo busca naturalmente o crescimento e, constantemente, está em busca de experiências em que possa “desenvolver habilidades e exercitar capacidades” (p. 144). Consideram a autodeterminação como uma ação voluntária, em concordância com os interesses e objetivos internos do indivíduo.

A teoria da autodeterminação está subdividida em quatro miniteorias chamadas: teoria das necessidades básicas, teoria da avaliação cognitiva, teoria das orientações de causalidade e teoria da integração organísmica (Deci & Ryan, 2002).

A miniteoria das necessidades básicas analisa a necessidade de autonomia, competência e pertencimento. (Deci & Ryan, 1996; Ryan & Deci, 2000a). “A necessidade de autonomia refere-se à tendência humana de se perceber como origem de uma ação escolhida pela própria pessoa, tendo em vista alcançar uma mudança desejada” (Boruchovith, 2008 p. 32). A motivação intrínseca na teoria da autodeterminação é considerada uma motivação autônoma, pois ocorre quando há concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução (Bzuneck & Guimarães, 2010). O indivíduo identifica sua motivação em um lócus de causalidade interno, percepção de liberdade psicológica e de escolha (Reeve; Deci & Ryan, 2006).

O lócus de causalidade refere-se à percepção que o indivíduo tem de que seu comportamento tem origem em uma regulação pessoal e não no ambiente externo; a liberdade psicológica está apoiada na vontade do indivíduo, coerente com suas necessidades pessoais e a liberdade de escolha (Deci & Ryan, 1985), é a possibilidade de escolher “como fazer, o que fazer e até o não fazer”.

Na teoria da integração organísmica, a motivação humana, acontece através de um *continuum*. Segundo Guimarães (2007), os tipos de motivação ocorrem em um *continuum*, como mostra a Figura 1, que é resultante da interação entre as necessidades psicológicas básicas e o ambiente. Apresenta a desmotivação como uma ausência de motivação ou intenção. Posteriormente, “estão contemplados os vários tipos de motivação extrínseca, ou seja, por completa regulação externa, regulação introjetada, identificada, integrada e finalmente culminando com a

motivação intrínseca como o nível mais autodeterminado e autônomo” (Bzuneck & Guimarães, 2010, p. 45). Através desse *continuum*, podemos perceber que mesmo a motivação extrínseca pode ter uma regulação internalizada, ou seja, as crenças e valores exteriores passam a ser autorreguladas, tornando-se crenças e valores pessoais.

Figura 1. O continuum motivacional da Teoria da Autodeterminação
 Fonte: Fairchild e cols. (2005) p.332. apud Guimarães (2007) p. 1260

Segundo Guimarães (2007), “diferente da desmotivação, na qual há ausência de regulação do comportamento, a motivação extrínseca envolve atividade intencional” (p. 1259). Os quatro processos de motivação externa causam efeitos qualitativamente diferentes na motivação, variando desde a regulação externa, onde a pessoa executa as tarefas pela necessidade do reconhecimento ou por receio de alguma punição. A regulação introjetada, apesar de interna, não é considerada autodeterminada, já que está relacionada aos sentimentos de aceitação ou receios de inadequação, “não necessita da presença concreta do controle externo, as consequências são administradas pelo próprio indivíduo”. Na regulação identificada, o indivíduo já percebe a importância da tarefa, provavelmente influenciado por fatores externos, como influência de um professor ou de alguém com quem o indivíduo se identifique. Trata-se de um comportamento mais autônomo e integrado. “A regulação integrada, o nível mais elevado do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca” (p. 1260). Nesse caso, as ações são mais autônomas e próximas da motivação intrínseca.

Essa divisão da motivação extrínseca está relacionada ao conceito de internalização (Bzuneck & Guimarães, 2010), ou seja, o processo em que a regulação externa, composta das práticas e exigências sociais, transforma-se em autorregulações, tornando-se valores e crenças pessoais.

Outra importante teoria da motivação refere-se às metas de realização, pois consideram as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas correspondentes às metas de aprender (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & Schunk, 2002). Apesar de algumas diferenças, existe um consenso na compreensão das metas como um conjunto de processos que implicam, ativação, direção e persistência de conduta (Zenorini & Santos, 2010). As metas de realização incluem uma série de pensamentos, percepções, crenças, etc. que afetam a cognição, o afeto e o comportamento e, conseqüentemente, a motivação (Accorsi, Bzuneck & Guimarães, 2007).

A teoria da meta de realização refere-se a quatro tipos de metas na aprendizagem, segundo Elliot, McGregor e Trash (2002): aproximação de domínio (*mastery-approach*), evitação de domínio (*mastery-avoidance*), aproximação de desempenho (*performance-approach*) e evitação de desempenho (*performance-avoidance*) também chamadas por Bzuneck e Cardoso (2004) de metas aprender (ou domínio, ou tarefa), ego-aproximação (ou performance-aproximação), ego-evitação e evitação do trabalho (ou alienação acadêmica).

Boruchovitch (2008) e também Bzuneck (2001) consideram que a motivação da aprendizagem pode ser analisada de acordo com a meta que se pretende atingir. Segundo a autora, o indivíduo necessitará responder a si mesmo: a) Por que realizar essa tarefa? (tipo de motivação, orientações motivacionais e estabelecimento de metas); b) Como eu me sinto ao ter que realizar essa tarefa? (componente afetivo); c) Será que eu consigo realizar essa tarefa com sucesso? (autoeficácia); d) Por que será que eu tive sucesso ou fracassei? (atribuições de causalidade).

O esforço e a perseverança diante do fracasso podem ser indicadores do grau de motivação do aluno diante de uma tarefa pois, o fato de realizar uma atividade não garante que o comportamento seja mantido diante de uma experiência de fracasso, se ele não estiver motivado a realizá-la.

3.1 MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Os estudos de motivação têm sido amplamente utilizados na aprendizagem escolar e as pesquisas enfatizam a importância de educadores e educandos conhecerem as fontes de motivação e as melhores estratégias que devem ser empregadas para se criar um ambiente de aprendizagem constante e prazerosa.

Podemos definir aprendizagem como “processo de mudança duradoura, produzido pela experiência; tem um forte caráter adaptativo, em virtude da vantagem conferida aos organismos que se modificaram em resposta ao experienciado no ambiente” (Leme, 2011, p. 705). Portanto, quanto mais experiências significativas o aluno vivenciar, maiores serão suas possibilidades de desenvolver os mecanismos de aquisição e transformação do conhecimento e, conseqüentemente, uma motivação mais autônoma e autorregulada.

As pesquisas têm demonstrado que é possível auxiliar os alunos na interação com os conteúdos a serem aprendidos e o modo mais adequado para o aluno aprender, principalmente no que se refere à forma como o aluno obtém, seleciona, interpreta e transforma a informação (Boruchovitch, 1999). Tais ações auxiliam o aluno a utilizar as estratégias de aprendizagem de maneira efetiva, favorecendo a autorregulação e, conseqüentemente, a motivação.

Considerando a teoria sociocognitiva, Azzi e Polydoro (2010), citando Bandura (1993), afirmam que a “autoeficácia acadêmica é definida como a crença dos alunos sobre suas capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridos” (p. 136) para atingir os objetivos da aprendizagem. Como já afirmado anteriormente, o fato de um aluno acreditar em sua capacidade poderá fazê-lo dispendar maior esforço e criar maior comprometimento na realização da tarefa. Por outro lado, alunos que apresentam níveis baixos de eficácia escolhem apenas tarefas simples, evitam ou desistem facilmente quando estão diante de desafios que consideram não poder atingir.

Os estudos de Zimmerman (2000) apontam que os alunos com a percepção de uma autoeficácia muito alta poderão não se esforçar para realizar a tarefa, prejudicando a qualidade e não utilizando totalmente suas habilidades e capacidades.

Segundo Bzuneck (2001), considerando a Teoria da causalidade, o aluno pode atribuir a fatores como esforço, capacidade, dificuldade da tarefa ou sorte, a possibilidade de ter sucesso ou fracasso em suas tarefas. Segundo ele, o maior problema ocorre quando o aluno atribui seu fracasso, principalmente, à falta de capacidade, pois isso poderá afetar sua crença na autoeficácia, e levá-lo a desistir ou empenhar-se menos na realização da tarefa.

Schunk (1991) afirma que o controle percebido sobre os resultados, apesar de importante, não garante que o aluno sentir-se-á motivado a aprender. Os alunos podem acreditar que o professor espera que eles atinjam os objetivos (expectativa de resultado positivo), porém podem não se sentir capazes. Por outro lado, quando atingem resultados de acordo com seu desempenho, os alunos podem sentir-se motivados a conseguir mais, por exemplo, boas notas ou méritos.

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) indicam ainda a importância de o professor acreditar em sua autoeficácia ao escolher estratégias adequadas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, conseqüentemente, na criação de uma aprendizagem mais autorregulada. Afirmam, ainda, que o “professor será mediador de um ambiente de aprendizagem promotor de altas crenças de autoeficácia dos estudantes em seus processos de aprendizagem” (p. 150).

Na teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (2000) afirmam que o estudante poderá estar motivado a aprender para desenvolver suas competências ou pelo atingimento de metas como notas e conceitos positivos, podendo portanto apresentar motivação intrínseca ou extrínseca. Assim, o que varia, segundo esses autores, não é a quantidade de motivação, mas o seu foco.

Conforme dados da pesquisa de Bzuneck e Guimarães (2007), é importante o aluno perceber que a origem de suas ações encontra-se em seu “lócus interno” e não baseada em pressões ou recompensas externas. Esse sentimento de autocontrole pode gerar um “senso de autonomia”, fundamental para a motivação intrínseca. Esse senso de autonomia, definido como uma percepção interna, sofre influência do estilo motivacional do professor.

Nos estudos das metas da realização, inicialmente, foram consideradas duas metas para aprender, ou domínio, ou tarefa, e a meta desempenho (Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984). Os alunos que procuram dominar os assuntos e ampliar seus conhecimentos adotam a meta aprender. Esses alunos procuram esforçar-se e

atingir os objetivos, mesmo com grandes desafios. Os alunos focados na meta desempenho preocupam-se em serem bem sucedidos e em mostrarem-se inteligentes. Os alunos que adotam a meta performance-evitação procuram não parecer incompetentes. Estão preocupados com o que as pessoas pensam sobre sua capacidade. Archer (1994) identificou a meta evitação do trabalho ou alienação acadêmica quando o aluno deseja atingir a aprendizagem, porém sem dispendir esforço. Esse aluno apenas executa as tarefas evitando empenhar-se nessa atividade.

Segundo Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), a "adoção de cada uma dessas metas ocorre de modo acentuado, embora não exclusivamente em razão das percepções que os alunos têm do seu contexto de aprendizagem" (p. 292). Os alunos voltados para a meta aprender ou aproximação de domínio (Bzuneck, 2002) são direcionados mais para o "processo" da aprendizagem do que para o resultado, pois têm confiança no seu potencial (autoeficácia) em adquirir conhecimentos e os desafios ou fracassos que se apresentarem são considerados como emoções positivas que levam o atingimento dos resultados através do esforço pessoal. Nas metas egoaproximação ou egoevitação, o principal objetivo do aluno é a impressão que causa nos outros, seja para parecer inteligente e capaz perante os pares (ego-aproximação) ou para evitar parecer ineficiente ou menos inteligente junto aos demais (egoevitação). No caso dessas duas últimas metas, o elemento de comparação com os outros é considerado de maior relevância. No caso da meta evitação do trabalho ou alienação acadêmica, o aluno deseja atingir os objetivos desde que não lhe exijam esforço. Os estudos mostram que os alunos podem mesclar ou alternar as metas de acordo com a necessidade e com a disciplina.

Nas pesquisas de Bzuneck e colaboradores (2003), Cardoso e Bzuneck (2004), Stefano e colaboradores (2003), foi encontrada proximidade nos escores médios da meta evitação do trabalho (alienação acadêmica) e da meta aprender, ou seja, uma semelhança no número de alunos que desejam aprender e daqueles que pretendem atingir os objetivos, porém com pouco esforço. Na pesquisa de Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), que considerou uma disciplina específica, os alunos já demonstraram maiores escores na meta aprender, valorizando o esforço nas tarefas.

Bzuneck e Cardoso (2004) afirmam que os resultados têm confirmado que “alunos identificados prevalentemente com a meta aprender, ou até com a meta ego-aproximação, combinada ou não com a primeira, buscam estratégias mais adequadas de aprendizagem” (p. 146).

Os pesquisadores Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) analisaram o professor como fonte de motivação do aluno. Baseados na teoria da meta de realização e na teoria da autodeterminação estudaram principalmente os fatores externos ao indivíduo, no caso, o estilo do professor e o ambiente escolar como propulsores ou não da motivação do aluno. No caso da teoria da meta de realização, analisaram também a estrutura das metas, que se refere ao tipo de meta de realização que é valorizada no contexto escolar, que abrange as “práticas e políticas educacionais dentro da sala de aula ou da escola” (p. 18).

Quando os alunos percebiam suas escolas como orientadas para o desempenho, provavelmente, adotavam metas de desempenho. A evidência empírica também sugere que a cultura escolar afeta as concepções dos professores sobre um bom ensino, suas práticas educacionais (metas de realização dos professores) e suas expectativas sobre seus alunos. Além disso, as estruturas de metas que prevalecem na escola não apenas foram associadas à motivação dos alunos, mas também a outros resultados, tais como a aprendizagem e a sua realização acadêmica.

Segundo esses autores, quando o ambiente escolar enfatiza a meta-aprendizagem os alunos poderão naturalmente orientar-se para ela. Por outro lado, escolas que enfatizam a competitividade entre os alunos poderão favorecer a utilização da meta evitação da tarefa ou alienação acadêmica. Seria ideal que as escolas buscassem criar uma “cultura que fomentasse a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, o domínio e o interesse intrínseco em aprender” (p. 20). Baseados na teoria da autodeterminação consideram que ambientes escolares com essas últimas características poderão favorecer a autorregulação e autonomia do aluno, estimulando a motivação intrínseca da aprendizagem. Nesse aspecto, o papel do professor é fundamental para a criação desse ambiente de aprendizagem.

Considerando as teorias apresentadas, a motivação do aluno para a aprendizagem irá depender de inúmeros fatores, não só internos como também do ambiente, da escola, do professor e dos pares. Segundo Bzuneck (2001), o esforço

do aluno pode limitar-se a uma disciplina, a um determinado professor ou a um curso, sofrendo influência dos fatores apontados anteriormente de forma isolada ou combinada.

3.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No caso da aprendizagem no Ensino Superior, Bzuneck e Boruchovitch (2003) verificam que foram realizadas algumas pesquisas no Brasil sobre a motivação da aprendizagem. Os estudos realizados por esses autores indicam a importância dos professores conhecerem os aspectos motivacionais, como tipos de motivação existentes, e a influência de utilizar estratégias de ensino que estimulem a motivação do aluno.

Baseados nas pesquisas realizadas com alunos do ensino superior percebe-se a importância de analisar a percepção da autoeficácia para realização das tarefas, ou seja, o quanto o aluno acredita que será capaz de realizar as atividades propostas e qual o tipo de motivação está envolvida nesse processo, ou seja, motivação intrínseca ou extrínseca. Segundo Boruchovitch (2008) existem pesquisas realizadas com estudantes universitários em relação à motivação para aprender (Guimarães, 1996; Gombi, 1999; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Cardoso, 2002; Sobral, 2003; Zenorine & Santos, 2004, Machado, 2005; Alcará; 2007; Zanatto, 2007), porém a maioria delas voltadas para a teoria das metas de realização e não para a teoria da autodeterminação (p. 34). Nessas pesquisas são avaliadas as variáveis como gênero, idade, semestre do curso, crenças e percepção do ambiente, entre outras variáveis que afetam o tipo de orientação motivacional dos estudantes.

Zanatto (2007) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer o perfil motivacional de estudantes iniciantes e concluintes. Participaram da pesquisa 208 estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. Os resultados revelaram que os estudantes apresentaram maior valorização da meta aprender comparada à meta performance. Os homens obtiveram médias superiores das mulheres. Na comparação entre os anos de curso, os estudantes iniciantes se mostraram mais orientados à meta

aprender em comparação aos estudantes concluintes, que apresentaram orientações motivacionais mais voltadas para a meta *performance*.

Ruiz (2008) realizou uma pesquisa objetivando analisar a ocorrência de diferenças na variável motivacional valor da tarefa entre estudantes de primeiro e último ano de três cursos do período noturno, em um centro universitário privado. Participaram 120 estudantes, sendo metade do primeiro e metade do quarto ano dos cursos de Administração, Ciência da Computação e Educação Física. Utilizando a adaptação do instrumento MSLQ, concluiu-se que o componente valor ou interesse intrínseco foi o principal responsável pela redução do valor que esses participantes atribuíram às suas tarefas de aprendizagem, o que levou a autora a concluir que os alunos “terminaram seus cursos com menos prazer pelas suas tarefas de aprendizagem, mais voltados aos seus objetivos finais do que em aprender seus significados, além de menos dispostos a dedicar concentração e esforço para realizá-las” (p. 458).

Outra pesquisa também baseada nas metas de realização é a de Santos, Mognon, Alcará e Lemos (2013), que buscou possíveis diferenças da motivação comparando os estudantes por sexo, faixa etária, semestre e área de conhecimento. Participaram da pesquisa 302 alunos universitários de duas universidades particulares do interior do estado de São Paulo, sendo 88 do sexo masculino e 214 do feminino, com média de idades de 24,1 anos. A motivação foi avaliada por meio de duas escalas, a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários – EMAPRE-U e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários – EMA-U. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo. As mulheres obtiveram médias superiores e diferenciaram-se dos homens nas metas *performance-aproximação* e *performance-evitação*. Em relação à faixa etária, os estudantes com idades entre 22 e 25 anos mostraram maior tendência à *metaperformance-evitação*, enquanto os de 26 anos ou mais, tenderam mais a valorizar a *meta performance-aproximação*.

Alcará (2012) realizou uma pesquisa na qual participaram estudantes de 1º ao 4º anos dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil, sendo que, no Estudo I, a amostra foi composta de 110 estudantes de ambos os sexos, com idade média de 27 anos e quatro meses. As orientações motivacionais foram medidas pela Escala de

Motivação para Aprendizagem em Universitários – EMAPRE-U, elaborada por Zenorini e Santos (2010). Nesse estudo, os estudantes obtiveram uma média maior na meta aprender ($M=29,23$; $dp=3,72$).

Uma pesquisa de caráter exploratório foi realizada por Almeida (2012) com 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país. Os dados foram obtidos por meio de questionário, de autorrelatos com questões em escala Likert e analisados de acordo com a teoria da Autodeterminação. Utilizou-se, como base, uma escala com versão adaptada e validada por Guimarães e Bzuneck (2008) da Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida inicialmente por Vallerand et al. (1993). Os resultados indicaram comportamentos com regulação identificada, ou seja, demonstraram que os participantes adotaram uma tendência para a adoção de regulação autônoma em seus comportamentos. Os alunos valorizaram cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação.

Na pesquisa de Boruchovitch (2008) com universitários do curso de formação de professores, utilizando-se o instrumento EMA-U, constatou-se “diferenças altamente significativas entre a média dos participantes nas subescalas Motivação Intrínseca – MI e Motivação Extrínseca – ME”, sendo que “participantes do gênero feminino apresentaram médias significativamente mais elevadas tanto na subescala MI, quanto na ME, quando comparadas aos estudantes do sexo masculino” (p. 34). Considerando as instituições, verificou-se que “as médias na motivação intrínseca e extrínseca são, significativamente, mais elevadas na universidade pública do que na particular” (p. 35). Nesse estudo, constatou-se também que tanto a motivação intrínseca como a extrínseca aumentam no avançar da idade.

Marini (2012), também utilizando a escala de motivação EMA_U entre outras, em uma pesquisa com 107 estudantes de Pedagogia do horário noturno indicou que a “motivação extrínseca e total aumentou proporcionalmente com a idade. Entre os solteiros, predominou a motivação extrínseca. Os universitários do segundo semestre revelaram-se motivados intrinsecamente” (p. 115). Com relação aos resultados relativos à média e desvio-padrão, observa-se que os estudantes relataram um nível considerável de motivação para aprender. Outro achado foi a prevalência da motivação intrínseca entre estudantes de cursos noturnos, da

motivação intrínseca ($M=51,98$) sobre a motivação extrínseca ($M=31,99$) cuja diferença foi significativa ($p<0,001$) favorecendo a primeira sobre a segunda (p. 107).

Bzuneck e Cardoso (2004) realizaram uma pesquisa com alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Informática e Nutrição e analisaram a qualidade da motivação em relação a uma determinada disciplina considerada, pelos alunos, de alta exigência cognitiva. Concluíram que, em relação ao padrão motivacional, descobriu-se equivalência estatística nos escores médios dos grupos em relação à orientação para as metas aprender, egoaproximação e evitação do trabalho, não obstante as diferenças de disciplinas e professores, cursos, turnos e de instituições de ensino. Isto é, a despeito dessas diferenças contextuais, o grau de adesão a qualquer dessas metas foi muito similar em toda a amostra. Apenas na orientação à meta egoevitação uma das turmas, especificamente da área tecnológica, apareceu com escores significativamente mais altos que o dos outros dois grupos. Ao mesmo tempo, foi visível a tendência de opção para a meta aprender, seguida pela meta evitação do trabalho (p.151).

Resumindo o que foi examinado, verifica-se que a motivação para a aprendizagem é um constructo bastante complexo e sofre influência de inúmeras variáveis. Como já exposto anteriormente, a maioria das pesquisas nacionais tem se baseado na teoria das metas de aprendizagem apresentando, como resultado principal, o foco na meta-aprender ou meta-performance e também escores significativos na meta evitação-do-trabalho.

Verifica-se ainda que a meta aprender é mais frequente entre estudantes iniciantes do que concluintes. No que diz respeito à influência do gênero, alguns estudos evidenciaram maior tendência do sexo feminino à motivação intrínseca e também à motivação ligada a *performance*. Já no que diz respeito à área de formação, verifica-se que os alunos de bacharelado de formação de professores apresentam índices mais elevados de motivação intrínseca. Além disso, observou-se ainda que os cursos tecnológicos tem sido pouco investigados quanto à motivação, o que confere relevância à pesquisa a ser relatada à seguir, que se baseará principalmente na teoria da autodeterminação, que permite analisar a motivação intrínseca e extrínseca.

Neste sentido, a pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a motivação intrínseca e extrínseca para aprender de estudantes de Ensino Superior de cursos tecnológicos oferecidos em duas instituições privadas e em uma instituição pública em curso de bacharelado.

Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o perfil motivacional de um grupo de alunos de Ensino Superior de duas instituições privadas e de uma instituição pública situadas na cidade de São Paulo;
- b) Caracterizar a motivação intrínseca e extrínseca para aprender de alunos dos cursos superiores de tecnologia;
- c) Verificar diferenças de gênero, idade, curso e nível socioeconômico com relação à motivação intrínseca e extrínseca;
- d) Analisar os resultados obtidos com os de outras pesquisas brasileiras realizadas anteriormente em cursos superiores regulares.

Hipótese

O aluno que opta por uma formação de curta duração em cursos tecnológicos, cujo foco é a formação profissional, apresenta orientações motivacionais diferentes dos alunos dos cursos superiores regulares.

4 MÉTODO

4.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 288 estudantes do Ensino Superior na cidade de São Paulo, SP, que cursavam o 1º semestre na época de realização da pesquisa (março e abril de 2014), sendo 228 (79,2%), estudantes de cursos tecnológicos em instituições privadas em e 60 (20,8%) estudantes de bacharelado em instituição pública (Tabela 05). A escolha de alunos do 1º semestre deveu-se ao fato de o aluno estar iniciando seus estudos no Ensino Superior ainda com pouco conhecimento das estratégias e das formas de avaliação desse segmento de ensino.

Apesar de inúmeras tentativas, não foi obtida aprovação para realização da pesquisa em instituições públicas estaduais e federais que oferecem cursos tecnológicos. Por esse motivo optou-se por um grupo de alunos de curso bacharelado na área de gestão (Turismo) onde foi obtida permissão. Foi verificado que a proposta pedagógica curso se assemelha aos cursos pesquisados da área tecnológica (Mec/2010).

Tabela 5 – Participantes por instituição

INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
PRIVADA I	125	43,4	43,4
PRIVADA II	103	35,8	79,2
PÚBLICA	60	20,8	100,0
TOTAL	288	100,0	

A pesquisa em instituições privadas foi feita em duas Instituições, distribuídas da seguinte forma: Instituição Privada I foram N= 125 participantes, o correspondente a 43,4% da amostra total; na Instituição Privada II foram N=103 participantes, ou seja, 35,8% da amostra total. A instituição pública correspondeu a 20,8% da amostra (N=60).

Os cursos que participaram da amostra são da área de Gestão com especialidades semelhantes, conforme descrito abaixo, com foco na formação profissional e estão distribuídos conforme apresentado na Tabela 06:

Tabela 06 – Participantes por curso

CURSO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
Gestão Financeira	163	56,6	56,6
Gestão Empresarial	31	10,8	67,4
Gestão de R. Humanos	34	11,8	79,2
Bacharel em Turismo e Lazer	60	20,8	100,0
TOTAL	288	100,0	

Considerando as características dos cursos, verificamos que os de turismo e hospitalidade apresentaram um crescimento nos últimos anos, devido aos eventos internacionais que aconteceram no Brasil, sendo um mercado em expansão e com inúmeras oportunidades profissionais. A área profissional de Turismo e hospitalidade ocupa-se da criação de produtos a serem ofertados e, sobretudo, da prestação de serviços turísticos, de hospedagem, de alimentação e de eventos (MEC/Inep, 2010).

O curso de gestão financeira apresenta características de análise e tomada de decisão econômico-financeira, aplica métodos, técnicas e conceitos econômico-financeiros no planejamento de captação e investimento dos recursos empresariais, na controladoria, trabalhando em diferentes cenários e ambientes organizacionais de uma empresa (MEC/Inep, 2010).

O curso de gestão de Recursos Humanos atua no planejamento e gerenciamento dos subsistemas de gestão de pessoas, tais como: recrutamento e seleção, cargos e salários, treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho, rotinas de pessoal, benefícios, gestão de carreiras e sistema de informação de recursos humanos (MEC/Inep, 2010).

O curso de tecnologia em Gestão Empresarial, também conhecido como de Processos Gerenciais, apresenta características mais amplas, sendo considerado de formação generalista. O foco do curso é formar empreendedores e gestores para as

diversas áreas da empresa. Elabora e implementa planos de negócios, utilizando métodos e técnicas de gestão na formação e organização empresarial, especificamente nos processos de comercialização, suprimento, armazenamento, movimentação de materiais e no gerenciamento de recursos financeiros e humanos (MEC/INEP, 2010).

4.2 INSTRUMENTOS

Inicialmente foi feita a pesquisa socioeconômica através do preenchimento de um questionário (APÊNDICE C). Foram avaliados: dados demográficos, dados familiares (como constituição familiar), histórico escolar (como procedência escolar dos estudantes, escolaridade do pai, escolaridade da mãe), atividades profissionais e renda familiar. Para análise dos dados, foi utilizada a classificação da Associação Brasileira de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), incluindo também informações das características de moradia (casa própria, alugada, entre outras).

Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne (ANEXO A) elaborada por Ribas Jr., Hutz e Moura (2004). Segundo esses autores a “desejabilidade social pode ser entendida como uma propensão, por parte de participantes de pesquisas psicológicas, a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas” (p. 01). O objetivo foi verificar se as respostas dos participantes não apresentavam tendência ao que é considerado desejável socialmente, em detrimento das respostas que não teriam esse efeito e que, talvez, correspondessem às reais tendências do participante.

A Escala de Desejabilidade Social de Marlowe Crowne (Crowne & Marlowe, 1960) é composta de 33 afirmações para avaliar a tendência do participante para responder questionários de forma socialmente aceitável. Desses itens, 18 são para ser respondidos como falsos e 15 como verdadeiros. O participante da pesquisa lê cada uma das afirmações (e.g. “Eu sou sempre educado, mesmo com pessoas desagradáveis.”) e decide se ela o descreve ou não. Então, de acordo com sua avaliação, o participante responde Verdadeiro ou Falso. Posteriormente, a resposta dada em cada afirmação é analisada e transformada em um escore “0” ou “1”, de

acordo com o crivo fornecido pelos autores. O escore total da escala é obtido pela soma simples dos escores individuais (Ribas Jr., Hutz & Moura, 2004).

O instrumento utilizado para avaliação da motivação para aprender foi a Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U) (ANEXO B), instrumento elaborado por Evelyn Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves (2005/2013) validado em pesquisas nacionais. A escala de avaliação da motivação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir dos conhecimentos já consolidados na área (Amabile e cols., 1994), levando-se em conta também instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (Neves & Boruchovitch, 2004b, 2007).

O instrumento é composto de 26 itens fechados, em escala Likert que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, sendo 14 itens sobre motivação intrínseca e 12 sobre motivação extrínseca. Os itens 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21, 22 e 24 referem-se à motivação intrínseca e os itens 2, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25 e 26 dizem respeito à motivação extrínseca. Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Quanto maior o escore maior a orientação do indivíduo para a MI. Essa pontuação tem seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca da subescala ME. Nesse caso, quanto menor o escore mais o indivíduo é orientado a ME.

A pontuação total (soma MI e ME) varia de 26 a 104 pontos. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala total, maior é a sua orientação motivacional intrínseca (Boruchovitch, 2008).

4.3 PROCEDIMENTO

Inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de ética em pesquisa da Universidade de São Paulo – USP, sendo aprovado por meio do parecer 550.840 de 10/03/2014. Após a autorização formal das Instituições participantes, foram contatados os coordenadores dos cursos e solicitada a disponibilidade de horários para aplicação do instrumento em sala de aula.

A pesquisadora explicou, aos alunos, os procedimentos e solicitou o preenchimento dos termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) e do termo de assentimento livre e esclarecido para menores de 18 anos (APÊNDICE B), conforme o caso. Foi solicitado também que respondessem o questionário de dados socioeconômicos (APÊNDICE C). Posteriormente foi aplicada a escala de desejabilidade social, (ANEXO A) e em seguida, o instrumento EMA-U (ANEXO B) para avaliação da motivação de alunos do ensino superior. Foi explicado também que os dados eram confidenciais e que não estavam ligados à nota ou ao desempenho acadêmico.

O preenchimento dos dados socioeconômicos e dos instrumentos teve uma duração média de 30 minutos.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para análise dos dados desta pesquisa, foi adotado o nível de significância de 5% ($p\text{-value} \leq 0,05$) para um intervalo de confiança de 95%. Foram utilizadas técnicas estatísticas de análise exploratória descritivas com medidas de tendência central e dispersão, tabelas de dupla entrada segmentadas pelas variáveis demográficas.

Foram utilizados testes para comparação de médias test-t de student e análise de variância (Anova) sendo avaliados os índices de Motivação Intrínseca e de Motivação Extrínseca da amostra, considerando as variáveis de sexo, curso, faixa etária e nível socioeconômico. Os resultados da escala de desejabilidade social complementaram as análises.

5 RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Foram analisados vários aspectos em termos de caracterização da amostra. O objetivo foi identificar o perfil da população estudada, inclusive suas influências familiares.

5.1.1 Idade

Conforme a Tabela 07, com relação à faixa etária dos participantes, 79,9 % da amostra encontra-se entre 17 e 30 anos. Desse número, 51,7% encontravam-se na faixa etária de 21 a 30 anos. Participaram 15,6% entre 31 e 40 anos e 4,5% acima de 41 anos.

Tabela 07 – Faixa etária dos participantes

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
De 17 a 20 anos	81	28,1	28,1
De 21 a 30 anos	149	51,7	79,9
De 31 a 40 anos	45	15,6	95,5
Acima de 41 anos	13	4,50	100,0
TOTAL	288	100,0	

Analisando as instituições, encontramos a seguinte distribuição por faixa etária:

Na instituição privada I, 17,6% dos alunos encontram-se na faixa etária de 17 a 20 anos; 51,2% entre 21 e 30 anos; 24% entre 31 e 40 anos e 7,2% acima de 41 anos. Na instituição privada II, 12,6% dos alunos encontram-se na faixa etária de 17 a 20 anos; 70,9% entre 21 e 30 anos; 13,6% entre 31 e 40 anos e 2,9% acima de 41 anos. Na instituição pública, 76,7% dos alunos encontram-se na faixa etária de 17 a 20 anos; 20% entre 21 e 30 anos; 1,7% entre 31 e 40 anos e 1,7% acima de 41anos.

Considerando as instituições participantes, podemos perceber que, nas instituições privadas, a grande maioria dos alunos encontrava-se na faixa etária de 21 a 30 anos enquanto que, na instituição pública, mais de 70% dos alunos estava na faixa etária de 17 a 20 anos.

5.1.2 Sexo

Com relação a variável sexo, encontramos 67,7% (N=195) de participantes do sexo feminino e 32,3% (N=93) do sexo masculino, conforme mostra a Tabela 08.

Tabela 08 – Participantes por sexo

SEXO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
Masculino	93	32,3	32,3
Feminino	195	67,7	100,0
TOTAL	288	100,1	

Não foram verificadas diferenças entre as instituições em relação à variável sexo, pois na instituição privada I participaram da pesquisa 32,8% (N=41) do sexo masculino e 67,2% (N=84) do sexo feminino. Na instituição privada II participaram da pesquisa 31,1% (N=32) do sexo masculino e 68,0% (N=71) do sexo feminino. Na instituição pública participaram da pesquisa 33,3% (N=20) do sexo masculino e 66,7% (N=40) do sexo feminino.

Considerando-se a amostra total, podemos observar uma prevalência de estudantes do sexo feminino.

5.1.3 Estado Civil

Com relação ao estado civil dos participantes, 70,1% são solteiros; 17,4% são casados; 1,7% viúvos; 5,6% são divorciados ou separados e 5,2% estão em união estável. No caso da instituição pública, 96,7% são solteiros, diferentemente dos demais instituições, que apresentam valores semelhantes ao resultado geral.

Tabela 09 – Estado civil dos participantes

ESTADO CIVIL	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
Solteiro	202	70,1	70,1
Casado	50	17,4	87,5
Viúvo	5	1,7	89,2
Divorciado/Separado	16	5,6	94,8
União estável	15	5,2	100,0
TOTAL	288	100,0	

5.1.4 Etnia

Conforme mostra a Tabela 10, encontramos 53,1% (N=153) de alunos autodenominados brancos e 42,7% (N=123) autodenominados negros, mulatos ou pardos. Não houve diferenças significativas entre as instituições.

Tabela 10 – Etnia dos participantes

ETNIA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
Branco	153	53,1	53,1
Negro	40	13,9	67,0
Indígena	11	3,8	70,8
Pardo	73	25,3	96,2
Mulato	10	3,5	99,7
Amarelo	1	0,3	100,0
TOTAL	288	100,0	

5.1.5 Dados sobre residência

Foi constatado que 92,7 (N=267) dos alunos, de todas as instituições, residem com a família em casa própria ou alugada e 7,3% (N=21) residem sozinhos.

5.1.6 Dados sobre participação na renda familiar

De modo geral, foi constatado que 88% dos alunos trabalham e 20,8% são responsáveis pelo sustento da família. Na instituição pública, encontramos 71,7% de alunos que não trabalham e têm suas despesas custeadas pela família.

5.1.7 Vínculo trabalhista e renda

Em relação ao vínculo trabalhista, 75,3% exerce alguma atividade remunerada, sendo 8% em atividades autônomas (sem vínculo trabalhista), conforme discriminado na Tabela 11.

Tabela11 – Vínculo trabalhista

VÍNCULO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
Estágio	11	3,8	3,8
Emprego fixo	174	60,4	64,2
Emprego Autônomo	23	8,0	72,2
Emprego fixo (Fed/Est/Mun)	4	1,4	73,6
Emprego temporário	5	1,7	75,3
Desempregado	71	24,7	100,0
TOTAL	288	100,0	

Em relação à renda conforme mostra a Tabela 12, constatou-se que 44,1% ganham até dois salários mínimos. Os alunos que declararam estar desempregados ou sem renda são em sua maioria de instituição pública, onde 72,7% não têm renda própria.

Tabela12 – Dados relativos a renda

RENDA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL %	PERCENTUAL ACUMULADO %
Nenhuma	84	29,2	29,2
Até R\$ 1448,00	127	44,1	73,3
De R\$ 1449,00 a R\$ 2896,00	23	8,0	93,1
Acima de R\$ 2897,00	4	1,4	100,0
TOTAL	288	100,0	

5.1.8 Histórico Escolar

Da amostra estudada, 84,4% (N=245) concluíram o ensino fundamental em escolas públicas ou financiados com bolsas de estudos em escolas particulares e 14,9% (N=43) com recursos próprios em escolas particulares. Com relação ao ensino médio, 81,6% (N=235) concluíram o ensino médio em escolas públicas ou financiados com bolsas de estudos em escolas particulares e 10,8% (N=31) em escolas particulares. Temos ainda 7,7% (N=22) que cursaram supletivo ou ENCEEJA (eliminação de matérias).

5.1.9 Tempo de conclusão do Ensino Médio

Em relação ao tempo de conclusão do ensino médio, verificou-se que 54,9% (N=158) haviam concluído, no máximo, nos cinco anos anteriores ao estudo e 45,1% (N=130) havia mais de cinco anos. Na instituição pública, 50% (N=30) concluíram-no ano anterior à pesquisa.

5.1.10 Escolaridade dos pais

Com relação à escolaridade dos pais verificou-se que 68% dos pais dos alunos nas instituições privadas, cursaram até ensino fundamental completo. Na instituição pública, mais de 30% dos pais dos alunos completaram o ensino médio e 32% cursavam ou completaram o ensino superior.

5.1.11 Classificação socioeconômica

Pela classificação socioeconômica, observa-se que 85% (N= 245) pertencem ao nível socioeconômico B2, C e D e 14,6% (N= 42) estão na faixa A2 e B1.¹⁰

Considerando os aspectos socioeconômicos, podemos concluir que as instituições privadas apresentam um perfil semelhante, ou seja, a maioria da amostra é do sexo feminino, com idade entre 17 a 30 anos, que exercem funções remuneradas, residem com a família e são pertencentes às classes B2, C e D. A maioria dos seus pais concluiu o ensino fundamental. Em relação à instituição pública foram encontradas diferenças com relação à idade, pois, nesta última, os alunos têm entre 17 a 20 anos, não trabalham, e 1/3 dos pais concluíram o ensino médio ou superior.

5.2 RESULTADOS/DADOS RELATIVOS À ESCALA DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EMA-U

Considerando os resultados gerais, conforme mostra a Tabela 13, a amostra apresenta motivação intrínseca (M=45,3), mas uma tendência também para a motivação extrínseca (M= 28,5), sendo um total médio (M=73,8), ou seja, 29,6% abaixo de 104 pontos (valor indicado pela autora), o que indicaria uma maior motivação extrínseca.

Tabela 13 – Resultados Gerais da escala EMA-U

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	288	29,0	56,0	45,3	6,2
Extrínseca	288	14,0	46,0	28,5	6,3
TOTAL	288	50,0	100,0	73,8	10,7

É importante lembrar a forma de cálculo dos resultados, pois, nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa

¹⁰Classificação da Associação Brasileira de Pesquisa de Mercado (ABIPEME)

“Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Quanto maior o escore maior a orientação do indivíduo para a MI. Esta pontuação tem seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca. da subescala ME. Nesse caso, quanto menor o escore, menor a orientação do indivíduo para a ME.

Com relação à Motivação Intrínseca, os resultados mostram que 99% acham importante estudar; 94,8% têm vontade de aprender e estudar assuntos novos; 76% acham que o estudo traz prazer e alegria; 94,8% gostam de obter novos conhecimentos; 82,3% ficam interessados quando o professor inicia um conteúdo novo; 67,7% gostam de assuntos desafiantes.

Considerando a motivação extrínseca, os resultados mostram que 95,1% informam fazer faculdade para conseguir um emprego melhor; 73,6% preferem estudar assuntos fáceis, 58,3% estudam apenas o que professor avisa que vai cair na prova; 68,8% querem tirar notas altas; 72,6% preferem questões simples e diretas; 46,2% acham que não faz sentido realizarem um bom trabalho acadêmico se ninguém souber disso.

5.2.1 Resultados EMA-U por sexo

Dentre os 93 participantes do sexo masculino, 59% cursam Gestão Financeira, dentre os quais 80,6% têm entre 17 e 30 anos. Quase metade (45,2) concluiu o ensino médio há mais de cinco anos e 72,15% são provenientes das classes B2 e C. Os resultados da motivação intrínseca e extrínseca do sexo masculino encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14 – Resultados da escala EMA-U por sexo – masculino

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	93	29,0	56,0	45,2	6,5
Extrínseca	93	14,0	46,0	27,4	6,2
TOTAL	93	50,0	99	72,5	10,9

Como mostra a Tabela 14, a média de motivação intrínseca foi (MI= 45,2) e de motivação extrínseca (ME= 27,4), sendo o valor total de (M= 72,5).

A amostra foi constituída por 195 participantes do sexo feminino, dentre os quais 55,4% cursavam Gestão Financeira, 79,5% tinha entre 17 e 30 anos. Conforme os dados mostrados na Tabela 15, os participantes apresentaram média de MI igual a 45,4 e motivação extrínseca 29,0, sendo o valor total de 74,4.

Tabela 15 – Resultados da escala EMA-U por sexo – feminino

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	195	31,0	56,0	45,5	5,9
Extrínseca	195	17,0	44,0	29,0	6,2
TOTAL	195	52,0	100	74,4	10,7

Com relação à motivação intrínseca, os resultados mostram que 98,9% dos participantes do sexo masculino acham importante estudar; 93,4% têm vontade de aprender e estudar assuntos novos; 80,6% acham que o estudo traz prazer e alegria; 94,6% gostam de obter novos conhecimentos; 80,6% ficam interessados quando o professor inicia um conteúdo novo e 71% gostam de assuntos desafiantes.

Os resultados do sexo feminino mostram que 99,5% acham importante estudar; 95,4% têm vontade de aprender e estudar assuntos novos; 73,8% acham que o estudo traz prazer e alegria; 94,8% gostam de obter novos conhecimentos; 83,1% ficam interessados quando o professor inicia um conteúdo novo e 66,2% gostam de assuntos desafiantes.

Não houve diferenças acentuadas entre os resultados dos alunos do sexo masculino e feminino. Ambos apresentaram bom nível de motivação intrínseca, porém com uma diferença: as mulheres, comparadas aos homens acham que o estudo traz menos prazer e alegria e têm menor interesse em assuntos desafiantes.

Nos resultados de motivação extrínseca, os índices mostram que 93,5% dos participantes do sexo masculino fazem faculdade para conseguirem um emprego melhor; 75,3% preferem estudar assuntos fáceis; 64,5% estudam apenas o que professor avisa que vai cair na prova; 76,3% querem tirar notas altas; 72% preferem

questões simples e diretas; 57% acham que não faz sentido realizarem um bom trabalho acadêmico se ninguém souber disso.

Quanto ao sexo feminino, 95,9% fazem faculdade para conseguirem um emprego melhor; 72,8% preferem estudar assuntos fáceis; 55,4% estudam apenas o que professor avisa que vai cair na prova; 65,1% querem tirar notas altas; 72,8% preferem questões simples e diretas; 41% acham que não faz sentido realizarem um bom trabalho acadêmico se ninguém souber disso.

Em termos gerais, observa-se a prevalência do interesse em conseguir um emprego melhor, em estudar assuntos fáceis e preferir questões simples e diretas em ambos os sexos. Diferenças maiores são verificadas entre os participantes do sexo masculino, no desejo de tirar notas altas, de estudar apenas o que o professor avisa que vai cair na prova e de julgar que não faz sentido realizar um trabalho acadêmico sem que ninguém saiba.

5.2.2 Resultados EMA-U – comparativo por instituições

Na Tabela 16 podemos verificar os dados relativos a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos da Instituição Privada I.

Tabela 16 – Resultados da escala EMA-U por instituição – Privada I

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	125	29,9	56,0	45,9	6,2
Extrínseca	125	15,0	44,0	28,6	5,9
TOTAL	125	52,0	99	74,6	10,5

Nessa instituição participaram da pesquisa 125 estudantes de Gestão Financeira. Apresentaram motivação intrínseca média ($M=45,9$), motivação extrínseca ($ME=28,6$) e motivação total ($M=74,6$).

Os valores da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos da Instituição Privada II encontram-se na Tabela 17.

Tabela 17 – Resultados da escala EMA-U por instituição – Privada II

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	103	30,0	56,0	45,3	6,0
Extrínseca	103	14,0	46,0	28,2	6,8
TOTAL	103	52,0	100,0	73,5	11,0

Na instituição Privada II participaram da pesquisa 103 estudantes, sendo 36.9% de Gestão Financeira, 30,1% de Gestão Empresarial e 33% em Recursos Humanos. Apresentam motivação intrínseca média (MI= 45,3), motivação extrínseca (ME= 28,2) e motivação total (M=73,5).

Na tabela 18, podemos verificar os dados relativos a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos da Instituição Pública.

Tabela 18 – Resultados da escala EMA-U por instituição – Pública

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	60	29,0	56,0	44,2	6,3
Extrínseca	60	18,0	43,0	28,6	5,9
TOTAL	60	50,0	97,0	72,8	11,0

Na instituição pública, participaram da pesquisa 60 estudantes de Turismo e Lazer. Apresentam motivação intrínseca (MI= 44,2), motivação extrínseca (ME=28,6) e motivação total (M= 72,8).

Os resultados da motivação intrínseca mostram que 100% dos participantes da Instituição Privada I acham importante estudar; 95,9% têm vontade de aprender e estudar assuntos novos; 81,6% acham que o estudo traz prazer e alegria; 93,6% gostam de novos conhecimentos; 81,6% ficam interessados quando o professor inicia um conteúdo novo e 71,2% gostam de assuntos desafiantes.

Os resultados da Instituição Privada II mostram que 99,5% acham importante estudar; 94,2% têm vontade de aprender e estudar assuntos novos; 70,9% acham que o estudo traz prazer e alegria; 96,1% gostam de novos conhecimentos; 86,4% ficam interessados quando o professor inicia um conteúdo novo e 67,7% gostam de assuntos desafiantes.

Na instituição pública, 98,3% acham importante estudar; 93,3% têm vontade de aprender e estudar assuntos novos; 73,3% acham que o estudo traz prazer e alegria; 95,5% gostam de novos conhecimentos; 76,7% ficam interessados quando o professor inicia um conteúdo novo e 61,7% gostam de assuntos desafiantes.

Em suma, com exceção da maior frequência do prazer propiciado pela aprendizagem verificado na instituição Privada I apresenta; da maior proporção de concordâncias e do menor apreço pelos assuntos desafiantes encontrados na Instituição Pública, os alunos apresentaram resultados gerais semelhantes.

Com relação à motivação extrínseca, alguns resultados mostram que 96,8% dos participantes da instituição Privada I fazem faculdade para conseguirem um emprego melhor; 69,9% preferem estudar assuntos fáceis; 52,4% estudam apenas o que professor avisa que vai cair na prova; 67,2% querem tirar notas altas; 74,4% preferem questões simples e diretas e 46,4% acham que não faz sentido realizarem um bom trabalho acadêmico se ninguém souber disso.

Entre os alunos da instituição Privada II, 95,1% fazem faculdade para conseguirem um emprego melhor; 72,8% preferem estudar assuntos fáceis; 55,4% estudam apenas o que professor avisa que vai cair na prova; 69,9% querem tirar notas altas; 72,8% preferem questões simples e diretas e 46,6% acham que não faz sentido realizarem um bom trabalho acadêmico se ninguém souber disso.

Na instituição pública, 91,7% fazem faculdade para conseguirem um emprego melhor; 78,3% preferem estudar assuntos fáceis; 68,3% estudam apenas o que professor avisa que vai cair na prova; 70% querem tirar notas altas; 68,3% preferem questões simples e diretas e 45% acham que não faz sentido realizarem um bom trabalho acadêmico se ninguém souber disso.

Os resultados mostram que existe um equilíbrio entre os alunos das três instituições, sendo que a proporção dos que desejam conseguir um bom emprego é um pouco superior nas instituições privadas. Por outro lado, outros aspectos de motivação extrínseca são superiores na instituição pública, como preferência por estudar assuntos fáceis e estudar apenas o que o professor indica que vai cair na prova.

5.2.3 Resultados EMA-U – por curso

Os resultados relativos a motivação intrínseca e extrínseca por curso podem ser verificados na Tabela 19.

Tabela19 – Resultados da escala EMA-U – Por curso

CURSO	FREQUÊNCIA	MOTIVAÇÃO	MOTIVAÇÃO	TOTAL	DESVIO PADRÃO
		INTRÍNSECA	EXTRÍNSECA		
		MÉDIA	MÉDIA		
Gestão financeira	163	45,5	28,1	73,6	5,9
Gestão empresarial	31	48,7	30,3	78,9	11,7
Gestão Recursos Humanos	34	43,3	28,3	71,7	11,4
Turismo e Lazer	60	44,2	28,6	72,8	11,0

Foram encontradas as seguintes médias relativas à motivação intrínseca: Gestão Financeira (MI= 45,5), Gestão Empresarial (MI= 48,7), Gestão de Recursos Humanos (MI=43,3) e Turismo e Lazer (MI= 44,2). Nos resultados dos índices de motivação extrínseca encontramos as seguintes médias: Gestão Financeira (ME= 28,1), Gestão Empresarial: (ME= 30,2), Gestão de Recursos Humanos (ME= 28,3) e Turismo e Lazer (ME= 28,6). As médias totais de motivação intrínseca e extrínseca foram: Gestão Financeira (M=73,6), Gestão Empresarial (M=78,9), Gestão de Recursos Humanos (M= 71,7) e Turismo e Lazer (M= 72,8).

Em termos gerais, as médias, independente do curso, mostraram-se semelhantes, apresentando-se mais elevada no curso de Gestão Empresarial, em termos de motivação intrínseca e extrínseca.

5.2.4 Análise EMA-U – nível socioeconômico

Na Tabela 20 serão apresentados os resultados do teste EMA-U por nível sócio econômico, utilizando a classificação ABIPEME.

Tabela 20 – Resultados da escala EMA-U – Por nível socioeconômico

NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO	TIPO INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA MÉDIA	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA MÉDIA	TOTAL	DESVIO PADRÃO
A2	PRIVADA I	02	49,5	37,0	86,5	13,4
	PÚBLICA	02	37,0	26,5	63,5	4,9
B1	PRIVADA I	13	42,1	27,8	69,9	11,8
	PÚBLICA	13	44,2	28,6	72,8	11,0
	PRIVADA II	12	43,2	30,5	73,7	10,9
B2	PRIVADA I	53	46,6	28,2	74,8	9,0
	PÚBLICA	33	44,9	28,5	73,4	11,2
	PRIVADA II	43	44,7	28,4	73,1	11,6
C	PRIVADA I	31	46,0	28,4	74,4	12,3
	PÚBLICA	07	46,6	40,3	76,6	8,3
	PRIVADA II	29	46,1	29,3	75,4	11,5
D	PRIVADA I	26	46,2	29,5	75,6	9,6
	PÚBLICA	04	42,7	24,7	67,5	13,2
	PRIVADA II	19	46,3	28,0	74,3	9,3
E	PÚBLICA	01	37,0	19,0	56,0	

Os resultados do instrumento EMA-U apresentaram uniformidade observando-se uma maior tendência à motivação intrínseca entre os alunos da instituição Privada I da classe A2, porém ainda 17% abaixo da média indicada pelo instrumento. Pode-se supor que o nível socioeconômico não interferiu nos resultados de motivação intrínseca e extrínseca na amostra estudada.

5.2.5 Resultados EMA-U – faixa etária

Participaram 81 alunos na faixa etária de 17 a 20 anos, ou seja, 28% do total. Os resultados EMA-U dessa faixa foram: motivação intrínseca (MI= 45,2), motivação extrínseca (ME=28,1), motivação total (M= 73,3 dp 10,1).

Na faixa etária de 21 a 30 anos participaram 149 alunos, ou seja, 51,7% do total. Os resultados EMA-U dessa faixa foram: motivação intrínseca (MI= 44,8), motivação extrínseca (ME=28,1), motivação total (M= 72,9 dp 11,1).

Participaram 45 alunos na faixa etária de 31 a 40 anos, ou seja, 15,4% do total. Os resultados EMA-U dessa faixa foram: motivação intrínseca (MI= 46,6), motivação extrínseca (ME= 29,5), motivação total (M= 76,1 dp 10,1).

Na Faixa etária acima de 41 anos, são 14 alunos, ou seja, 5% do total. Os resultados EMA-U dessa faixa são: motivação intrínseca (MI= 47,8), motivação extrínseca (ME= 31,1), motivação total (M= 78,9 dp 10,9).

Os resultados gerais mostram certa uniformidade, exceto nas faixas etárias acima de 30 anos que apresentaram uma maior motivação intrínseca que as faixas etárias mais jovens.

5.2.6 Resultado das comparações EMA-U – segmentado

Conforme as análises da composição dos dados de instituição, curso e gênero, podemos observar os resultados abaixo de motivação intrínseca e extrínseca.

Como mostra a Tabela 21, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo masculino, do curso de Gestão Financeira, da instituição Privada I foi de (MI=46,4), a media de motivação extrínseca de (ME= 26,9) e motivação total de (M=73,4).

Tabela 21 – EMA-U Instituição Privada I, sexo masculino, gestão financeira

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	41	29,0	56,0	46,4	6,4
Extrínseca	41	18,0	43,0	26,9	5,8
TOTAL	41	52,0	99	73,4	10,7

Como mostra a Tabela 22, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo feminino, do curso de Gestão Financeira da Instituição Privada I, foi de (MI=45,7), a média de motivação extrínseca foi de (ME= 29,4) e motivação total de (M=75,1).

Tabela 22 – EMA-U Instituição Privada I, sexo feminino, Gestão Financeira

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	84	31,0	56,0	45,7	6,1
Extrínseca	84	17,0	44,0	29,4	5,9
TOTAL	84	53,0	96,0	75,1	10,3

Como mostra a Tabela 23, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo masculino da Instituição Privada II, do curso de Gestão Financeira, foi de (MI=43,4), a média de motivação extrínseca de (ME= 23,6) e motivação total de (M= 67,0).

Tabela 23 – EMA-U – Instituição Privada II, sexo masculino, gestão financeira

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	14	35,0	54,0	43,4	5,0
Extrínseca	14	14,0	31,0	23,6	4,4
TOTAL	14	53,0	74	67,0	5,8

De acordo com os dados da Tabela 24, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo feminino, do curso de Gestão Financeira da Instituição Privada II, de (MI=44,6), a média de motivação extrínseca de (ME= 28,2) e motivação total de (M= 72,8).

Tabela 24 – EMA-U – Instituição Privada II, sexo feminino, gestão financeira

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	24	32,0	51,0	44,6	4,6
Extrínseca	24	17,0	42,0	28,2	5,9
TOTAL	24	52,0	93,0	72,8	9,2

Como mostra a Tabela 25, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo masculino do curso de Gestão Empresarial da Instituição Privada II, foi de (MI=49,5), a media de motivação extrínseca de (ME= 32,6) e motivação total de (M= 82,1).

Tabela 25 – EMA-U – Instituição Privada II, sexo masculino, gestão empresarial

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	13	37,0	55,0	49,5	5,8
Extrínseca	13	19,0	46,0	32,6	8,3
TOTAL	13	58,0	98,0	82,1	11,5

Como mostra a Tabela 26, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo feminino, do curso de Gestão Empresarial da instituição privada II, foi de (MI=48,2), a média de motivação extrínseca de (ME= 28,4) e motivação total de (M= 76,6).

Tabela 26 – EMA-U – Instituição Privada II, sexo feminino, gestão empresarial

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	18	36,0	56,0	48,2	5,9
Extrínseca	18	18,0	44,0	28,4	6,9
TOTAL	18	56,0	100	76,6	11,6

Conforme mostra a Tabela 27, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo masculino, do curso de Gestão de Recursos Humanos da Instituição Privada II foi de (MI=41,0), a média de motivação extrínseca de (ME= 31,2) e motivação total de (M= 72,2).

Tabela 27 – EMA-U – Instituição Privada II, sexo masculino, Gestão Recursos Humanos

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	5	30,0	51,0	41,0	8,7
Extrínseca	5	27,0	38,0	31,2	4,4
TOTAL	5	58,0	89,0	72,2	12,5

Como mostra a Tabela 28, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo feminino, do cursos de Gestão de Recursos Humanos da Instituição Privada II, foi de (MI=43,7), a média de motivação extrínseca de (ME= 27,9) e motivação total de (M= 71,6).

Tabela 28 – EMA-U – Instituição Privada II, sexo feminino, Gestão Recursos Humanos

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	29	32,0	53,0	43,7	5,9
Extrínseca	29	17,0	43,0	27,9	7,1
TOTAL	29	52,0	96	71,6	11,5

A média de motivação intrínseca dos participantes do sexo masculino, do curso de Bacharelado de Lazer e Turismo da Instituição Pública foi de (MI=42,0), a media de motivação extrínseca de (ME= 26,6) e motivação total de (M= 68,6), conforme mostra a Tabela 29.

Tabela 29 – EMA-U – Instituição Pública, masculino, Bacharelado de Lazer e Turismo

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	20	29,0	53,0	42,0	6,2
Extrínseca	20	20,0	37,0	26,6	4,3
TOTAL	20	50,0	89,0	68,6	9,5

Como mostra a Tabela 30, a média de motivação intrínseca dos participantes do sexo feminino, do curso de Bacharelado de Lazer e Turismo foi de (MI=45,3), a média de motivação extrínseca de (ME= 29,6) e motivação total de (M= 75,0).

Tabela 30 – EMA-U – Instituição Pública, feminino, Bacharelado de Lazer e Turismo

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	40	33,0	56,0	45,3	6,2
Extrínseca	40	18,0	43,0	29,6	6,4
TOTAL	40	53,0	97,0	75,0	11,2

Analisando os dados segmentados, pode-se observar equilíbrio nos resultados, destacando-se diferenças entre as alunas de Gestão Financeira da Instituição Privada II e os alunos do sexo masculino do curso Bacharelado de Lazer e Turismo da Instituição Pública. Apresentaram, respectivamente, 67,0 e 68,6 de motivação total, o que corresponde a, pelo menos, 35% abaixo do índice médio de motivação dos resultados EMA-U. Ou seja, esses alunos mostram-se menos motivados que o esperado para a população.

Os alunos do sexo masculino, do curso de Gestão Empresarial da Instituição Privada II, apresentaram uma motivação total de M= 82,07, apresentando maior motivação intrínseca em relação ao restante da amostra estudada.

5.3 RESULTADOS DA ESCALA DE DESEJABILIDADE SOCIAL

No caso da amostra dessa pesquisa, todos os cursos apresentaram um valor médio 18,2 (dp. 4,3), conforme mostra a Tabela 28, semelhante ao obtido em outros estudos (Ribas, 2004; Crowne & Marlowe, 1960). Podemos considerar que, de modo geral, os participantes responderam as perguntas de acordo com suas crenças pessoais. No caso dos alunos do curso de Gestão Empresarial, o índice ficou acima dos demais cursos, podendo indicar uma maior influência de desejabilidade social em suas respostas.

Tabela 31 – Escala de Desejabilidade Social

CURSO	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
GESTÃO FINANCEIRA	163	7,0	28,0	18,4	4,3
GESTÃO EMPRESARIAL	31	15,0	29,0	20,1	4,3
GESTÃO R. HUMANOS	34	10,0	29,0	17,2	4,3
TURISMO E LAZER	60	9,0	25,0	17,1	4,0
TOTAL	288	7,0	29,0	18,2	4,3

5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como proposto no método, para análise dos dados desta pesquisa foi adotado o nível de significância de 5% ($p\text{-value} \leq 5$) para um intervalo de confiança de 95%. Foram utilizadas técnicas estatísticas de análise exploratória descritivas com medidas de tendência central e dispersão, tabelas de dupla entrada segmentadas pelas variáveis demográficas.

Foram utilizados testes para comparação de médias test-t de student e análise de variância (Anova) sendo avaliados os índices de Motivação Intrínseca e de Motivação Extrínseca da amostra, considerando as variáveis de sexo, curso, faixa etária e nível socioeconômico. Os resultados da escala de desejabilidade social complementarão os resultados apresentados.

Inicialmente, verificou-se se existiam diferenças entre as médias nas subescalas MI e ME da amostra total. Conforme mostra a Tabela 32, pode-se verificar os resultados encontrados na amostra.

Tabela 32 – Resultados da escala EMA-U

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	288	29,0	56,0	45,3	6,2
Extrínseca	288	14,0	46,0	28,5	6,3
TOTAL	288	50,0	100,0	73,8	10,7

Considerando os resultados, a amostra apresenta motivação intrínseca (MI=45,3) e motivação extrínseca (ME= 28,5) o que indica uma motivação intrínseca semelhante à encontrada por Boruchovitch (2008), porém uma motivação extrínseca considerada elevada, conforme as orientações já apresentadas de cálculo do instrumento.

Foram analisados os resultados da motivação intrínseca e extrínseca considerando os resultados do sexo masculino e sexo feminino.

Os participantes do sexo masculino apresentaram índice médio de motivação intrínseca de (MI= 45,2) e de motivação extrínseca de (ME= 27,4), sendo o valor total de (M= 72,5).

Os participantes do sexo feminino apresentaram índice médio de motivação intrínseca de (MI= 45,5) e de motivação extrínseca de (ME= 29,0), sendo o valor total de (M= 74,4).

Para as análises das médias das subescalas MI e ME, por sexo, foi realizado o Teste-T. Constataram-se diferenças significativas na motivação extrínseca de $p=0,041$ relacionado ao sexo: os participantes do sexo masculino apresentaram uma maior motivação extrínseca que o sexo feminino, semelhante aos participantes do sexo feminino da pesquisa de Boruchovitch (2008), que apresentaram maior motivação intrínseca.

Com relação aos resultados de motivação intrínseca por curso, procurou-se identificar a orientação na motivação dos alunos de acordo com o curso escolhido.

Todos os alunos cursavam o 1º semestre na época da realização da pesquisa. A amostra da pesquisa foi composta por alunos de cursos tecnológicos focados em Gestão e um grupo de alunos de curso bacharelado de Turismo e Lazer que apresentam características semelhantes aos demais cursos.

Os resultados dos alunos do curso de Gestão Financeira das duas instituições privadas mostraram através do Teste – T, uma diferença de $p=0,038$, indicando uma maior motivação intrínseca entre os alunos de Gestão Financeira da instituição Privada I, com diferença significativa também na motivação extrínseca. Os resultados médios totais foram: Gestão Financeira I – $M=74,5$ ($dp=10,4$) e Gestão Financeira II $M=70,7$ ($dp=10,5$).

Em relação aos alunos de Gestão Financeira da instituição Privada I e Gestão de Recursos Humanos da Instituição Privada II, constatou-se uma maior orientação para motivação intrínseca no curso de Gestão Financeira I, sendo uma diferença $p=0,030$. Os resultados médios de motivação intrínseca foram: Gestão Financeira I – $MI=45,9$ ($dp=6,1$) e Gestão Recursos Humanos II – $MI=43,3$ ($dp=6,3$). Com relação aos alunos de Gestão Financeira da instituição Privada II e Gestão de Recursos Humanos da mesma instituição não foram verificadas diferenças.

Comparando-se Gestão Financeira da Instituição Privada I e Gestão Empresarial da Instituição Privada II, verifica-se diferenças em relação à motivação intrínseca, no valor de ($p=0,024$), sendo a Gestão Empresarial mais orientada para a motivação intrínseca. Essa diferença também é verificada quando comparados os cursos de Gestão Financeira e Gestão de Recursos Humanos da Instituição Privada II, e também de Turismo na Instituição Pública, aparecendo, nesse caso, uma diferença bastante significativa ($p<0,001$), relativa à motivação maior/menor entre os alunos.

A ANOVA confirma a diferença dos alunos do curso de Gestão Empresarial cuja orientação para motivação intrínseca foi maior do que a dos alunos de Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos e Turismo.

Para análise das diferenças entre os alunos segundo a idade, foi utilizada a análise de variância (ANOVA). As faixas etárias foram agrupadas de 17 a 20 anos, de 21 a 30 anos, de 31 a 40 anos e acima de 41 anos. Apesar de não serem observadas diferenças significativas entre as faixas etárias, constatou-se uma maior

motivação intrínseca na medida em que a idade avança. Os resultados gerais mostram certa estabilidade sendo que, os alunos nas faixas etárias acima de 30 anos apresentaram uma maior motivação intrínseca do que os das faixas etárias mais jovens.

Com relação às diferenças de nível socioeconômico, não foram encontradas diferenças significativas.

Nos resultados do instrumento de desejabilidade social, utilizando-se a análise de variância ANOVA, constatou-se uma significância de $p=0,007$ comparando-se os cursos de Gestão Financeira, Gestão Empresarial, Gestão de Recursos Humanos e Turismo e Lazer. Essa diferença se refere aos alunos do curso de Gestão Empresarial, cuja média de desejabilidade social se encontra acima dos resultados do restante da amostra e das referências do instrumento.

6 DISCUSSÃO

O presente estudo tinha por objetivo principal caracterizar a orientação motivacional, intrínseca e extrínseca de estudantes dos cursos superiores de tecnologia.

Na amostra desta pesquisa, verificou-se que os alunos dos cursos tecnológicos apresentam um perfil semelhante, ou seja, a maioria é do sexo feminino, com idade entre 17 a 30 anos, que exercem funções remuneradas, sendo que 44% recebem até dois salários mínimos. Residem com a família e são pertencentes às classes B2, C e D. Constatou-se que 80% dos alunos concluíram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e que 45% concluíram o ensino médio a mais de cinco anos.

Analisando os resultados gerais, podemos afirmar que os alunos estudados apresentam motivação intrínseca correspondente aos estudos anteriores, mas também uma tendência à motivação extrínseca. Conforme Deci e Ryan (2000), as duas formas de motivação são importantes e complementares, ou seja, o indivíduo reconhece a importância de uma tarefa e o objetivo extrínseco passa a ser internalizado.

Pesquisas anteriores mostram que a socialização escolar influencia o aluno para uma maior motivação extrínseca, já que desde criança é valorizado o atendimento às exigências do professor, a obtenção de boas notas, etc. o que leva o aluno no curso superior a buscar essas metas, ou seja, orientar-se extrinsecamente. (Bzuneck, Guimarães & Sanches, 2002). Os resultados comprovam essa tendência de motivação extrínseca tanto nas instituições privadas como nas públicas.

Segundo Bzuneck (2005), nas pesquisas nacionais sobre motivação para a aprendizagem de estudantes brasileiros, constatou-se a presença de motivação intrínseca semelhante a essa amostra estudada, bem como a tendência a um aumento no escore de motivação intrínseca conforme a idade avança. (Ruiz, 2005, Alcará, 2007, Boruchovitch & Bzuneck, 2010).

Na pesquisa de Marini (2012) com alunos do curso de Pedagogia do turno noturno, os estudantes, apesar de apresentarem motivação intrínseca total elevada, eram também orientados extrinsecamente, de modo semelhante aos dados obtidos

na presente pesquisa. Por outro lado, na pesquisa de Boruchovitch (2008), os alunos do curso de formação de professores apresentaram uma maior motivação intrínseca do que os participantes dessa pesquisa.

O sexo foi uma variável que se mostrou importante em estudos como o de Boruchovitch (2008), Santos et. al. (2013), Almeida et. al. (2012) nos quais os participantes do sexo feminino mostraram maior tendência a motivação intrínseca. Os resultados da motivação intrínseca do sexo feminino foram semelhantes aos estudos apresentados, embora a motivação extrínseca também tenha se mostrado elevada. Os resultados no sexo feminino dessa amostra mostraram que as alunas não identificam tanto prazer e satisfação nos estudos quanto os homens e estão menos dispostas a assuntos desafiantes.

O ano cursado também se mostrou uma variável importante, pois se verificou maior tendência a motivação intrínseca no início do curso (Zanato, 2007). A motivação extrínseca elevada encontrada entre os participantes desta pesquisa não coincide com esses resultados.

Estas diferenças parecem indicar que o aluno do curso tecnológico, por ter uma formação mais voltada para o “saber fazer”, pode ter uma “aceitação interna do valor ou utilidade de uma tarefa, o objetivo extrínseco é auto aprovado visto como legítimo e assim adaptado com um sentimento de vontade” (Deci & Ryan 2000, p. 55). Um aspecto importante dessa amostra é a preocupação em conseguir um emprego melhor (95%), o que talvez seja o motivo da escolha de um curso tecnológico, que irá proporcionar um diploma de nível superior em menor tempo. É importante considerar a variável tempo para estudo como relevante já que, nessa amostra, mais de 80% dos alunos exercem funções remuneradas.

Na pesquisa de Bzuneck e Cardoso (2004) em que participaram alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Informática e Nutrição foi analisada a qualidade da motivação em relação a uma determinada disciplina considerada, pelos alunos, de alta exigência cognitiva. Na orientação à meta ego-evitação uma das turmas, especificamente da área tecnológica, obteve escores significativamente mais altos que os outros dois grupos (p.151). No caso, a meta ego-evitação se refere a uma especial preocupação com a própria capacidade, em evitar ser considerado incapaz ou menos inteligente que seus pares. Comparando com a presente pesquisa, o fato dos alunos apresentarem uma maior motivação extrínseca pode estar baseado na

necessidade de ser aceito pelo grupo e também relacionado com a percepção da autoeficácia.

No caso dos alunos pesquisados, os mesmos acham importante “tirar notas altas” e “estudar o que o professor indicar que vai cair na prova”, levando a supor que esses resultados advêm do desejo de obter sucesso e de ser reconhecido, e conseqüentemente, aumentando a percepção de autoeficácia.

As pesquisas mostram que o aluno orientado à meta aprender busca se desenvolver intelectualmente, valoriza o esforço pessoal e costuma utilizar-se de estratégias de aprendizagem efetivas (Zenorini & Santos, 2010), enquanto, a motivação intrínseca está relacionada com a busca por atividades que o estudante considera interessantes e geradora de satisfação (Guimarães, 2004).

Segundo Bzuneck (2002), os alunos voltados para a meta aprender são direcionados mais para o “processo” da aprendizagem do que para o resultado, pois têm confiança no seu potencial (autoeficácia) em adquirir conhecimentos. Assim, os desafios ou fracassos que se apresentarem são considerados como emoções positivas que levam ao atingimento dos resultados através do esforço pessoal.

Considerando os resultados dessa pesquisa, os alunos mostraram motivação intrínseca correspondente às demais pesquisas, necessitando aprimorar sua percepção em sua capacidade de realizar as tarefas.

Não se pode deixar de citar a questão da agência (Bandura et. al. 2008), que explicita a importância do determinismo recíproco, ou seja, sobre a importância das relações sociais que irão influenciar os resultados das ações, pois é o ambiente social que disponibilizará os meios para que o indivíduo possa exercer plenamente sua capacidade. Portanto a motivação também sofre influência do ambiente escolar, considerando a instituição, o professor e a própria sociedade em termos de absorção desse aluno que busca uma maior ascensão na carreira.

A aplicação da escala de desejabilidade social favoreceu a confirmação dos dados da pesquisa, já que os resultados foram semelhantes aos estudos de Ribas (2004), o que pode indicar que os alunos pesquisados responderam o questionário EMA-U baseados em suas crenças pessoais, com pouca interferência da pressão social naquele momento. A diferença ocorreu no curso de Gestão Empresarial que apresentou valor maior do que os de toda amostra, inclusive aos resultados de

Ribas (2004), o que pode indicar uma maior incidência de respostas socialmente aceitas. Esse resultado pode explicar os índices maiores de motivação intrínseca de alunos do curso de Gestão Empresarial, pois podem ter respondido o questionário procurando atender às expectativas sociais.

Lembrando, nas análises do instrumento de desejabilidade social de Ribas Jr., Hutz e Moura (2004) com 407 estudantes brasileiros, o escore médio obtido com aplicação da MC-SDS-BR foi de ($M = 17,7$; $dp = 5,62$). Outro aspecto a ser considerado, como explicado inicialmente, o curso de Gestão Empresarial é um curso mais amplo, que visa ao desenvolvimento de empreendedores e gestores, o que talvez explique as diferenças relativas à motivação intrínseca dos alunos deste curso.

A conclusão dessa pesquisa, como os professores que atuam na área percebem, é que a motivação extrínseca é importante para o aluno do curso tecnológico, ou seja, ele deseja um emprego melhor, tirar notas altas, etc. Porém a motivação intrínseca é semelhante à de outras pesquisas anteriores realizadas com alunos de cursos bacharelados, como a de Boruchovitch (2008), relativo aos alunos do curso de formação de professores, evidenciando que o aluno do curso tecnológico deseja aprender coisas novas e acha importante estudar, demonstrando também uma significativa motivação intrínseca.

Esses resultados poderão ser úteis aos professores que atuam nesse segmento, para incentivar o aluno a buscar uma aprendizagem mais autônoma, autorregulada que favoreça a percepção positiva em sua capacidade em realizar as tarefas propostas.

O ensino baseado apenas na profissionalização não atende plenamente às necessidades desse indivíduo, pois a profissão é uma parte de sua vida, mas ele deverá ser capaz de pensar seu lugar no mundo e acreditar que poderá transformá-lo, adquirindo domínio, ou seja, incorporando os conhecimentos como instrumento importante da transformação de si mesmo e da sociedade.

Deve ser apontada a limitação desta pesquisa que foi a participação maior de instituições privadas do que públicas na amostra. Teria sido importante comparar amostras do mesmo curso de instituições privadas e públicas, de modo a ter maior generalização dos resultados. Porém a pesquisadora tentou obter a autorização de

instituições públicas que não permitiram a realização da pesquisa. Além disso, constatou-se ainda que os cursos tecnológicos tem sido pouco investigados quanto à motivação, dificultando a comparação dos resultados.

Além disso, o instrumento EMA-U atende aos objetivos que pretende identificar o nível de motivação intrínseca e extrínseca, mas seria interessante aprofundar mais os estudos, com pesquisas de caráter longitudinal, inclusive acompanhando o desenvolvimento desse aluno e verificando que essas características são alteradas no decorrer do curso como alguns estudos aqui revistos mostraram. Será importante em pesquisas futuras, aprofundar os estudos nas estratégias de aprendizagem desses alunos, bem como sobre as estratégias de ensino dos professores, para que se possa confirmar esse aspecto da auto eficácia, ou seja, como os alunos percebem sua capacidade em realizar as tarefas e qual o papel do professor nesse aspecto.

Outra possibilidade seria analisar o *continuum* de motivação, conforme a pesquisa de (Guimarães, 2006), procurando identificar nos níveis de motivação extrínseca e como se encontram os índices de autonomia (motivação intrínseca) que ainda dependem dos fatores externos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou caracterizar a motivação para aprender dos alunos dos cursos superiores de tecnologia. Como citado anteriormente, a experiência da autora nesse segmento de educação superior foi a fonte de motivação dessa pesquisa, e ainda o comprometimento em procurar fazer o melhor para que seus alunos pudessem aprender e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Conforme levantado pela pesquisadora, no Brasil, com a crescente industrialização e as necessidades prementes de novas tecnologias, fez-se necessária a inserção no mercado de trabalho de profissionais especializados em suas áreas de atuação rapidamente. Frente às inúmeras demandas do mercado de trabalho, o Ensino Superior Tecnológico deve preparar o aluno para os desafios que a carreira profissional e o ambiente competitivo atual exigem. Conforme a pesquisa de Lemos & Pinto (2008), o mercado de trabalho valoriza cada vez mais a atitude do funcionário no que se refere à iniciativa e capacidade de resolver problemas, utilizando os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de haver poucas pesquisas direcionadas aos alunos desse tipo de ensino que atende a aproximadamente 13% dos alunos no Ensino Superior Brasileiro, tendo apresentado um crescimento de mais de 1000% nos últimos 10 anos (MEC/Inep, 2010). Os dados obtidos esclareceram observações do dia a dia da autora. Inicialmente quanto ao perfil dos alunos, ou seja, confirmou-se que pelo menos considerando essa amostra, a grande maioria deles são jovens trabalhadores, que concluíram seu ensino médio em escolas públicas, e muitos deles há mais de 05 anos.

A motivação inicial por um curso superior foi muitas vezes, a necessidade profissional e de ascensão na carreira. Porém observou-se nos resultados encontrados que os alunos ingressam no ensino superior com motivação para aprender, mas com certa incerteza quanto a sua eficácia para atingir os resultados propostos.

Conforme os conceitos de Bandura, de auto eficácia e agência humana, não se pode deixar de analisar os aspectos sociais que envolvem as questões educacionais. Por outro lado, pelo menos nessa amostra, não houve diferenças

significativas na instituição pública, quanto à motivação. Talvez por razões diferentes, os alunos da universidade pública, também apresentam uma motivação extrínseca elevada. As questões de desempenho e notas já fazem parte do universo desses alunos, que em sua maioria cursou o ensino médio em instituições privadas, que nos últimos anos tem apresentado foco na aprovação do vestibular.

Portanto inúmeras questões ainda necessitam ser respondidas, iniciando por aquelas referentes a formação básica e também às estratégias de ensino-aprendizagem. Esses fatores continuam sendo desafios, que os professores do ensino superior tecnológico devem conhecer e propor suas ações docentes, considerando esse contexto.

Importante aspecto foi revelado nesse trabalho, que se refere à motivação, ou seja, os alunos desejam aprender, e estão dispostos a se comprometer com o trabalho. Esse fator contraria a crença de alguns professores dessa área, que os alunos dos cursos tecnológicos desejam apenas o diploma, pelos dados da presente pesquisa, constatou-se que existe uma motivação intrínseca para a aprendizagem, podendo ser utilizada de forma positiva pelos professores na estruturação dos conteúdos e na preparação das estratégias de ensino.

O trabalho do professor em sua essência, não se refere à “transmissão do conhecimento”, mas um diálogo verdadeiro, profundo entre professor e aluno, segundo Chauí (1980). O trabalho pedagógico não deve ser voltado apenas para os conhecimentos práticos, esquecendo-se da universalidade, do desenvolvimento de uma consciência crítica que seja transformadora, que possibilite a construção do conhecimento.

Pode-se analisar, por conseguinte a importante atuação do professor como agente da ação, que tem por objetivo mobilizar o aluno na busca dos conceitos que deverão ser apropriados. Professor e aluno se tornam sujeitos do processo e capazes de se transformar e transformar a realidade que os cercam.

Como citado no texto introdutório, a presente pesquisa não se propôs a responder todas as questões levantadas pela pesquisadora ao longo da dissertação, pois os dados levantados sobre o ensino superior, sobre o ensino superior tecnológico no Brasil, e fundamentalmente sobre a motivação para aprender traçam um panorama da complexidade da área. O foco da pesquisa foi a motivação intrínseca e extrínseca dessa formação, mais voltada para obtenção de trabalho e

ascensão de carreira em curto prazo. A partir desses dados, outras possibilidades de análise poderão ser propostas, reforçando a necessidade da participação de instituições públicas dessa área em novas pesquisas, conforme as limitações apontadas.

Citando Bandura (2008): “As pessoas são, em parte, produtos do ambiente em que vivem, mas ao selecionar, criar e transformar suas circunstâncias ambientais, elas também produzem esses ambientes. Essa capacidade agente lhes possibilita influenciar o rumo dos acontecimentos e moldar as suas vidas.” (p. 115).

Pensando o Ensino Superior como a tríade de ensino, pesquisa e extensão, todas as ações institucionais e docentes que procurem desenvolver no aluno uma motivação mais autônoma e autorregulada, sem dúvida irão contribuir para seu desenvolvimento como um ser pensante e capaz de transformar a sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS¹¹

- Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial – ABDI/IPEA (2012). *Formação e Mercado de Trabalho*. Brasília. Recuperado em 20 de junho de 2015. <http://www.brasilmaior.mdic.gov.br/images/data/201212/e4196555d9f62d9286cccfaf5fd5e133.pdf>
- Accorsi D. M. P., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). *Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada*. Psico-USF, p. 291-300, jul./dez.
- Alcará A. R. (2012) - *Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários*. Tese de Doutorado (Psicologia). Universidade São Francisco, Itatiba, SP
- Alcará A. R. & Santos A. A. A (2013) - *Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários*. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 3, pp. 411-420, jul./set.
- Almeida, D. M. de S. (2012). A motivação do aluno no ensino superior: um estudo. Exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
- Amorim, W. A. C., & Takahashi, A. R. W. (2008). Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 16(59), 207-228, abr./jun.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- Azzi, R..A, Bandura A., & Polydoro S. (2008). *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist, Stanford Califórnia 117-48.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 1-26.

¹¹ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Barrera, S. D. (2010). *Teorias Cognitivas da Motivação e sua relação com o desempenho escolar*. Poésis Pedagógica, 8(2), ago/dez; 159-175.
- Bartholomeu D., & Martinelli S. C. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 21-31.
- Bernheim, C. T., & Chaui, M. S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Série Documentos Ocasionais de Fórum da UNESCO. Recuperado em 12 de julho de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>
- Boruchovitch, E.; Neves, E. R. C. (2004) *Escala de avaliação da motivação para aprender para alunos universitários*. Universidade Estadual de Campinas, SP
- Boruchovitch E, Bzuneck J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Estilos Motivacionais de Professores: Propriedades Psicométricas de um Instrumento de Avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jan-abr., 19, 17-24.
- Boruchovitch E, Bzuneck J. A., & Guimarães, S. E. R. (Org) (2010). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. 2ª. Petrópolis, RJ – Editora Vozes
- Boruchovitch E., & Guimarães A. E. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Boruchovitch, E. (2006). Avaliação Psicoeducacional: Desenvolvimento de Instrumentos à luz da Psicologia Cognitiva. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 145-152.
- Boruchovitch E. (2007) – *Aprender a Aprender: Propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem*. ETD – Educação Temática Digital, 8(2), 156-167, jun., ISSN: 1676-2592.
- Boruchovitch E. (2008). *A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores*. Porto Alegre: Educação, 31(1), 30-38, jan./abr.
- Boruchovitch E. (2008). *Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas*. São Paulo. *Avaliação Psicológica* 7(2), pp. 127-134
- BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico. *BNDES 50 Anos de Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 2002. Recuperado em 20 de julho de 2013. http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Publicacoes/Paginas/livro_bndes50anos.html
- Brasil, Câmara dos Deputados, *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 20 de julho de 2013. Atualizada em 25/10/2011 pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7

Brasil, Ministério da Educação MEC/Inep, *RESOLUÇÃO CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002* Recuperado em 20 de julho de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>

Brasil, Ministério da Educação MEC/Inep, *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011 Recuperado em 18 de julho de 2013, <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>

Brasil, Ministério da Educação MEC/Inep, *Censo da educação superior: 2010 – Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 85 p. tab. ISBN: 978-85-7863-018-8. Recuperado em 20 de julho de 2013, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf

Brasil, Ministério da Educação MEC/Inep, *Censo da educação superior: 2012 – Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Recuperado em 12 de novembro de 2014, http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf

Bzuneck, J. A. (2001a). *A motivação do aluno orientado a metas de realização*. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck J. (2001b) *A As Crenças de Autoeficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno*. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Org.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.

Bzuneck, J. A., & Cardoso, L. R.. (2004). *Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.

Bzuneck J., & Guimarães S. E. R. (2007). *Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, out-dez, 23(4), 415-422.

Cunha, Luiz Antônio (2000). *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In Lopes, E. M. T. et al., *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Christophe, M. (2005). *A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira*. Rio de Janeiro: IETS:. Recuperado em 18 de agosto de 2013, de http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M.. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Durham E. R. (2003) *O ensino superior no Brasil: público e privado*- Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Recuperado em 12 de julho de 2013, de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination*, Rochester , New York (pp. 361-387).
- Fávero, M. L. A.(2006). Universidade no Brasil: Das Origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, 28(2), 17-36.
- Guimarães, S. E. R. (2006) A motivação no contexto escolar: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. In: VIII Semana de Psicologia da UEM, III Simpósio Educação que se faz e II Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá. Anais do III Simpósio: A Educação que se faz especial, 2006. p.1 -15
- Guimarães S. E. R. (2007). *A motivação de estudantes do ensino fundamental: elaboração de um instrumento de avaliação*. Evento Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Recuperado em 16 de outubro de 2014, <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-134-05.pdf>
- Koestern. R., & McClelland D. C. (1992). The affiliation motive. In: C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefrançois, Guy R. (2013) *Teorias da Aprendizagem*. 5ª. Ed. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Leme, M. I. da S. (2007). Aquisição e explicitação do conhecimento no ensino superior. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 15, 105-113.
- Leme, M. I. da S. (2011). As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. *Psicologia USP* , 22, 703-723.
- Lemos, A. H. C & Pinto M. C. S. (2008). Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais demandados pelas empresas? *FGV -Cadernos Ebape. br*, v. 6, nº 4,

- Lens, W.; Matos L., & Vansteenkiste M. (2008). *Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno*. Educação, Porto Alegre, jan./abr, p. 17-20.
- Marini, J. A. S. (2012). Aprendizagem autorregulada de estudantes de Pedagogia: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas;
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neves, E. R. C.; Boruchovitch, E. (2005) A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXXIV., Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais Eletrônicos Curitiba, out.
- Patto, M. H. S (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. São Paulo: *Cad. Pesq*, 65, 72-77.
- Pintrich, P.Rr.; Garcia, T. (1992) Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Greenwich, EUA: Jai Press Inc., p. 371-402
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2a. ed). New Jersey: Pearson Education. Inc.
- Polydoro, S. A. J. & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94
- Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In Mcinerney, D. M. & Van Etten, S. (Orgs.). *Big theories revisited* (pp 31-60). Greenwich, EUA: Information Age Publishin
- Ribas Jr, R. C. Hutz, C. S. e Moura, M. L. S. (2004). Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. *Avaliação Psicológica*, 3(2), pp. 83-9
- Ruiz, V. M (2008). Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Uberlândia, 12.2, 451-460
- Santos, A. A .A, Alcará, A. R., Zenorini R. P. C (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 3, p. 531-546, Set./Dez
- Santos, A. A. A, Mognon, J. F., Alcará, A. R., & Lemos, Thalyta H.. (2011). Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*, (35-36), 36-50. Recuperado em 17 de janeiro de 2015, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200004&lng=pt&tlng=pt.

- Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. Educational Psychologist, 26, 207-223.
- Takahashi, A. R. W. (2010). Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração pública*, Rio de Janeiro, mar./abr., 44(2), 385-414.
- Witter, G. P. (1984). Aprendizagem e motivação. In: G. P. Witter e J. F. B. Lomônaco (Orgs.), *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, p. 37-57
- Zanato, R. (2007) Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR
- Zenorine, R. P. C.; Santos, A. A. A. (2004) A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: Mercuri e.; Polydoro, A. J. (Org.). *Estudantes universitários: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária .p. 67-86
- Zimmerman B. J. (2000). Self=Efficacy na essencial motive to learne. *Contemporary Educational Psycology* 25 New York p. 82-91

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa em nível de Mestrado com título “Motivação de Alunos dos Cursos Superiores de Tecnologia”, cujo objetivo é, em linhas gerais, identificar e analisar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos que ingressam nos Cursos Superiores de Tecnologia, cujo foco é a formação profissional. Através dos dados da pesquisa pretende-se sugerir possíveis melhorias nas práticas pedagógicas dos profissionais que atuam no Ensino Superior Tecnológico, já que até a presente data não existem pesquisas específicas que analisam a motivação do aluno que busca esse tipo de formação.

O procedimento constará do preenchimento de um questionário socioeconômico e 02 (dois) instrumentos validados nacionalmente: a escala de desejabilidade social e a de motivação no Ensino Superior (EMA-U). A previsão de duração do preenchimento é de 30 minutos, podendo causar algum cansaço ou indisposição. Se preferir poderá solicitar um período de descanso, pois terá liberdade de preencher os instrumentos em seu tempo e ritmo, sem restrição.

O participante da pesquisa poderá, a qualquer momento, desistir de sua participação, e retirar sua autorização, sem precisar justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal ou acadêmico. Está garantido ao participante, pela pesquisadora responsável o acompanhamento e esclarecimentos posteriores, caso necessário.

A pesquisadora responsável se compromete em manter a privacidade e sigilo em todas as fases da pesquisa, sendo que a identificação dos participantes ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados de acordo com o Código de Ética em pesquisa e a pesquisadora se compromete a cumprir a normativa CNS 466/2012, item IV. 3.

Os pesquisadores envolvidos na pesquisa são:

Mestranda Margareth B. de J. Bressani de Mello, orientada pela Profa. Dra. Maria Isabel Silva Leme do Instituto de Psicologia da USP, com quem poderei manter contato ou manter informações por telefone ou email:

Margareth B. J. Mello: 4556.6831 – email: mmv10@uol.com.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto: Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27 CEP 05508.030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP - E-mail: ceph.ip@usp.br- Telefone: (11) 3091-4182.

Dessa forma, o participante considera garantidas as informações que precisava obter para participar da pesquisa. Declara que leu o termo e foi orientado quanto ao teor da pesquisa mencionada, compreendeu sua natureza e objetivo. Concorde voluntariamente em participar, sabendo que não receberá pagamento ou qualquer valor financeiro por sua participação. O participante está ciente que poderá

interromper sua participação á qualquer tempo, não sendo necessária justificativa e que não sofrerá nenhum prejuízo pessoal ou acadêmico.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo entregue uma cópia datada e assinada pelo pesquisador.

São Paulo,
Assinaturas:

Participante da pesquisa
Data: / /

Pesquisador
Data: / /

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MENORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa em nível de Mestrado com título “Motivação de Alunos dos Cursos Superiores de Tecnologia”, cujo objetivo é, em linhas gerais, identificar e analisar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos que ingressam nos Cursos Superiores de Tecnologia, cujo foco é a formação profissional. Através dos dados da pesquisa pretende-se sugerir possíveis melhorias nas práticas pedagógicas dos profissionais que atuam no Ensino Superior Tecnológico, já que até a presente data não existem pesquisas específicas que analisam a motivação do aluno que busca esse tipo de formação.

O procedimento constará do preenchimento de um questionário socioeconômico e 02 (dois) instrumentos validados nacionalmente: a escala de desejabilidade social e a de motivação no Ensino Superior (EMA-U). A previsão de duração do preenchimento é de 30 minutos, podendo causar algum cansaço ou indisposição. Se preferir poderá solicitar um período de descanso, pois terá liberdade de preencher os instrumentos em seu tempo e ritmo, sem restrição.

O participante da pesquisa poderá, a qualquer momento, desistir de sua participação, e retirar sua autorização, sem precisar justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal ou acadêmico. Está garantido ao participante, pela pesquisadora responsável o acompanhamento e esclarecimentos posteriores, caso necessário.

A pesquisadora responsável se compromete em manter a privacidade e sigilo em todas as fases da pesquisa, sendo que a identificação dos participantes ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados de acordo com o Código de Ética em pesquisa e a pesquisadora se compromete a cumprir a normativa CNS 466/2012, item IV. 3.

Os pesquisadores envolvidos na pesquisa são:

Mestranda Margareth B. de J. Bressani de Mello, orientada pela Profa. Dra. Maria Isabel Silva Leme do Instituto de Psicologia da USP, com quem poderei manter contato ou manter informações por telefone ou email:

Margareth B. J. Mello: 4556.6831 – email: mmv10@uol.com.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto: Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27 CEP 05508.030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP - E-mail: ceph.ip@usp.br- Telefone: (11) 3091-4182.

Dessa forma, o participante considera garantidas as informações que precisava obter para participar da pesquisa. Declara que leu o termo e foi orientado quanto ao teor da pesquisa mencionada, compreendeu sua natureza e objetivo. Concorde voluntariamente em participar, sabendo que não receberá pagamento ou

qualquer valor financeiro por sua participação. O participante está ciente que poderá interromper sua participação á qualquer tempo, não sendo necessária justificativa e que não sofrerá nenhum prejuízo pessoal ou acadêmico.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo entregue uma cópia datada e assinada pelo pesquisador.

São Paulo,
Assinaturas:

Participante da pesquisa

Data: / /

Pesquisador

Data: / /

APÊNDICE C – Questionário socioeconômico

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**PREZADO (A) ALUNO (A)**

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos que caracterizam os alunos dos cursos tecnológicos na cidade de São Paulo. Através desses dados será possível identificar também, o perfil dos participantes da pesquisa acadêmica de Mestrado de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano.

Não é necessário se identificar, mas é importante que as informações sejam verdadeiras.

Os dados individuais obtidos deste questionário serão confidenciais!

1- DADOS PESSOAIS

Idade:

() 17 a 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () acima 40 anos

Sexo:

() masculino () feminino

Estado Civil

() Solteiro () Casado () Viúvo () Divorciado / Separado () União Estável

Etnia

Branco () Negro () Indígena () Pardo () Mulato () Amarelo ()

2 – DADOS SOCIOECONÔMICOS

Onde e como você mora atualmente?

- () Em casa ou apartamento própria com família;
- () Em casa ou apartamento sozinho (a);
- () Em quarto ou cômodo alugado, sozinho (a);
- () Em casa ou apartamento alugada com a família
- () Em casa de outros familiares;
- () Em casa de amigos;
- () Outra situação _____

A casa em que você reside é:

- () Emprestada ou cedida; () Própria financiada (em pagamento). () Alugada. () Própria já quitada.

Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

- () Você não trabalha e seus gastos são custeados;
- () Você trabalha e é independente financeiramente;
- () Você trabalha, mas não é independente financeiramente;
- () Você trabalha e é responsável pelo sustento da família;

Como é seu vínculo empregatício atual:

() Estágio; () Emprego fixo; () Emprego autônomo; () Emprego fixo federal/ estadual/ municipal. () Emprego temporário () Desempregado

Qual é a sua renda mensal individual?

() Nenhuma; () Até 02 salários mínimos (R\$ 1448,00) () de 02 até 04 salários mínimos (R\$ 1449,00 até R\$ 2896,00) () acima de 04 salários mínimos (acima R\$ 2897,00)

3 – ESCOLARIDADE

Onde você concluiu o Ensino Fundamental?

() Escola Pública () Escola Particular () Escola Particular (com bolsa de estudos)

Onde você concluiu o Ensino Médio?

() Escola Pública () Escola Particular () Escola Particular (com bolsa de estudos)

Outros: () cursou supletivo () eliminação de matérias (ENSEJA, ENEM)

Há quanto tempo concluiu o ensino médio?

() até 01 ano () 01 ano a 02 anos () 02 anos a 05 anos () acima de 05 anos

4 – INFORMAÇÕES FAMILIARES

Qual a renda mensal da sua família? (**Considere a renda de todos os integrantes, inclusive você**)

() Até 02 salários mínimos; (até R\$ 1448,00)
() De 02 a 04 salários mínimos; (até R\$ 2896,00)
() Superior a 04 salários mínimos. (acima de R\$ 2896,00)

Assinale a escolaridade de:

Escolaridade	Pai	Mãe	Companheiro (a)
Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)			
Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)			
Ensino médio (2º grau) incompleto			
Ensino médio (2º grau) completo			
Ensino superior incompleto			
Ensino superior completo			
Pós-Graduação			

Quais dos itens abaixo há em sua casa?

Quantidade

- () TV
- () Vídeo Cassete e/ou DVD
- () Rádio
- () Microcomputador
- () Automóvel
- () Máquina de Lavar Roupas
- () Geladeira
- () Telefone Fixo
- () Telefone Celular
- () Acesso à Internet
- () TV por assinatura
- () Empregada Mensalista
- () Empregada Diarista

ANEXO A – Escala de Desejabilidade Social

Versão brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne

Rodolfo de Castro Ribas Jr., Maria Lucia Seidl de Moura , Claudio S. Hutz (2004)

Abaixo são apresentadas frases ou afirmações que uma pessoa poderia usar para descrever a si mesma. Leia cada afirmação e decida se ela descreve ou não você. Se você concordar com uma afirmação ou achar que ela descreve você, faça uma linha em volta da letra “V” (“Verdadeiro”), na frente da frase. Se você discordar da afirmação ou achar que ela não descreve você, faça uma linha em volta da letra “F” (“Falso”) na frente da frase.

Responda cada afirmação com “V” ou “F”, mesmo que você não tenha certeza de sua resposta.

V F Antes de votar eu examino detalhadamente o currículo de todos os candidatos.

V F Eu não tenho dúvidas de fazer qualquer coisa para ajudar alguém em dificuldades.

V F Algumas vezes é difícil eu continuar com meu trabalho se eu não sou encorajado.

V F Eu nunca tive uma forte antipatia por ninguém.

V F Em algumas ocasiões eu tive dúvidas sobre minha capacidade para vencer na vida.

V F Às vezes eu me ressinto quando não consigo fazer o que eu quero.

V F Eu sou sempre cuidadoso com a minha maneira de vestir.

V F Meus modos na mesa são tão bons em casa quanto são na rua, quando eu como fora, em um restaurante por exemplo.

V F Se eu tivesse certeza que ninguém iria me ver, eu provavelmente entraria num cinema sem pagar a entrada.

V F Algumas vezes eu desisti de fazer coisas porque achei que não era capaz.

V F De vez em quando eu gosto de fofocar.

V F Em algumas ocasiões eu senti vontade de me rebelar contra chefes ou pessoas no comando, mesmo sabendo que elas estavam certas.

V F Eu sou sempre um bom ouvinte, não importa com quem eu esteja conversando.

V F Eu me lembro de ter fingido estar doente para escapar de alguma coisa.

V F Houve ocasiões em que me aproveitei de alguém.

V F Eu estou sempre disposto a admitir quando eu cometo um erro.

V F Eu tento sempre agir da mesma maneira como digo aos outros para fazer.

V F Eu não acho tão difícil lidar com pessoas desbocadas e desagradáveis.

V F Às vezes, em lugar de perdoar e esquecer, eu procuro me vingar.

V F Quando eu não sei alguma coisa eu não me importo nem um pouco em admitir.

- V F Eu sou sempre educado, mesmo com pessoas desagradáveis.
- V F Às vezes eu realmente insisto para fazer as coisas do meu jeito.
- V F Em algumas ocasiões senti vontade de quebrar as coisas.
- V F Eu nunca deixaria que outra pessoa fosse castigada por meus erros.
- V F Eu nunca fico chateado quando me pedem para retribuir um favor.
- V F Eu nunca fico irritado quando pessoas expressam idéias muito diferentes das minhas.
- V F Eu nunca saio de casa para um passeio longo sem verificar se o gás está desligado.
- V F Em certas ocasiões eu senti bastante inveja da boa sorte dos outros.
- V F Eu quase nunca tenho vontade de dar uma resposta malcriada a alguém.
- V F Às vezes eu fico irritado com pessoas que pedem favores a mim.
- V F Eu nunca achei que fui castigado sem uma razão.
- V F Às vezes eu penso que quando acontece uma coisa ruim com as pessoas é porque elas mereceram.
- V F Eu nunca falei de propósito alguma coisa que tenha magoado alguém

CRIVO DA ESCALA DESEJABILIDADE SOCIAL

1 T
2 T
3 F
4 T
5 F
6 F
7 T
8 T
9 F
10 F
11 F
12 F
13 T
14 F
15 F
16 T
17 T
18 T
19 F
20 T
21 T
22 F
23 F
24 T
25 T
26 T
27 T
28 F
29 T
30 F
31 T
32 F
33 T

ANEXO B – Escala de avaliação da motivação

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Evely Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves, 2005/2013

Gostaríamos 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 estudo porque estudar me dá prazer e alegria				
05	Eu só estudo para não me sair mal na universidade				
06	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim				
07	Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante				
08	Eu prefiro estudar assuntos fáceis				
09	Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos				
10	Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova				
11	Eu gosto de estudar assuntos difíceis				
12	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo				

	sem meus professores pedirem				
13	Eu só estudo porque quero tirar notas altas				
14	Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá				
15	Eu faço faculdade por obrigação				
16	Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo				
17	Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade				
18	Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas				
19	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais				
20	Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova				
21	Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar				
22	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes				
23	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro				
24	Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota				
25	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente				
26	Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso				