

GEORGE BRANDÃO DE LIMA

**A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE AGRONOMIA:
UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA DA
AUTODETERMINAÇÃO**

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

GEORGE BRANDÃO DE LIMA

**A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE AGRONOMIA:
UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA DA
AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20/04/2015 perante o júri nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º. 149/2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro –
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Arguentes:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte –
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Prof.^a Doutora Isaura Pedro – Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa –
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

À minha esposa, com amor e gratidão por sua compreensão, carinho e pelo incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Óscar Conceição de Sousa, pela contribuição para meu crescimento científico e intelectual.

Ao Prof. José Ailton Gomes Dutra, pelo incentivo inicial para que pudesse fazer parte do rol de mestrandos, o que resultou de muitos bons momentos de crescimento intelectual.

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, que colocou sempre a disposição o seu quadro de docentes para auxiliar durante o processo de conclusão desta dissertação.

A Universidade Federal da Paraíba, através do Centro de Ciências Agrárias de Areia, por colocar à disposição do pesquisador, seus alunos quando do momento da entrevista.

Ao Deus da minha vida, Senhor de todas as coisas, por ter me constituído seu filho.

RESUMO

LIMA, GEORGE BRANDÃO. A motivação de alunos de agronomia: uma visão a partir da teoria da autodeterminação. Dissertação de Mestrado- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2014.

A presente dissertação tem como objetivo conhecer a motivação dos estudantes do curso de Agronomia do Centro de Ciências Agrária de Areia-PB, a partir da Teoria da Autodeterminação. Identificamos o perfil motivacional de 144 estudantes dos quatro primeiros períodos do curso de Agronomia da Instituição pesquisada. Também fizemos o estudo do relacionamento dos tipos motivacionais dos alunos com as variáveis de caracterização pessoal levantadas. A identificação dos estilos regulatórios dos universitários foi feita usando um questionário com perguntas relativas aos tipos de desmotivação, regulação externa por frequência às aulas, regulação externa por recompensas sociais, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca. Usamos a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, criada originalmente por Vallerand (1989) e adaptada por Guimarães e Bzuneck (2008), tendo como referencial a Teoria da Autodeterminação, medindo os tipos motivacionais dos estudantes. A Regulação Integrada, seguida da Motivação Intrínseca, teve a maior média das afirmativas. Ambas constituem os tipos mais autônomos de motivação, as quais foram atribuídas as maiores notas pelos entrevistados. Isto significa que os resultados indicam uma tendência mais acentuada para a regulação autônoma dos indivíduos participantes da pesquisa. A Regulação integrada possui uma internalização e integração completa dos regulamentos externos, passando a fazer parte do seu self com concordância com outros valores pessoais, ao passo que a Motivação Intrínseca relaciona-se a um comportamento intencional gerando satisfação pela própria ação, não sendo necessário reguladores externos. Com relação aos fatores de motivação em função do gênero, os fatores mais valorizados em ambos os sexos são os de motivação intrínseca e regulação integrada. A análise dos fatores de motivação em função da formação dos sujeitos, se oriundos de escola pública ou privada, revelou que os de escola pública apresentaram maiores valores aos fatores de regulação integrada e regulação extrínseca. Os indivíduos que apresentaram pais com nível de escolaridade básica, média e superior valorizaram mais os fatores de regulação integrada e motivação intrínseca, igualmente ocorrendo com relação à escolaridade das mães.

Palavras-chave: Motivação, Teoria da Autodeterminação, EMA.

ABSTRACT

LIMA, GEORGE BRANDÃO. The motivation of agronomy students: a view from the self-determination theory. Dissertation Mestrado – Lusophone University of Humanities and Technology, Lisbon 2014.

The present research has as an objective to understand the students' motivation from the Agronomy Course of the Centre of Agrarian Sciences of Areia - PB, by the Self-Determination Theory. It was identified the motivational profile of 144 students from the four first periods of the Agronomy course of the institution previously mentioned. It was also done a study of the motivational relationship types of the students and their personal characteristic raised. The identification of the regulatory graduates styles was made using a questionnaire with questions relating the types of motivation, External Regulation of frequency classes, External Regulation by social rewards, Introjected Regulation, Identified Regulation, Integrated regulation and Intrinsic Motivation. It was used the Brazilian version of the Academic Motivation Scale, created originally by Vallerand (1989) and adapted by Guimarães and Bzuneck (2008), taking as reference the Self-Determination Theory, measuring the motivational types of students. The Integrated Regulation, followed by Intrinsic Motivation, had the highest affirmative average. Both are the more autonomous types of motivation, which were awarded top marks by the respondents. This means that the results indicate a greater likelihood for the Independent Regulation of the participating characters of this research. The Integrated Regulation has an internalization and complete integration of External Regulations, becoming part of yourself with personal agreement and other values, while the Intrinsic Motivation relates to generating an intentional behavior of satisfaction with the action itself, it is not necessary an external regulatory. In the relation of the motivating factors by gender, the most valued factors in both sexes are the Intrinsic Motivation and Integrated Regulation. The analysis of the motivating factors due to the formation of the characters, if from a public school or private, revealed that the students from public school had higher to an Integrated Regulatory Factors and Extrinsic Regulation. The individuals who had parents with basic education level, middle and upper valued more the Integrated Regulatory Factors and Intrinsic Motivation, also taking place with the regarding education mothers.

Keywords: Motivation, Self-Determination Theory, EMA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1.1 Definições de Motivação	15
1.2 Evolução do fenômeno Motivação	16
1.2.1 Evolução do fenômeno Motivação No Mundo	16
1.2.2 Visão Behaviorista	17
1.2.3 Visão Cognitiva.....	18
1.2.4 Visão Humanista	20
1.2.5 Visão Psicanalítica	22
1.3- Características do fenômeno motivação.....	24
1.4 Motivação no contexto escolar	24
1.4.1 Motivação no Ensino Superior	37
1.5 Teoria da Autodeterminação	38
2. PROBLEMÁTICA	47
3. OBJETIVOS.....	49
3.1 Objetivo Geral	49
3.2 Objetivos Específicos	49
4. METODOLOGIA	50
4.1 Tipo de pesquisa	50
4.2 População e sujeitos	51
4.3 Instrumento e origem.....	52
4.4 Procedimentos de Coleta de Informações	55

4.5 Procedimento e Análise de dados:.....	56
4.5.2 Identificação da motivação dos estudantes a partir da análise do questionário.....	62
4.5.3 Relacionando o tipo motivacional do aluno, com as variáveis de caracterização pessoal levantadas.	71
CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	90
APÊNCIDES	I

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de indivíduos por gênero.	56
Tabela 2. Distribuição dos indivíduos por intervalo de Idade.	57
Tabela 3. Distribuição dos indivíduos por Conclusão do Ensino Médio.....	59
Tabela 4. Distribuição dos indivíduos por instrução do PAI.	60
Tabela 5. Distribuição dos indivíduos por instrução da MÃE.....	60
Tabela 6. Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos Fatores da Escala de Motivação.	64
Tabela 7. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Desmotivação.....	65
Tabela 8. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Externa por frequência às aulas.	66
Tabela 9. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Externa por recompensas sociais.....	67
Tabela 10. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Introjetada.	68
Tabela 11. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Identificada.....	69
Tabela 12. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Integrada.....	69
Tabela 13. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Intrínseca.	70
Tabela 14. Correlação entre todos os Fatores entre si.....	72
Tabela 15. Médias e Desvio- Padrão dos Factores de Motivação Académica em Função do Sexo.....	73
Tabela 16. Diferença de médias entre sexo, no Fator de Desmotivação da Escala de Motivação.	75
Tabela 17. Medias e Desvio- Padrão dos Factores de Motivação Acadêmica em função da Conclusão do Ensino Médio.	75
Tabela 18. Diferenças entre Conclusões de Ensino Médio, no Fator de Regulação Identificada e Motiva Intrínseca.	76
Tabela 19. Médias e Desvio- Padrão dos Factores de Motivação Académica em Função da Escolaridade do Pai.....	77
Tabela 20 – Médias e Desvio- Padrão dos Factores de Motivação Académica em Função da Escolaridade da Mãe.	78
Tabela 21- Médias e Desvio- Padrão dos Factores de Motivação Académica em Função da Idade.....	80
Tabela 22- Diferença na média dos fatores Regulação Externa (recompensa social) e Motivação Intrínseca, na idade.	81

Tabela 23- Diferença na média do fator Regulação Externa (frequência as aulas), na escolaridade da Mãe.....	82
Tabela 24 - Análise Bonferroni. Diferença na média na Regulação Externa (recompensa social), por idade.....	82
Tabela 25- Análise Bonferroni. Diferença na média na Motivação Intrínseca, por idade.....	84
Tabela 26 – Diferença na média do fator por Regulação Externa (frequência as aulas).	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes	57
Gráfico 2. Distribuição de frequência segundo o intervalo de idade dos respondentes.....	58
Gráfico 3. Distribuição de frequência para a conclusão do EME dos respondentes	59
Gráfico 4: frequência relativa em percentual do grau de instrução do Pai.	61
Gráfico 5: frequência relativa em percentual do grau de instrução da Mãe.	62

LISTA DE SIGLAS

DP: Desvio Padrão

EME: Ensino Médio

EM: Escala de Motivação

FA: Frequência as Aulas

MA: Motivação Acadêmica

MI: Motivação Intrínseca

RE: Regulação Externa

RI: Regulação Identificada

RS: Recompensa Social

INTRODUÇÃO

Muito além da caracterização do indivíduo motivado, as teorias sobre motivação vêm, ao longo dos tempos, procurando analisar o fenômeno motivacional na sua origem, na sua evolução e direção. São várias as teorias e diversos os autores que tentam abordar o tema motivação por se tratar de um fenômeno complexo e invariavelmente associado a um contexto. O tema tem sido explorado por diferentes olhares, desde o início da História da Psicologia enquanto ciência. É certo que as diversas teorias de motivação não se anulam, mas se completam.

A motivação para aprender é um tema bastante estudado no campo da Psicologia Educacional, despertando interesse por pesquisadores da área, e com evidências claras de que o aprendizado se beneficia da motivação.

Durante a vida universitária e como bolsista do CNPq, percebia que a minha motivação para aprender e pesquisar estava para além das recompensas e da vigilância externa, mesmo tendo algumas disciplinas que não me fascinavam ou alguns professores que apenas cumprissem conteúdos e colegas que não sabiam o porquê de estar na Universidade.

A motivação na aprendizagem é um tema com múltiplas possibilidades de ser estudado e a consciência da necessidade deste estudo levou-me enquanto Engenheiro Agrônomo e, portanto, ex-aluno do curso de Agronomia e também especialista em Ensino Superior, a compor a seguinte questão de pesquisa: Qual o perfil motivacional dos estudantes de Agronomia da Instituição pesquisada, tendo como suporte teórico a Teoria da Autodeterminação?

A presente pesquisa usa como fonte de embasamento da compreensão da motivação, a Teoria da Autodeterminação, que define os níveis distintos de motivação, a partir dos estudos dos componentes de motivação intrínseca e de motivação extrínseca.

Diversos pesquisadores estão sendo levados a trabalhar na identificação dos fatores que promovem ou que podem comprometer a motivação dos alunos, dentro de um contexto social, para que os mesmos adquiram comportamentos e habilidades de autodeterminação. Um comportamento de autodeterminação, para a Teoria estudada, é aquele que é autônomo, autorregulado, com domínio cognitivo e com promoção da autorrealização.

O modelo proposto por esta Teoria tem revolucionado os estudos sobre motivação nas duas últimas décadas sendo uma teoria predominante na literatura atual. É nesta teoria que se baseia o presente estudo e que é a base dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

O presente trabalho de pesquisa foi realizado entre estudantes universitários de um curso de Agronomia da Paraíba, tendo como objetivo fazer um estudo descritivo, que busca identificar as características do fenômeno presente quanto ao fator motivação na aprendizagem, estimando a proporção de pessoas deste grupo propensas a agir de um determinado modo, diante das variáveis estudadas, sem a intervenção no ambiente pesquisado cabendo a mim, enquanto pesquisador, fazer a análise do fenômeno estudado.

O presente trabalho é uma pesquisa de campo com estudo descritivo, do ponto de vista de seus objetivos; aplicada, segundo sua natureza; quantitativa sob o aspecto da abordagem. Como instrumento de pesquisa serão utilizados dois questionários com perguntas fechadas. Os dados da presente pesquisa serão trabalhados por meio da análise estatística.

Como ponto de partida do trabalho, falaremos das definições de motivação, da evolução do Fenômeno no mundo, de suas características, da motivação no contexto escolar, no contexto do ensino superior e terminaremos esta primeira parte do enquadramento teórico, com o estudo da Teoria da Autodeterminação. Na segunda parte do trabalho trataremos da problemática; posteriormente dos objetivos; em seguida da metodologia utilizada e por último faremos a conclusão dos dados apresentados.

O trabalho terá relevância para os educadores e instituição pesquisada e, portanto, para a sociedade por mostrar o perfil motivacional dos alunos do ensino superior e seus níveis de autonomia frente aos desafios educacionais, além de fornecer informações para a organização curricular do curso de Agronomia da Instituição pesquisada, fomentando mais elementos para subsidiar suas práticas.

O tema motivação de alunos no Ensino Superior é, ainda, pouco explorado e a contribuição do presente trabalho será também nesta vertente, promovendo a cooperação na arquitetura de novos conhecimentos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Definições de Motivação

A definição de Motivação na visão genérica, segundo Bzuneck (2009, p.9) é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é *motivo*. Ainda, segundo Bzuneck, genericamente a motivação é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso.

A idéia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (PINTRICH & SCHUNK, 2002).

De acordo com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria englobar alguns elementos: a noção de "processo", ou seja, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos.

As metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito, e cujo ponto principal seria o de que os indivíduos sempre tenham algo em mente, que buscam atrair ou evitar ao realizar uma ação; a necessidade de uma atividade física (esforço, persistência e outras) e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar, avaliar, etc) e por fim, o último elemento seria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

Dentro do mesmo raciocínio anterior em que a motivação é vista como um processo, Chiavenato (1999, p. 592) define motivação como um “processo contínuo de satisfação de necessidades individuais”. Cabe consignar, para maiores elucidações, que, segundo o mesmo autor (2004, p. 63), a motivação funciona nos indivíduos como desejo e receio, tendo cada pessoa necessidades, valores sociais e objetivos diferentes, sendo que o resultado alcançado gera um comportamento diferenciado em cada ser humano.

Observa-se que além do sentido de processo, a importância da associação da motivação a uma satisfação de uma necessidade fica cada vez mais evidente. Neste sentido é a definição dos autores Robbins e Decenzo (2001, p. 60): onde a motivação seria a disposição de fazer alguma coisa, quando essa coisa é condicionada por sua capacidade de satisfazer alguma necessidade para o indivíduo.

Mais abrangente é a intenção de relacionar a motivação não apenas a um ato ou ensejo, mas a um comportamento. É o que vemos em Maximiano (2000, p. 299), ao discorrer que a motivação não se origina no entusiasmo ou na disposição elevada, mas sim no comportamento motivacional relacionado com uma causa.

Elevar a definição de motivação a um patamar de mecanismos múltiplos para o surgimento da ação para o desenvolvimento pessoal é proposto por Lieury & Fenouillet. (2000, p. 9): “... a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”.

Na visão de Schultz & Schultz (2002), a motivação é um processo psicológico básico de relativa complexidade, por se tratar de um fenômeno não diretamente observado que auxilia na compreensão das diferentes ações e escolhas individuais.

Podemos perceber de maneira nítida que o conceito de motivação é abordado de formas diferentes, muitas vezes querendo dar visões semelhantes. Trata-se, no entanto de um fenômeno complexo e não pode ser remetido ao conceito de quantidade, sendo as pessoas passíveis de variações nos níveis e nas orientações motivacionais.

1.2 Evolução do fenômeno Motivação

1.2.1 Evolução do fenômeno Motivação No Mundo

Para Davidoff (2001), o Século XX foi o palco do surgimento de movimentos diferentes que influenciaram as teorias motivacionais. Indica que nos dias atuais os psicólogos

não mais integram movimentos específicos, mas se identificam com um dos segmentos: behaviorista, cognitivista, humanista ou psicanalítica.

1.2.2 Visão Behaviorista

Behaviorismo é uma abordagem psicológica que estuda o comportamento animal e humano como reações observáveis de forma direta. Emprega métodos científicos rigorosos nos estudos dos fenômenos psicológicos. Este movimento que dominou a Psicologia por trinta anos nasceu com um artigo publicado pelo americano John Watson (1878-1958), em 1912, formulando idéias de que o comportamento geralmente é definido por meio de estímulos e respostas, analisados pelo método comportamental.

Estímulos e respostas são as unidades básicas da descrição e o começo da ciência comportamental. Para Watson, não existe algo chamado de consciência. Toda aprendizagem depende do meio externo. Estudava os estímulos e respostas, a aprendizagem pelas experiências dos comportamentos observáveis, a experimentação e a observação, além de valer-se da descrição, predição, explicação e controle. A característica principal desse movimento é o uso de métodos relativamente objetivos, e quesitos precisos e claros na condução de pesquisas.

Fundamenta o behaviorismo que a motivação se baseia no princípio do hedonismo, que afirma que os indivíduos procuram o prazer, afastando-se do sofrimento. As teorias que afirmam a busca da homeostase pelo homem são hedonistas.

Skinner, grande expoente do movimento behaviorista, argumenta que a motivação é baseada no condicionamento, ou seja, a frequência de um comportamento é determinada por suas conseqüências. Um comportamento que leva a conseqüências positivas tende a ser repetido com mais frequência, ao contrário do que traz conseqüências negativas

Os Behavioristas acreditam que qualquer comportamento é a conseqüência de condicionamento, rejeitando geralmente a idéia de capacidades inatas aos organismos. Qualquer comportamento é aprendido através de condicionamento. Outro argumento muito popular para o Behaviorismo é a idéia que características internas não explicam comportamentos externos.

Para Skinner, especialmente, utilizar estados internos como elementos essencialmente diferentes dos comportamentos abriria possibilidades para utilização de

conceitos anticientíficos na argumentação psicológica, como substâncias imateriais que controlariam o comportamento. Contudo, é importante observar que para Skinner nada seria inadequado a ser examinado dos estados mentais no Behaviorismo: o erro seria examiná-los como se não fossem comportamentos.

O argumento do estado interno como comportamento é polêmico, ainda entre vários comportamentalistas.

O que os behavioristas diferenciam dos cognitivistas está no fato da força que conduz o comportamento motivado não estar dentro da pessoa. Esta força nasce de fatores extrínsecos que são soberanos à vontade.

Mesmo não sendo mais dominante na Psicologia moderna, o Behaviorismo ainda influencia muito. Contudo, com o desenvolvimento da neurociência, que trabalha o desenvolvimento do funcionamento interno do cérebro, conceitos mais modernos se firmaram na Psicologia enquanto Ciência.

A forte posição comportamentalista, dando pouca importância aos conceitos cognitivos, impede de haver uma visão mais ampla, principalmente o Behaviorismo radical de Skinner. Para ele, a neurociência define apenas o fenômeno físico e químico que serve de base ao comportamento, já que o organismo não poderia exercer comportamentos independentes das funções neurológicas.

Outro aspecto que também é evidenciado por behavioristas radicais é o fato de que ainda que a neurociência possa lançar mão de processos comportamentais, não é prática. Por exemplo, se o objetivo fosse promover uma mudança comportamental num indivíduo, a modificação das contingências ambientais seria muito mais eficaz que uma modificação direta no sistema nervoso da pessoa.

Uma crítica que se faz aos behavioristas é a de que a motivação pode não ser real, verdadeira, uma vez que pode o homem apenas estar reagindo ao meio exterior, alterando seu comportamento.

1.2.3 Visão Cognitiva

Os psicólogos rejeitaram parte da filosofia behaviorista, na década de 1950. Eles trabalharam a memória, a percepção, resolução de problemas, linguagem e a atenção,

procuraram entender os processos mentais que estão por trás do comportamento. Principais estudiosos precursores da visão cognitivista: J. Piaget, Vygotsky. No Brasil: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro.

A psicologia cognitiva é uma parte da psicologia que estuda o conhecimento, ou seja, os processos mentais implicados no conhecimento. Tem como objetivo estudar os mecanismos básicos e profundos pelos quais se cria o conhecimento, desde a percepção, a memória e a aprendizagem, até a formação de conceitos e raciocínio lógico.

Por cognitivos compreendemos o ato de conhecimento, nas suas ações de armazenar, recuperar, reconhecer, compreender, organizar e utilizar a informação recebida através dos sentidos. Forte é a sua importância para a educação integral dado que oferece os mecanismos ou vias de aprendizagem específicas para cada pessoa.

A psicologia educacional é a parte da psicologia que é destinada ao estudo do comportamento humano no contexto educativo, analisando o modo de aprender e de ensinar, bem como a eficácia das práticas educativas intervencionistas na tentativa de melhorar os processos.

Os cognitivistas, ao contrário dos behavioristas, valorizam os indivíduos como tendo valores, opiniões, aspirações em relação ao mundo que os rodeia. A atividade cognitiva é uma união de habilidades práticas adquiridas com o tempo e visa a aquisição de conhecimentos sobre como funcionam os processos mentais e como são aplicados na vida diária.

A visão cognitiva dá ao estudante um papel ativo no processo de aprendizagem. Processos como a motivação, a atenção e o conhecimento prévio do assunto podem ser usados para obter uma aprendizagem mais abrangente. Além disso, atribuindo ao estudante um papel mais importante, tira-se o foco da aprendizagem de memória e mecânica, para uma aprendizagem de entendimento e estruturação do assunto.

A psicologia cognitiva aplicada à educação preocupa-se principalmente com os processos de aprendizagem que têm lugar em qualquer situação de instrução, incluindo a sala de aula.

A psicologia educacional aplicada à sala de aula abrange além dos processos emocionais e sociais, outros que permitam dar uma visão integral do aluno no contexto escolar.

As principais premissas deste movimento para Davidoff (2001, p.14), são:

a) Os psicólogos devem concentrar-se em processos estruturais e funções mentais, sendo a mente que dá ao comportamento seu caráter distintivamente humano.

b) A psicologia deve ter como objetivo o conhecimento e aplicações práticas. Por meio de um maior entendimento sobre a memória, por exemplo, pode-se melhorar o ensino.

c) A auto-observação ou introspecção e os auto-relatos são úteis. Todavia há uma tendência para métodos objetivos.

Os cognitivistas acreditam que ninguém pode motivar ninguém, ao contrário dos behavioristas, que acreditam que é possível e até necessário motivar os outros. Para os cognitivistas as ações humanas são gratuitas e espontâneas, originadas pelos seus impulsos interiores. Neste movimento, procurar o prazer em detrimento do sofrimento é escolha feita pelo próprio indivíduo.

1.2.4 Visão Humanista

Segundo esse movimento, as pessoas vêem o mundo de sua própria e única perspectiva. O psicólogo humanista Abraham Maslow, com sua pirâmide das necessidades, foi o porta-voz líder da psicologia humanista. Para Maslow os indivíduos possuem necessidades básicas com graus de intensidade variando entre os indivíduos e independe das diferentes culturas. A motivação para ele estaria associada a cinco níveis de necessidades a fisiológica, de segurança, social, do ego e de realização pessoal.

As idéias de Maslow foram recebidas mais tarde por Carl Rogers na sua terapia centrada no cliente. Estudou as características da personalidade e satisfação pessoal, sendo o indivíduo mais que um organismo biológico. O indivíduo é um ser pensante, que discerne, sente, decide e que tem potencial para mudança.

Segundo Chiavenato (1994; 1999), as premissas dos humanistas são:

a) Os humanistas ajudam as pessoas a entender o seu comportamento e a se desenvolver.

b) Os psicólogos estudam o ser humano como um todo e suas motivações, aprendizagem e percepção.

c) Os problemas humanos são objetos de investigação, como por exemplo: objetivo de vida, compromisso, satisfação e criatividade. Os humanistas enfatizam o individual, o excepcional e o imprevisível.

d) Utilizam técnicas científicas objetivas e subjetivas, e usam vários instrumentos de pesquisa, como a introspecção e análise de literatura.

Henry Murray estudou, também, de forma aprofundada a questão das necessidades humanas. Para Murray, as necessidades estão inter-relacionadas e se situam dentro de um contexto de comportamento.

Para Herzberg a satisfação das necessidades básicas não é fonte de motivação, mas de movimento. O comportamento do homem no trabalho leva em consideração dois fatores, tais como os higiênicos e os motivacionais, sendo os primeiros que previnem a insatisfação e os segundos que geram satisfação.

Os Fatores de higiene incluem salário, segurança no emprego, condições de trabalho, as políticas organizacionais, e qualidade técnica de supervisão. Embora esses fatores não motivem os funcionários, eles podem causar insatisfação se eles estão em falta. No entanto, estas melhorias nos fatores de higiene não necessariamente aumentam a satisfação. Fatores higiênicos são extrínsecos (tipo de chefia, política organizacional) e os motivacionais são intrínsecos (reconhecimento, realização).

Os Fatores Motivacionais incluem itens como responsabilidade, realização, oportunidades de crescimento e os sentimentos de reconhecimento, e são a chave para a satisfação no trabalho e motivação.

Em McGregor vimos que existem grupos de pessoas que agem como se o trabalho fosse em si desagradável (teoria x) ao passo que outros agem como se o trabalho fosse um lazer, se as condições forem agradáveis (teoria y). As pessoas da teoria x não são ambiciosas, evitam correr riscos. Já as pessoas da teoria y são pessoas que querem assumir riscos e são ambiciosas.

David McClelland, psicólogo americano, mostra as necessidades de realização, afiliação e poder como os responsáveis pelo comportamento humano. Necessidade de realização refere-se a competição como forma de auto-avaliação. **Necessidade de poder** é o desejo de exercer influência. Necessidade de **afiliação** é o desejo de ser amigável, estreitar relações interpessoais e evitar conflitos.

Ele também acredita que as pessoas não nascem com essas necessidades, mas que elas são realmente aprendidas através de experiências de vida. McClelland associa cada necessidade com um conjunto distinto de preferências de trabalho, e os gestores podem ajudar a adaptar o ambiente para atender a essas necessidades.

Grandes empreendedores diferenciam-se dos outros por seus desejos de fazer as coisas de maneira melhor. Estes indivíduos são fortemente motivados por situações de trabalho com responsabilidade pessoal, feedback, e um grau intermediário de risco.

Além disso, grandes empreendedores muitas vezes apresentam os seguintes comportamentos: procuram responsabilidade pessoal para encontrar soluções para os problemas; querem feedback rápido em suas performances para que possam dizer facilmente se eles estão melhorando ou não; definem moderadamente metas desafiadoras e têm melhor desempenho quando percebem a sua probabilidade de sucesso.

Um indivíduo com uma elevada necessidade de energia tende a seguir uma trajetória de promoção contínua ao longo do tempo. Indivíduos com alta necessidade de poder, muitas vezes demonstram os seguintes comportamentos: Gostam de estar no comando; querem influenciar os outros; preferem ser colocados em situações competitivas; tendem a ser mais preocupados com prestígio e ganhar influência sobre os outros do que com o desempenho eficaz .

Pessoas com a necessidade de afiliação procuram a companhia, a aprovação social e relações interpessoais satisfatórias. Pessoas que necessitam de filiação apresentam os seguintes comportamentos: Têm um interesse especial no trabalho porque fornecem companheirismo e aprovação social; esforçam-se para a amizade; preferem situações cooperativas ao invés de concorrentes; desejam relações que envolvem um alto grau de compreensão mútua ; podem não ser os melhores gestores, porque o seu desejo de aprovação social e amizade pode complicar a tomada de decisão gerencial

Pessoas com necessidades elevadas de realização são geralmente interessadas em quão bem eles fazem pessoalmente e não em influenciar os outros a fazer o bem. Por outro lado, os melhores gestores são ricos em suas necessidades de energia e pobres em suas necessidades de filiação. Essas necessidades equivalem aos níveis mais altos da pirâmide de Maslow e os fatores motivacionais de Herzberg.

1.2.5 Visão Psicanalítica

A contribuição de Sigmund Freud, médico Vienense, para a teoria das motivações faz dele o expoente maior deste movimento. Ele aborda a motivação de uma forma dinâmica, sendo as forças internas capazes de direcionar nosso comportamento. Por forças internas, entenda-se os instintos que propiciam uma fonte fixa e contínua de estímulos (conscientes ou inconscientes).

Para Freud, em alguns momentos os indivíduos estão conscientes das motivações de suas ações, às vezes pelos seus instintos. Analisou o consciente e o inconsciente do ser humano e acredita serem estes o motivo para o sucesso.

De particular importância para a teoria de aprendizagem, a descoberta científica de Freud sobre o inconsciente tem contribuído para a compreensão do papel do inconsciente no aspecto motivação do processo de aprendizagem.

Ele dá uma grande contribuição para a psicologia e à teoria da aprendizagem com a descoberta da natureza emocional das motivações inconscientes. Como resultado temos consciência de alguns aspectos até então desconhecidos de desenvolvimento humano.

A descoberta científica de Freud sobre o inconsciente tem contribuído para a compreensão do papel do inconsciente no aspecto motivação de aprendizagem, a base do processo de valorização intrínseca ao organismo humano e a importância de a natureza emocional da motivação como fator determinante para uma aprendizagem eficaz. Isto é de grande importância para a teoria da aprendizagem e, conseqüentemente, a teoria educacional.

A natureza emocional da motivação para a aprendizagem é um aspecto fundamental da teoria educacional do chamado paradigma da educação para o desenvolvimento da pessoa como um todo.

Na formulação de suas idéias, Freud valeu-se de análise e auto-observação. Essa teoria despertou interesse em áreas ignoradas pela ciência, tais como: motivação inconsciente, personalidade, comportamento anormal e desenvolvimento infantil. Freud considerava o homem prisioneiro de sua hereditariedade, de seu passado e de seu meio.

Para Schutz e Schutz (2001) e Alves (1999), as concepções deste movimento são:

a) Os psicólogos devem tratar os distúrbios mentais e determinantes da personalidade.

b) O inconsciente é importante fator da personalidade.

c) O psicólogo analisa e interpreta os dados e observa o comportamento a partir do que é relatado pelo seu paciente.

As teorias motivacionais são de alguma forma derivadas dos movimentos Behaviorista, Cognitivista, Humanista e Psicanalítico, não havendo impedimento de serem também influenciadas por mais de um dos movimentos vistos acima ou por vários pensadores e psicólogos. As teorias buscam explicar os fatores relacionados com a maneira de ser e de agir do ser humano.

Diversas são as propostas de classificação para as teorias da motivação. Dentre elas, a apresentada por Penna (2001) é completa e abrangente. Segundo o autor, as teorias motivacionais podem ser classificadas em 11 vertentes: Teoria do Drive, Teoria Psicanalítica, Teoria Clássica, Teoria de Kurt Lewin, Teoria sobre a Concepção de Tempo, Teoria Cognitiva, Teoria Intrinsecamente Motivada, Teoria Relacional de J. Nutin, Teoria de Maslow, Teoria dos Motivos de Allport e a Teoria Motivacional de Murray.

1.3- Características do fenômeno motivação

Mitchell (1982) destaca quatro características específicas que servem de base para a definição de motivação, conforme a seguir:

A motivação é definida como um fenômeno individual: cada pessoa é única e todas as teorias maiores assim o consideram;

A motivação é descrita, geralmente, como intencional: considera-se que esteja sob o controle do trabalhador e comportamentos que são influenciados pela motivação são vistos como escolhas de ação;

A motivação é multifacetada: os fatores de maior importância são: (1) o que mantém as pessoas ativas (estímulo) e (2) a força de um indivíduo para adotar o comportamento desejado (escolha do comportamento);

O propósito das teorias de motivação é prever o comportamento: a motivação não é comportamento em si e não é desempenho; motivação é uma ação que influencia a escolha de uma ação (grifo do autor).

1.4 Motivação no contexto escolar

Muitas teorias e abordagens foram criadas a partir do estudo da motivação no contexto escolar, inicialmente estudada no âmbito da Psicologia enquanto ciência e sendo exploradas sob múltiplos ângulos.

Nas últimas duas décadas o assunto motivação na aprendizagem teve um avanço considerável e cada vez mais se estuda o fenômeno na abordagem cognitivista ou sócio-cognitivista, desenvolvendo uma visão contemporânea do assunto. Trata-se de uma área que tenta identificar e orientar o comportamento do aluno no ambiente escolar.

Nos contextos de aprendizagem, como apontam Stipek (1998) e Pintrich (2003), a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações.

Psicólogos e professores têm estudado ao longo do tempo o papel da motivação no aluno para a realização e aprendizagem. Grande parte dos estudos científicos apontavam para o desempenho e aprendizagem do aluno como sendo atribuídos a fatores cognitivos e motivacionais separados e seguiam por linha muito distintas de pesquisas que não integravam a cognição e motivação.

A partir da década de 1980 o foco de investigação mudou e a integração de motivação e fatores cognitivos parecem interagir, facilitados pela mudança de visão das teorias motivacionais tradicionais para um modelo social cognitivo (PINTRICH & SCHUNK, 2002).

Um dos pressupostos mais importantes de modelos cognitivos sociais da motivação é que a motivação é um fenômeno multifacetado e dinâmico que contrasta com a visão quantitativa feita pelos modelos tradicionais de motivação.

Estes modelos cognitivos sociais mais recentes não afirmam que os alunos são ou "motivados" ou "não motivados", ou que a motivação dos alunos pode ser caracterizada por uma forma quantitativa entre dois pontos em um único continuum. Em vez disso, os modelos sociais cognitivos mostram que os alunos podem ser motivados de várias maneiras e o importante é entender como e por que os alunos são motivados para a realização na escola. Essa mudança de visão implica que professores ou psicólogos escolares não devem rotular os alunos como motivados ou não motivados.

Outro fato importante do modelo social-cognitivo é que motivação não é uma característica estável de um indivíduo e sim contextual e de domínio específico (PINTRICH & SCHUNK, 2002).

Para Pintrich & Schunk (2002) a motivação dos alunos pode variar dependendo da situação ou contexto em sala de aula ou na escola, ou seja, ser sensível ao contexto. Isso sugere que os esforços em sala de aula, o projeto da escola dentre outros, podem fazer a diferença na motivação dos alunos e seus respectivos desempenhos acadêmicos.

A motivação dos alunos mudou a direção da importância deste tema, passando de periférico para o centro das investigações na área da psicologia educacional, ao longo dos anos. Atualmente, as pesquisas sobre motivação dos alunos parece ser um tema central na investigação, sobretudo no contexto do ensino/aprendizagem.

Pesquisadores se interessam cada vez mais em saber como e por que alguns alunos tendem a aprender mais e prosperar em contextos escolares, ao passo que outros precisam de um esforço extra para se desenvolverem.

Pesquisadores e educadores que trabalham visando o desenvolvimento de novas intervenções no contexto educacional, como a reforma curricular e a introdução de novas tecnologias para a educação enfrentam, mesmo assim, problemas ligados à motivação para aprendizagem dos alunos.

Para Pintrich (2003), a adição do termo ciência para vários campos da vida social e pesquisas na área da ciência comportamental tornou-se comum na atualidade. A psicologia tem geralmente adotado a frase ciência psicológica para descrever os esforços de investigação científica em compreensão do comportamento humano.

Para Pintrich (1994), o uso do termo ciência é um sinal importante de que pesquisas sobre o comportamento humano, incluindo a motivação, podem e devem ser abordadas a partir de uma perspectiva científica. Em um pós-era que enfatiza a construção, desconstrução e relatividade de conhecimento, existem muitos desafios para o uso de uma perspectiva científica (GERGEN, 1994).

Para Pintrich (1994), outro tema importante é o da abordagem multidisciplinar para os problemas da ciência motivacional, a ciência da personalidade, ou as ciências da aprendizagem. Cairns et al. (1996); Cervone & Mischel (2002); Higgins & Kruglanski (2000) , apontam as questões e os problemas do comportamento humano, que são inerentemente complexos e multifacetados, como importantes no estudo da motivação.

Há uma necessidade de recorrer a uma diversidade de disciplinas tradicionais para compreender os fenômenos de interesse, especialmente na área da cognição humana e motivação (PINTRICK, 1994).

Ryan e Connell (1989) encontraram correlações positivas entre estilos autônomos de regulação e maior entusiasmo e desempenho na escola e que os estilos de regulação mais controlados estavam associados a uma maior ansiedade e dificuldade de lidar com as falhas. Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981) encontraram uma relação positiva entre a motivação intrínseca do estudante e amor-próprio.

Outro estudo sobre motivação na aprendizagem é o de Vallerand e outros (1989), onde estudantes que tiveram uma maior motivação intrínseca e uma regulação identificada mostraram emoções mais positivas na sala de aula, mais apreciação do trabalho acadêmico e mais satisfação com a escola do que estudantes cujos perfis inspiradores eram menos autônomos.

Pintrich (2003) relata, em seu artigo original no *Jornal de psicologia educacional*, sete perguntas para a ciência motivacional, ajudando para a definição de uma ciência motivacional dentro de uma perspectiva geral:

O que os estudantes querem? A motivação é derivada do termo *movere*, verbo latino que significa se mover. Com isso, as teorias motivacionais tentam responder à pergunta sobre o que faz os indivíduos moverem-se e para que atividades ou tarefas. Higgins e Kruglanski (2000) sugerem que a pergunta central é o que faz os indivíduos quererem motivarem-se e se são as necessidades básicas que definem o que eles querem. Este assunto que diz respeito às necessidades básicas teve uma longa história na psicologia, com teorias e modelos distintos.

Segundo Pintrich (2003), dadas estas dificuldades específicas, não é surpreendente as mais recentes pesquisas motivacionais focarem modelos sócio-cognitivos que não confiam na movimentação e, pelo contrário, focarem no cognitivo. Este movimento aos modelos cognitivos na motivação estão igualmente revolucionando a psicologia geral, embora a pesquisa de motivação se tenha focalizado em modelos sócio-cognitivos, simbolizando a importância do contexto social.

Para Schutz & DeCuir (2002) há, contudo, interesse renovado no papel das necessidades e o interesse em sua função deve conduzir a mais pesquisas sobre o papel importante da sua influência e das emoções em contextos escolares

Nas pesquisas atuais sobre a motivação do estudante, a teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (1985), R. M. Ryan & Deci (2000) é um modelo que integrou as construções sócio-cognitivas. Neste modelo, há três necessidades básicas: competência, autonomia e relacionamento, já referidas anteriormente.

Embora estas necessidades sejam básicas no funcionamento humano, a teoria da autodeterminação propõe que os efeitos destas necessidades no comportamento ou nos outros resultados são negociados por construções sócio-cognitivas, tais como a competência recebida, opiniões do controle e estilos reguladores.

Pesquisas motivacionais em salas de aula serão sempre realizadas em virtude do entendimento do papel que várias construções sócio-cognitivas da motivação do estudante não estarem ainda suficientemente exploradas. Se há algum consenso geral que os efeitos das necessidades são negociadas através das construções sócio-cognitivas, torna-se importante examinar estas construções e seus relacionamentos com o comportamento dos indivíduos.

Outra pergunta que Pintrich (2003) relata em seu artigo original no *Jornal de psicologia educacional* é: o que motiva os estudantes nas salas de aula? Há vários modelos e construções de modelos sócio-cognitivos propostos para responder a esta pergunta e isto pode ser o limite do progresso neste campo de pesquisa, segundo Murphy e Alexander (2000), embora não sejam modelos diferentes da pesquisa de construções cognitivos tais como o funcionamento da memória.

Há um número considerável de construções diferentes da expectativa motivacional como auto-eficácia, percepções da competência e expectativa para o sucesso da auto-eficácia, auto-valor, autodeterminação e as teorias da expectativa-valor, mas os princípios gerais permanecem os mesmos. Há os estudantes que acreditam que podem ser motivados em termos do esforço, persistência; e os estudantes que acreditam serem menos capazes (BANDURA, 1997; ECCLES, 1998; PINTRICH & SCHUNK, 2002).

Da mesma forma, há uma boa evidência de que os estudantes seguros igualmente sejam mais cognitivamente efetivos na aprendizagem e no pensamento do que os estudantes

que põem em dúvida suas capacidades de serem efetivos (PINTRICH & SCHRAUBEN,1992; SCHUNK, 1991).

Em Bandura (1997), vimos que é importante que a opinião de auto-eficácia e de competência seja adaptável em termos de representar uma percepção razoavelmente exata de suas capacidades. Há, no entanto, uns perigos associados com o excesso de percepções otimistas ou pessimistas da eficácia ou da competência.

Para Pintrich (2000d) há uma necessidade clara de mais pesquisas sobre esta calibração do conhecimento, experiência, eficácia e informações da competência em contextos de sala de aula.

Poucas pesquisas têm atuado nesta mensuração da eficácia de informações e como são ligadas à cognição, autorregulação e comportamento. A pesquisa futura terá que distinguir entre percepções do desempenho da tarefa, do conhecimento e das experiências atuais.

Para Pintrich (2003) pode ser que percepções/situações específicas e os julgamentos devam ser relativamente exatos em termos da direção cognição e autorregulação durante o desempenho da tarefa. Mas aquelas opiniões mais gerais devem ser excessivamente otimistas em termos da elevação da confiança em suas capacidades, a que poderia conduzir estudantes a escolha fazer inicialmente a tarefa e operar-se igualmente como um fator protetor e promotor da resiliência se as tentativas iniciais na tarefa não são bem sucedidas.

Este tipo de pesquisa igualmente ajudará a esclarecer os papéis de diferentes construções da expectativa e a utilidade de teorias de diferentes aproximações.

É provável que haja múltiplos caminhos para motivar indivíduos e direcionar seus comportamentos. Alguns estudantes podem ser motivados por auto-eficácia e outros pela persistência devido a seus objetivos, seus interesses pessoais, seus valores ou fatores contextuais. No momento atual dos estudos da ciência da motivação parece mais produtivo tentar compreender estes múltiplos caminhos pelos quais os fatores pessoais e do contexto se interagem, segundo Pintrich (2000c).

Em seu artigo, Pintrich (2003) enfatiza outra questão importante, ou seja, como os estudantes obtêm o que querem? No domínio acadêmico, os modelos da aprendizagem auto-regulada têm sido o foco da pesquisa recente que reflete esta aproximação auto-reguladora.

Esta pesquisa mostrou que os estudantes que são auto-regulados, ou seja, aqueles que ajustaram objetivos ou planos, e controlam suas próprias cognições, motivação, e comportamento alinhados aos seus objetivos, sejam mais bem sucedidos na sala de aula (PINTRICH, 2000d; ZIMMERMAN, 2000).

Muitas destas pesquisas têm centrado sobre o regulamento cognitivo, ou seja, os estudantes usam as estratégias cognitivas para aprender e serem bem sucedidas na escola. De fato, muitas das pesquisas sobre a aprendizagem cognitiva e suas estratégias, realizadas nos anos 80, têm sido aprimoradas em investigações da aprendizagem auto-reguladas. Ao mesmo tempo, não houve tanta pesquisa sobre as estratégias e as táticas que os estudantes usam para monitorar, controlar e regular suas próprias motivações.

Para Pintrich (2000d) ainda não fica claro como os estudantes aprendem ou desenvolvem estas diferentes estratégias e táticas ou como as estratégias ligam-se com objetivos diferentes. As pesquisas mostram que os objetivos do domínio/aproximação são associados aos relatos de auto-regulação para aprender, mas não é claro como e porque esta relação se torna possível.

Pesquisas também apontam para o papel da consciência e intencionalidade na busca dos objetivos e suas estratégias para sua obtenção. Para Pintrich (2000d), muitos modelos da autorregulação supõem que os estudantes estão cientes de seus objetivos e então usam intencionalmente estratégias para alcançar estes objetivos.

Outra pergunta que se faz no meio científico é: os estudantes conhecem o que querem ou o que os motiva? Para Pintrich (2003) modelos de autorregulação em que alunos perseguem objetivos de maneira consciente fazem certamente um impacto em nossa compreensão de motivação no contexto escolar. Contudo, há ocasiões em que a motivação e aprendizagem na sala de aula e na vida não é tão consciente, intencional e autorreguladora.

Bargh et. al. (1999) mostraram que a perseguição dos objetivos pode ser inconsciente e as ações consideradas para levar adiante estes objetivos podem ser automatizadas e parte externa do controle consciente. Esta pesquisa sugere que os indivíduos podem alcançar seus objetivos sem necessariamente ser conscientemente, autorregulador e no controle de seu comportamento.

Outro assunto bastante importante para ser explorado é como a motivação conduz à cognição e como a cognição conduz à motivação? Brow, Bransford, Ferrara e Campione (1983)

resumiram a pesquisa atual sobre cognição acadêmica dizendo que a cognição acadêmica está distante da realidade quando coloca que o principal interesse é com o conhecimento e as estratégias necessárias para a eficiência com pouca ênfase nos fatores emocionais que podem diminuir ou impedir essa eficiência. As emoções e a motivação não importam em termos de cognição acadêmica e os fatores principais que precisam ser compreendidos são o conhecimento e as estratégias.

Este erro, no entanto, foi corrigido na pesquisa motivacional e pesquisa sobre a aprendizagem autorregulada desde os anos 80 que demonstram a importância dos fatores motivacionais cognitivos e uso da estratégia de aprendizagem e autorregulação, segundo Bandura (1997); Pintrich (1999).

Contudo as pesquisas sobre fatores motivacionais não exploraram com profundidade a relação entre fatores motivacionais e a ativação, aquisição e desenvolvimento do conhecimento e com os fatores cognitivos tais como a atenção, raciocínio e pensamento.

Para Pintrich (1993), o uso de estratégias cognitivas e as estratégias de aprendizagem autorregulada conduzem a um aprimoramento dos conhecimentos. Tem-se um modelo cognitivo rico e detalhado de aquisição de conhecimento, mas que houve relativamente pouca pesquisa sobre como os fatores motivacionais se relacionam com a execução destes modelos.

Outra pergunta bastante oportuna no assunto motivação é saber como a motivação muda e se transforma? Há um número de perguntas importantes em relação ao desenvolvimento da motivação.

Wigfiel e Eccles (2002) sugeriram quatro mais importantes. Primeiro: como fazer com que crianças e adolescentes compreendam as construções motivacionais e como fazer com que estas construções mudem com a idade e tempo? Depois, como estas construções tornem-se mais diferenciadas e complexas com a idade? Outra: como o nível e a qualidade da motivação mudam ao longo do tempo? Por último, como ocorre as relações entre fatores e a mudança do contexto da motivação com o desenvolvimento do indivíduo?

Para Pintrich & Zusho (2002), há duas outras perspectivas a serem levadas em consideração: as mudanças no desenvolvimento do indivíduo em relação a idade, no processo motivacional; a experiência em uma tarefa interfere na motivação?.

Outra reflexão que se faz sobre a motivação na aprendizagem é como ocorre o processo de mudança na motivação, ou seja, com se entende a natureza da mudança e do desenvolvimento da motivação ao longo do tempo.

Pesquisas feitas por Zimmerman & Kitsantas (1997) sugerem que os tipos diferentes de objetivos pudessem ser mais adaptáveis em pontos diferentes no desenvolvimento do indivíduo, além de servir para guiar os principiantes para o equilíbrio de habilidades diferentes para executar uma tarefa.

Por último, Pintrich (2003) mostra outro questionamento que é: qual o papel do contexto e da cultura, na motivação? A pesquisa motivacional adiantada se fundamenta em um modelo baseado no foco no indivíduo como a unidade principal de análise. Mesmo sendo as necessidades e vontades uma característica interna e básica de todos os indivíduos, independentemente do contexto ou cultura, faz sentido examinar como a motivação se opera de dentro para fora, ou seja, como as necessidades internas induzem o indivíduo a tomar a ação em contextos diferentes.

Para Pintrich (2003), o contexto pode ser importante em termos de dar forma a algumas ações, mas não é tão importante quanto compreender a dinâmica interna que conduz a ação. A corrente cognitivista sugere que o contexto e os fatores culturais são primordiais na cognição e motivação.

Estes modelos são desenvolvidos para ajudar-nos a compreender o importante papel de fatores motivacionais do contexto e cultura e o foco dos esforços de pesquisa deve se posicionar na investigação dos processos de internalização por meio de que o contexto e a cultura criam a forma e facilita o desenvolvimento da motivação em estudantes.

Pintrich (1999), em seus estudos, apontou que embora haja um número grande de variáveis motivacionais, seus estudos estavam focados em três tipos de crenças: tipos de metas, auto-eficácia e valor da tarefa.

Para Ames e Archer, (1988) há, de acordo com a teoria motivacional e metas de realização, dois grandes grupos de metas estabelecidas pelos alunos: *meta aprender*, relacionada à tarefa, na qual os alunos geralmente são intrinsecamente motivados, tendo como principal objetivo desenvolver novas habilidades e capacidades e aprimorar suas competências, além de aperfeiçoar os conhecimentos e *meta performance*, na qual o aluno busca

primordialmente evidenciar capacidades, comparando seu desempenho como os dos outros colegas.

Nesta última, Ames (1992) e Pintrich & Schunk (2002) relatam que ao comparar seu desempenho com os dos outros alunos, o aluno deste tipo de meta procura ser superior em aproveitamento ou notas e busca reconhecimento público por seu desempenho superior.

Ames e Archer (1988) apontam que "com uma orientação à meta *performance* há uma preocupação em ser julgado capaz e mostrar evidência de habilidade tendo sucesso, tendo melhor desempenho que outros, conseguindo sucesso com pouco esforço". A meta aprender, segundo Ames e Archer (1988) "agrega-se importância ao desenvolvimento de novas habilidades. O processo de aprendizagem em si é valorizado e a obtenção de maestria é vista como sendo dependente do esforço." (p. 260).

Para Bzuneck (2009), as crenças de auto-eficácia figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1997; 1986) a sua conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas e pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao self.

Para Bandura (1986), as crenças de auto-eficácia são um "julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance" (p. 391), definição mais aceita na literatura mundial. No âmbito escolar, Schunk (1991) especifica que as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

Neste sentido, Bzuneck (2009) observa que nesta definição há uma avaliação ou percepção pessoal com relação à Inteligência, habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo capacidades. Para o autor não é questão de se possuir ou não tais capacidades, não bastando que as mesmas estejam presentes, mas de a pessoa acreditar que as possui. Como se não bastasse, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de que "eu posso fazer" determinada ação. Há ainda segundo Bzuneck, um componente de finalidade, pois, contempla exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas.

Para Wigfield e Eccles (2002) o desempenho, as escolhas, o desenvolvimento e a persistência dos indivíduos podem ser explicados por suas crenças sobre como podem sair-se em determinada tarefa, bem como pela quantidade de valor atribuído à atividade em questão. O valor da tarefa envolve crenças sobre a importância, interesse e peso de determinada tarefa ou disciplina do contexto escolar.

O valor da tarefa, para Eccles e Wigfield (2002), possui três componentes, a saber: utilidade, importância e interesse. Eles afirmaram que o valor de utilidade é determinado pela relação da tarefa com objetivos atuais e futuros, tais como interesses em carreiras profissionais.

A percepção do indivíduo sobre o uso da tarefa pode incluir crenças de que o curso lhe será imediatamente útil de alguma maneira ou em seus futuros estudos e na carreira em geral (PINTRICH, 1999).

Para Bzunek (2009), importante estudioso da psicologia escolar,

Quando se considera o contexto específico da sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brincar, ou trabalho profissional. Em primeiro lugar, o aluno deve executar tarefas que são maximamente de natureza cognitiva, que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e interpretação da informação, raciocínio e resolução de problemas.

O aluno motivado pode estar sempre disposto a realizar tarefas relacionadas à aprendizagem e para isso deve aplicar um esforço para aprender. Precisa ser persistente para levar a cabo e com um certo grau de competência, a tarefa inicializada. O esforço passa a ser o principal componente da motivação e, junto a ele, a capacidade que o aluno precisa ter para internalizar a crença do êxito, acreditando que o esforço não será em vão.

Segundo Boruchovitch (2009), o esforço é o principal indicador da motivação e só é utilizado pelo estudante para ultrapassar suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações novas ou desafiantes, caso este acredite na sua própria capacidade de obter êxito.

Por outro lado o aluno desmotivado não busca atividades que aprimorem suas competências, habilidades e conhecimentos. Alunos desmotivados se intimidam em usar seus conhecimentos prévios, vivem em eterno sentimento de desconfiança, realizam suas tarefas

pela metade e sem satisfação em realizá-las. Por fazer o mínimo e desistir facilmente das tarefas quando lhe parecem difíceis, não se desenvolve e tendo como consequência a não construção de novos conhecimentos.

A desmotivação implica em perda na qualidade das tarefas e tendo como desfecho a diminuição da aprendizagem, impedindo indivíduos mais completos e competentes para cobrar seus direitos, enquanto cidadão de seu país.

O assunto motivação/desmotivação do aluno em sala de aula não pode ser visto isolado do contexto da escola e, neste prisma, o professor tem um papel imprescindível na motivação do aluno.

Os professores precisam ter a consciência de que a motivação dos alunos pode ser influenciada por eles e assim sendo, professores motivados aumentam as chances de se ter alunos mais motivados.

Em um estudo relevante sobre o domínio da matemática, referindo-se a prática de ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem e motivação, Stipek et al. (1998) descobriram que um clima afetivo foi um componente poderoso de motivação dos alunos. Os alunos em salas de aula em que os professores enfatizam o esforço, a compreensão, bem como em que a autonomia foi incentivada relataram emoções mais positivas ao fazer atividades de matemática.

Bzuneck (2009), afirma que quando nos restringimos à sala de aula há que se distinguir duas funções distintas e complementares a serem cumpridas pelo professor: a primeira é de caráter remediador, e que consiste na recuperação de alunos desmotivados ou em se reorientar alunos portadores de alguma forma de motivação distorcida, conforme tiverem sido diagnosticados.

A segunda função é preventiva e de caráter permanente, destinada a todos os alunos da classe a cada série e ao longo de todo o ano letivo, que é de implementar e de manter otimizada a motivação para aprender.

Com isso, o professor tem um papel importante na vigilância constante de seus alunos para mantê-los entusiasmados para a aprendizagem e desempenho escolar, prevenindo a ocorrência do tédio, da ansiedade e de um ambiente inóspito para o crescimento individual dos alunos, ano após ano.

Para Bzuneck (2009), tanto a experiência diária como a literatura atestam que, em qualquer nível de escolaridade, os professores podem deter certas crenças ou teorias pessoais negativistas e errôneas sobre motivação. Entre elas, aparentemente a mais nociva e muito difundida é a crença de que os professores podem fazer muito pouco pela motivação, porque as condições contextuais são totalmente adversas, a ponto de frustrarem qualquer iniciativa nesse sentido.

Não se pode conceber que o micro contexto da sala de aula não pode ser mudado, pois, o professor comprometido com a docência, entusiasmado com sua função e com um senso transformador de situações adversas pode assumir o posto de protagonista do vislumbrar de novos horizontes.

Ao observar um aluno pouco interessado nos conteúdos e atividades escolares pode, à primeira vista, atribuir essa falta de motivação a fatores emocionais, familiares, econômicos, a características de personalidade, preferência por outras situações não ligadas à escola, como jogos, cinema, música, entre outros, como mostra Guimarães (2009, p. 78).

Para esta autora, a motivação de um aluno e suas causas não são um assunto limitado à família, a ele próprio ou a outra condição fora da situação escolar. O que ocorre é a combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas. De maior relevância, no entanto, é o que acontece dentro da escola e da própria classe.

As estratégias de ensino contribuem para a melhora motivacional do aluno, na medida em que o professor é um agente ativo do meio ou contexto escolar, com forte poder de decisão em sala de aula, podendo promover um clima favorável ou não ao ensino eficaz e envolvente. Professores desmotivados dificilmente motivarão seus alunos ao passo que o contrário é o pressuposto inicial para o desencadeamento das potencialidades individuais.

Segundo Guimarães (2009), resultados de pesquisas indicam que alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e sentem-se melhor a respeito de si mesmos.

O professor que inspira segurança inspira também motivação, promovendo um ambiente e clima de sala de aula capaz de induzir seus alunos a expor suas potencialidades.

1.4.1 Motivação no Ensino Superior

Para Stipek (1998), a motivação torna-se mais complexa à medida que os alunos avançam nas séries escolares, ressaltando que as exigências de novas disciplinas, as características evolutivas do aluno e as raízes dos problemas nas séries anteriores são fatores que podem contribuir para o aumento e complexidade dos problemas motivacionais dos alunos.

As evidências apontam para uma tendência desta elucidação também no Ensino Superior, como mostra o estudo realizado por Jacobs e Newstead (2000), entre alunos de graduação para identificar se o grau de motivação alterava no decorrer do curso. De acordo com as diferentes séries e tipos de disciplinas, a forma como eles percebem os conhecimentos, as novas habilidades que vão sendo exigidas e as experiências novas que vão surgindo faz com que a motivação adquira novos níveis qualitativos/quantitativos.

Para Dembo (2000), os universitários, mais do que as crianças e os adolescentes, devem ser mais independentes da orientação de seus professores e ter maior consciência de seu próprio comportamento, motivação e cognição. Devem ter crenças motivacionais positivas e praticar estratégias auto-reguladas de aprendizagem, pois é necessário que aprendam não só na universidade, mas ao longo de toda a sua vida futura.

A realidade, no entanto, é que nem sempre a universidade acolhe bem seus alunos motivados para a aprendizagem, já que os mesmos precisam se adaptar a um contexto universitário que é muito diferente do contexto escolar secundário.

Almeida & Soares (2004) relatam que as universidades precisam reexaminar paradigmas de ensino tradicional, o currículo e as expectativas dos estudantes, assim como as novas necessidades e recursos do mundo moderno, para favorecer a motivação e a aprendizagem de seus alunos.

O ambiente novo em que se deparam os alunos recém chegados para cursar Agronomia não é muito diferente do ambiente dos demais cursos universitários e a adaptação é a palavra de ordem, pois, construir novos relacionamentos e conhecer a instituição em que irá dedicar os próximos quatro anos, passam a ser as prioridades iniciais. Todo aluno espera um ambiente acolhedor e prazeroso, correspondendo às expectativas de sua escolha.

Para Lima (2006):

A questão da escolha profissional vem sendo tratada de acordo com uma gama de pensamentos e opiniões diversas, dentre elas a idéia de que a adolescência é o período no qual a escolha profissional deve ser realizada de maneira única e definitiva, visto com desconfiança o jovem que não consegue fazê-la ou que se mostra indefinido.

O processo de formação do profissional da Engenharia Agrônômica tem o objetivo de produzir conhecimentos direcionados a melhorar o desempenho de sua área de atuação, segundo Borges (2000). Ao se falar em produzir conhecimentos, pressupõe planejamento, coordenação e execução de atividades na área agrícola, pecuária e silvicultura, funções do Engenheiro Agrônomo.

Nesta perspectiva, a universidade precisa ser um ambiente prazeroso propiciando um crescimento pessoal e profissional para o acadêmico para que ele construa os conhecimentos para a atuação quando profissional formado. Caso contrário, o ambiente será de frustração, angústia e de dificuldades, segundo Albuquerque (2008).

É indiscutível a singularidade do momento do ingresso do estudante na universidade, afinal, houve uma longa preparação até chegar ali e o ambiente universitário com toda infra-estrutura passa a fazer parte de sua rotina diária. O aluno agora passa a fazer parte de uma comunidade universitária, ambiente de pensamento crítico dos assuntos sociais.

Os professores também precisam interagir conscientemente com seus alunos de forma a criar uma consciência crítica e cooperar na construção dos conhecimentos por parte dos alunos. Covington (2004) relata que muitos docentes universitários pensam que ensinar é transmitir informações sistematizadas na idéia de que o aluno irá assimilar de forma inalterada.

1.5 Teoria da Autodeterminação

Segundo Wehmeyer, (1992), a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser o agente causal em relação ao seu futuro, ou seja, de ter comportamentos intencionais.

Um comportamento para ser considerado autodeterminado, necessita estar acompanhado das seguintes premissas básicas: ser autônomo, autorregulado, ser expressão de um empoderamento psicológico e resultar em autorrealização, segundo Wehmeyer (1999).

O comportamento autônomo diz respeito às necessidades, aos interesses e às habilidades da pessoa. A autorregulação refere-se ao uso de estratégias para o alcance de objetivos, da resolução de problemas e da tomada de decisões, bem como estratégias para uma aprendizagem contínua.

Para Wehmeyer (1999), o empoderamento psicológico relaciona-se ao controle percebido em domínios cognitivos, da personalidade e motivacionais. Por sua vez, a autorrealização é a tendência de formar um curso significativo de vida com base em propósitos pessoais.

A Teoria da Autodeterminação procurou ir além de uma visão individualista ao estudar a pessoa em uma cultura através das gerações. Firmou-se como uma teoria ecológica por focar a pessoa em interação ativa com o meio-ambiente. Denominou-se como dialética pelo fato de priorizar o vínculo pessoa e contexto como fator da promoção da saúde ou mesmo da vulnerabilidade desta (DECI & RYAN, 1991).

Para Deci & Ryan (1991), a Teoria da Autodeterminação sedimentou-se, ainda, em uma visão de ser humano tanto heterodeterminado como autodeterminado, ou seja, influenciado pelas condições biológicas e socioculturais, porém capaz de modificar o contexto em que se insere

Há uma preocupação das pessoas em mover-se e agir. Onde existe uma relação interpessoal há a necessidade de alguém motivar alguém, seja na escola, na família, no meio corporativo entre outros meios e é esta mobilização de energia, esforços e persistência nas tarefas de vida e do trabalho que promovem as mudanças e conquistas individuais e coletivas.

Para Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000), as pessoas são movidas por fatores externos, tais como recompensas, notas, avaliações etc. Por outro lado, as pessoas podem ser motivadas a partir de dentro, por um interesse próprio, por uma curiosidade etc, não sendo necessário uma recompensa externa para que eles possam se apaixonar pelo que fazem e exercer uma criatividade singular.

A interação entre as forças extrínsecas que agem sobre as pessoas e as motivações intrínsecas, inerentes à natureza humana é estudada exaustivamente pela Teoria da Autodeterminação.

Trata-se de uma teoria que propõe uma visão ampla para o estudo da motivação humana e sua personalidade, englobando uma meta-teoria para compor os estudos da motivação, uma teoria formal que define fontes de motivação extrínsecas e intrínsecas, além das variações de motivação, todas relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e social de diferentes indivíduos.

Para a Teoria da Autodeterminação, o ser humano é um organismo essencialmente social e como tal precisa viver e conviver em um contexto social. Para Devine, Camfeld & Gough (2006) o ser humano para a Teoria da Autodeterminação é um organismo que só pode sobreviver e se desenvolver de uma maneira ótima em um contexto sociocultural. A cultura é uma das fontes de nutrientes básicos que compõe um conjunto de regulamentos da sociedade a ser internalizado pelos seus componentes.

São os regulamentos que darão suporte e orientação para a expressão da motivação e das necessidades intrínsecas, propiciando que a pessoa desenvolva objetivos pessoais para a sua vida, segundo Deci & Ryan (1985). Um meio em que as pessoas possam exercer suas próprias escolhas, internalizando regulamentos externos e que constitui um contexto suportivo à autonomia.

De acordo com Reeve (2006), um contexto suportivo à autonomia engloba baixo nível de controle, tais como recompensas e castigos; possibilidade de participação; compreensão sobre os sentimentos negativos que surgem quando é necessário realizar uma tarefa difícil.

Se o contexto abastece o ser humano de capacidade de desenvolvimento de suas necessidades básicas de maneira satisfatória ao longo da vida, ele terá tendência de autonomia e auto-determinação. Para Deci & Ryan (1985) a pessoa só pode fazer frente ao contexto se tiver tido oportunidades prévias suficientes.

Na busca de entender as formas de interiorizar as regulações externas e na intenção de entender e classificar os diferentes tipos de regulação da motivação extrínseca a Teoria da autodeterminação propõe um continuum de auto-determinação, que vai de um extremo de desmotivação (amotivação), passando por quatro tipos diferenciados de motivação extrínseca e chegando à motivação intrínseca, que representa o máximo de auto-regulação do comportamento.

A Teoria da Autodeterminação de Ryan & Deci (2000) segue um princípio de que há uma tendência humana para alcançar o desenvolvimento saudável e auto-regulável, ou seja, desde o nascimento o indivíduo já se envolve em tarefas e atividades que lhe possibilitem a satisfação das necessidades básicas de competência, autonomia e vínculo.

A estas necessidades, a Teoria da Autodeterminação denominou de sub-teoria das Necessidades Básicas. Esta e outras sub-teorias foram desenvolvidas para explicar uma série de fenômenos motivacionais que surgiram a partir de laboratório e pesquisa de campo, abordando um modo da motivação ou funcionamento da personalidade humana.

A necessidade de competência pessoal, componente da sub-teoria das necessidades psicológicas básicas, está relacionada com a adaptação ao ambiente e se refere à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo. Essa necessidade engloba desde a procura da sobrevivência, a execução de atividades práticas, a exploração do ambiente até a competência em uma participação social efetiva (Deci & Ryan, 2000). Envolve a compreensão de como alcançar vários resultados externos e internos com eficácia por terem sido executadas ações necessárias.

A necessidade de autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência. A autonomia traduz em um “senso do eu”, que diz respeito à noção da pessoa individual, singular e distinta das outras, segundo Sheldon, Ryan, Deci & Kasser (2004). A autonomia refere-se ao ser autorregulador de suas próprias ações.

A necessidade de vínculo relaciona-se com procura de relacionamento com outros indivíduos, grupos ou comunidades em busca de afetividade. Essa necessidade é importante para o estabelecimento dos regulamentos sociais, como normas, valores e regras, já que é dos vínculos com o outro que se gera a aprendizagem (Ryan & Deci, 2000). O relacionamento envolve desenvolvimento de conexões seguras e satisfatórias com as outras pessoas em seu ambiente social.

Segundo Deci e Ryan (1991), para que a necessidade de vínculo social seja atendida, a pessoa precisa perceber que há um real interesse do grupo em relação a ela e um genuíno apoio às dificuldades dela, seja no contexto familiar, do trabalho, do lazer etc.

Para Deci & Ryan (2002) uma pessoa saudável é aquela que teve um ambiente suportivo; adquiriu os valores socioculturais; estabeleceu objetivos pessoais para a sua vida;

desenvolveu autodeterminação para perseguir os próprios objetivos com vitalidade; obteve momentos frequentes de satisfação e bem-estar, aspecto que gera um sentido de autorrealização; e conseguiu reformulação contínua dos objetivos pessoais em consonância com o contexto.

Apoiar a experiência individual de autonomia, competência e relacionamento significa, para a teoria, promover formas mais elevadas de motivação e proximidade com as atividades resultando em melhor desempenho, maior criatividade e chances maiores de bem-estar individual e coletivo.

Quando as três necessidades básicas estão reunidas, os indivíduos têm mais motivação, atraindo energia, direção e persistência, promovendo um tipo especial de motivação chamada de motivação intrínseca, segundo a teoria da avaliação cognitiva.

Na motivação intrínseca os indivíduos realizam atividades pelo prazer que elas proporcionam, sem a necessidade de recompensas ou vigilância externa. A motivação intrínseca pode diminuir, se as necessidades psicológicas básicas não forem plenamente satisfeitas. Recompensas, metas impostas dentre outras limitações da autonomia e competência diminuem a motivação intrínseca.

Por outro lado, a Teoria da Autodeterminação propõe que a diminuição destas três necessidades ou quando há o cersimento das mesmas dentro de um contexto social, ocasionará uma situação em que o ambiente fica pouco propício a ações de bem-estar individual e coletivo, ou seja, haverá um impacto negativo no bem-estar deste cenário.

Estas necessidade psicológicas básicas citadas anteriormente foram estudadas pela Teoria da Autodeterminação em família, dentro das salas de aula, corporações, clínicas para a compreensão de práticas e estruturas que motivam ou desmotivam os indivíduos.

Outra sub-teoria da Teoria da Auto-determinação é a de avaliação cognitiva e diz respeito à motivação intrínseca, ou seja, aquela em que uma pessoa é movida para uma ação por motivos internos capazes de satisfazer pela ação em si, sem a necessidade de benefícios externos como forma impulsionadora.

A sub-teoria da avaliação cognitiva mostra os efeitos de contextos sociais sobre a motivação intrínseca , ou como fatores, tais como recompensas , controles interpessoais e ego envolvidos, característicos da motivação extrínseca, podem impactar a motivação intrínseca e

interesse. Destaca os papéis críticos desempenhados por competência e autonomia no apoio à promoção da motivação intrínseca, que é fundamental na educação, artes, esporte, e muitos outros domínios.

Os comportamentos intrinsecamente motivados são centrados no prazer e satisfação advindos do seu desempenho. Quando intrinsecamente motivadas, as pessoas concentram-se nas atividades que lhes interessam e as fazem com naturalidade e sem a necessidade de recompensas materiais (DECI & RYAN, 1985).

A criança que lê um livro com prazer é intrinsecamente motivada para essa atividade. O comportamento intrinsecamente motivado representa o protótipo da autodeterminação e emana de sua própria vontade, segundo a Teoria da Autodeterminação.

Outra sub-teoria é a de integração orgânica em que se aborda o tema da motivação extrínseca nas suas diversas formas, com as suas propriedades, determinantes e consequências. Para Ryan & Deci (2000) de um modo geral a motivação extrínseca é um comportamento que é instrumental e caminha em direção a resultados extrínsecos ao próprio comportamento.

Na pesquisa sobre motivação intrínseca e extrínseca de Deci (1971), as duas formas motivacionais parecem ser antagônicas considerando a motivação extrínseca como sendo um comportamento não auto-determinado. Recentemente, no entanto, a teoria e as pesquisas sugerem que há tipos diferentes de comportamentos extrinsecamente motivados, ou seja, formas distintas de instrumentalidade, que incluem a regulação externa, introjeção, identificação e integração.

Na regulação externa, o comportamento do indivíduo é totalmente regulado por fatores externos. A motivação extrínseca por regulação introjectada ocorre quando a ação é realizada mesmo quando não esteja em concordância com os valores da pessoa, mas para agradar a alguém. Esta regulação é incorporada na pessoa, mas não integralmente aceita como sua.

Na regulação identificada ocorre uma prévia avaliação das condições do contexto e o indivíduo pela ação momentaneamente conveniente, ou seja, há uma consciência das consequências externas. Na motivação extrínseca por regulação integrada o indivíduo coloca a ação como sendo consonante com os seus valores, incorporada plenamente ao self.

Estes subtipos de motivação extrínseca são vistos dentro de um continuum de internalização. Quanto mais interiorizada a motivação extrínseca, mais autônoma a pessoa vai ser quando promulgar os comportamentos. A sub-teoria de integração organísmica está ainda preocupada com os contextos sociais que aumentam ou diminuem a internalização, isto é, o que faz haver uma parcial ou mais profunda internalização de valores, metas ou crenças.

A Teoria da autodeterminação também apresenta a sub-teoria das Orientações de causalidade em que descreve as diferenças individuais das pessoas para se orientarem em ambientes. É uma variação da motivação extrínseca, variando no seu grau de autonomia.

Descreve, segundo a proposta de Ryan e Deci (1987), três tipos de orientações de causalidade:

a) a orientação impessoal ou amotivada, caracteriza-se por comportamentos sem orientação intencional. Representa no contínuo de Autodeterminação ao comportamento não intencional e a não regulação; pessoas com alta orientação impessoal tendem à ansiedade e a sentimentos de ineficácia, não acreditando que possam mudar o contexto (KASSER & RYAN, 1996).

b) a orientação controlada, em que o comportamento é guiado por controle externo sendo as ações direcionadas para a obtenção de benefícios. O foco é a recompensa, os ganhos e aprovação; para, Kasser e Ryan (1996) pessoas com alta orientação controlada, tendem a focar-se mais no sucesso financeiro, na promoção da auto imagem e na popularidade, podendo agir mais em consonância com o que o meio social determina;

c) a orientação de autonomia, em que as pessoas agem com interesse e valorização do que é pessoal e pela motivação intrínseca. Engloba a motivação extrínseca por regulação integrada e a motivação intrínseca propriamente dita. Uma pessoa com uma alta tendência à orientação autônoma está propensa a maior iniciativa, a busca de atividades que lhe pareçam interessantes e desafiadoras, à consecução de objetivos pessoais, além de apresentar convicção de que pode controlar os resultados dos fatos (lôcus de controle interno) e um maior nível de responsabilidade com a própria ação (KASSER & RYAN, 1996).

A teoria da Autodeterminação desenvolve-se em amplitude e profundidade, produzindo cada vez mais trabalhos científicos teóricos e práticos, levando um número cada vez maior de pesquisadores a examinar um grande número de processos e fenômenos integrados para o melhor entendimento da personalidade humana, além de buscar o seu bem-estar físico ou mental.

O estudo da Teoria da Autodeterminação também tem englobado o aspecto cultural das sociedades, levando a uma maior compreensão de como as formas econômicas e culturais afetam a natureza humana. Diversos são os estudos que envolvem a autonomia em comparação com a motivação controlada, levando a uma maior compreensão do controle internalizado.

A teoria da Autodeterminação tem sido aplicada em muitos domínios, tais como a educação, organizações, atividades físicas, religião, medicina e saúde, meios de comunicação, ambientes virtuais.

Ao contrário da maioria das teorias motivacionais, a Teoria da Autodeterminação faz distinção importante entre os comportamentos intencionais ou motivadores e tipos controlados por regulamentos intencionais.

Em diversos estudos recentes, a motivação auto-determinada foi relacionada a vários resultados no campo educacional. Estudantes que tiveram uma formação auto-determinada para a realização de tarefas escolares eram mais prováveis que eles ficassem mais tempo na escola do que os de motivação auto-determinada.

Pintrich & De Groot (1990), associaram a motivação intrínseca e as formas autônomas de motivação extrínseca ao desempenho acadêmico eficiente, ou seja, positivo. Diversas investigações recentes centraram-se sobre a relação da motivação a estes resultados.

Grolnick & Ryan (1987) observaram que alunos de escolas primárias que apresentaram uma motivação mais autônoma para realizar tarefas escolares geralmente apresentam maior aprendizagem conceitual e melhor memória/memorização do que os alunos que possuíam uma motivação menos autônoma. Benware & Deci (1984) mostraram resultados semelhantes com estudantes universitários que desempenhavam atividades mais produtivas quando tinha motivação intrínseca.

Em Vallerand & O'Connor (1989), estudantes que tiveram a motivação intrínseca e regulação identificada mostraram emoções mais positivas em sala de aula, além de maior satisfação na escola do que os estudantes com perfis motivacionais menos autônomos.

Ryan & Connel (1989) igualmente encontraram correlações positivas entre estilo de regulação autônoma e interesse pela escola, visto que os estilos reguladores de controle estão mais associados à ansiedade em lidar com as falhas. Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan (1981) encontraram relação positiva entre a motivação intrínseca do estudante e o amor-próprio.

A autonomia na Teoria da Autodeterminação facilitará a ação auto-determinada de pessoas motivadas. Apoios para competência, por outro lado, aumentarão a motivação intrínseca e a internalização integrada somente se é administrada de maneira que tenha um suporte de autonomia. Da mesma forma apoios para o relacionamento, como por exemplo, dos pais e professores aumentarão a motivação intrínseca e a internalização integrada se os envolvidos possuem suporte de autonomia.

Quando o contexto social não permite a satisfação das três necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento e autonomia, diminuirão a motivação o que interferirá negativamente para o desenvolvimento natural (GROLNICK & RYAN, 1989)

A pesquisa que testa estas hipóteses foi feita em laboratórios, em salas de aula, bem como nas residências dos alunos. Outros estudos delinearão sobre os efeitos de fatores estruturais ou eventos situacionais como recompensas.

De acordo com a Teoria da Autoderminação, apoios à competência, por exemplo, desafios e feedback, bem como apoio ao relacionamento, como por exemplo, à participação e aceitação dos pares, facilitam a motivação. Estes apoios somente ajudarão a motivação intrínseca e a internalização, no entanto, se acompanhados do apoio à autonomia.

Para Blanck, Reis & Jackson (1984), os estudos mostram os efeitos positivos da competência e o relacionamento na motivação e internalização. Fisher (1978), mostrou que esta motivação ocorre somente quando o feedback é acompanhado do apoio para autonomia. Competência baixa pode deixar o indivíduo desmotivado, segundo Boggiano & Barrett (1985).

Os efeitos da participação interpessoal ou dos relacionamentos de adultos sobre a motivação intrínseca e a autorregulação autônoma de crianças foram explorados por Anderson, Manoogian, & Reznick (1976) somente em alguns estudos. Houve algumas evidências que quando crianças viram negada alguma participação interpessoal desejada por elas, podem perder a motivação intrínseca.

Estudos de campo sobre a participação interpessoal, usando métodos de entrevista e questionário, também indicam que os pais e os professores que se envolvem mais com suas crianças tendem a ter crianças mais motivadas e auto-determinadas (GROLNICK & RYAN, 1989)

O estudo da motivação tem sido explorado com o fator da autonomia sobre o controle na motivação intrínseca e na internalização. Uso de recompensa e prazo tem sido estudados para analisar seus efeitos na motivação intrínseca e internalização. Os estudos indicam que os fatores contextuais tendem a favorecer a um suporte de autonomia.

As recompensas tais como prêmios e o dinheiro são usados frequentemente nas casas e nas escolas como meios de comportamentos motivacionais desejados. Seus efeitos na motivação intrínseca foram explorados por vários estudos, como mostra Deci (1971).

Estes estudos mostram que quando os estudantes recebem recompensas como pagamento monetário para participar de uma atividade interessante, tendem a perder o interesse e a vontade de trabalhar na atividade, ao contrário dos estudantes com ausência de recompensas.

2. PROBLEMÁTICA

Os trabalhos científicos sobre motivação, especialmente na área de psicologia educacional, têm dado menos ênfase aos aspectos de controle interno e mais aos aspectos comportamentais regidos por estímulos externos.

Se na primeira metade do século XX os estudos sobre motivação enfatizavam mais os efeitos da motivação extrínseca sobre a aprendizagem, ou seja, não é o prazer da realização em si que conta, mas um incentivo exterior à tarefa que motiva, na segunda metade deste século as teorias passaram a dar maiores ênfases na definição e identificação da motivação intrínseca. Nesta, as pessoas realizam as atividades pelo prazer em si, sem a necessidade de recompensas ou vigilância externa.

Para Guimarães e Bzuneck (2008) em seu artigo científico propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários, o contraste

entre os dois tipos de motivação, a extrínseca, explorada na tradição comportamentalista, e a intrínseca, passou a despertar o interesse de pesquisadores. Para eles, as investigações buscavam, preferencialmente, descobrir os possíveis efeitos aditivos entre elas.

Do início dos anos 70 até os dias atuais, pesquisas realizadas em laboratórios em diferentes partes do mundo, relatadas por Lepper e Henderlong (2000), resultaram na constatação da diminuição da motivação intrínseca em relação a uma atividade após ter sido oferecida uma recompensa.

Para Guimarães e Bzuneck (2008), no mesmo artigo citado anteriormente, evidenciou-se a partir daí uma questão básica extraída desses e de centenas de outros estudos que os seguiram que é: oferecer uma recompensa a uma pessoa por algo que ela faria de qualquer modo influenciaria negativamente a qualidade e a criatividade da realização, além de uma diminuição da motivação intrínseca em relação àquela atividade.

Igualmente hoje, seria insuficiente caracterizar a motivação extrínseca, apenas como uma orientação de controle externo (RYAN & STILLER, 1991; RAYN; DECI, 2000; GUMARÃES 2009). Por isso hoje, percebe-se que além da motivação intrínseca, onde o indivíduo realiza uma atividade por acreditar que o faz por vontade própria e por prazer, existem formas autodeterminadas de motivação extrínseca e que ambas as formas estão estreitamente ligadas com níveis satisfatórios de desempenho na aprendizagem.

Foi nossa intenção descrever e explicar o problema que deu início à Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985); Ryan e Deci (2000), cuja preocupação é com a qualidade motivacional, podendo a motivação extrínseca variar muito no grau de autonomia recebida.

Conhecer o perfil motivacional dos estudantes é entender os estilos regulatórios, as tendências comportamentais de autodeterminação ou não-autodeterminação, sua caracterização pessoal. Anderson et al. (1995) consideram importante conhecer as metas e orientações motivacionais dos estudantes, com o objetivo de ampliá-las e dirigi-las para a aprendizagem.

Para isso, o presente estudo não pretende limitar-se na compreensão do perfil motivacional dos estudantes apenas nas vertentes intrínseca (autônoma) e extrínseca (controlada), já que mesmo o estudante realizando uma atividade regulada por fatores extrínsecos pode estar altamente envolvido, comparável até aos motivados intrinsecamente.

A teoria de autodeterminação apresenta a autonomia, a competência e o pertencimento como necessidades básicas e imprescindíveis nas orientações motivacionais autodeterminadas. Pretende-se neste trabalho, responder à seguinte pergunta de partida : qual o perfil motivacional dos estudantes de Agronomia da Instituição pesquisada, tendo como suporte teórico a Teoria da Autodeterminação?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Conhecer a motivação dos alunos de Agronomia de uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba a partir da Teoria da Autodeterminação.

3.2 Objetivos Específicos

I- Identificar se as variáveis gênero, idade, conclusão do ensino médio e instruções do Pais e Mães dos indivíduos pesquisados interferem no estilo motivacionais dos estudantes de Agronomia.

II- Identificar o perfil motivacional dos alunos de Agronomia.

III- Relacionar o tipo motivacional do aluno, com as variáveis de caracterização pessoal levantadas.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho de pesquisa é um estudo descritivo, do ponto de vista de seus objetivos e procurou identificar e descrever as características do fenômeno presentes na pesquisa, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Segundo Cervo;?? Bervian (1996, p.49):

[...] a pesquisa descritiva procura descobrir, com a precisão possível, a frequência como um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-lo.

Há no presente trabalho, um estudo da compreensão das relações existentes entre o tipo motivacional do aluno e suas caracterizações pessoais, sem a intervenção direta no ambiente pesquisado, embasando-se em Vieira (2002) que destaca que as pesquisas descritivas podem se interessar pelas relações entre variáveis, e dessa forma, aproximar-se das pesquisas experimentais.

Do ponto de vista da forma como o problema de pesquisa é abordado, a presente pesquisa é quantitativa. A pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente (DENZIN; LINCOLN, 2005). Ainda segundo os autores, suas características principais são:

- 1– obedece a um plano pré-estabelecido, com o intuito de enumerar ou medir eventos;
- 2– utiliza a teoria para desenvolver as hipóteses e as variáveis da pesquisa;
- 3-examina as relações entre as variáveis por métodos experimentais ou semi-experimentais, controlados com rigor;
- 4- emprega, geralmente, para a análise dos dados, instrumental estatístico;
- 5- confirma as hipóteses da pesquisa ou descobertas por dedução, ou seja, realiza previsões específicas de princípios, observações ou experiências;
- 6- utiliza dados que representam uma população específica (amostra), a partir da qual os resultados são generalizados, e
- 7- usa, como instrumento para coleta de dados, questionários estruturados, elaborados com

questões fechadas, testes e *checklists*, aplicados a partir de entrevistas individuais, apoiadas por um questionário convencional (impresso) ou eletrônico.

4.2 População e sujeitos

A população desta pesquisa é composta por alunos do curso de Agronomia do Centro de Ciências Agrárias, que agrega os departamentos de Fitotecnia, Solos e Engenharia Rural, Ciências Fundamentais e Sociais e Zootecnia do Campus II-Areia-PB. O Curso de Agronomia de Areia possui 405 alunos, distribuídos em 10 períodos.

Oliveira (2007, p. 87) relata que:

Em pesquisa, o termo população ou universo significa a totalidade de pessoas que habita uma determinada área geográfica, ou o conjunto de elementos que compõem o objeto de nosso estudo. Nem sempre é possível pesquisar a totalidade desses elementos, ou todas as pessoas e grupos que se situam na área que delimitamos para nossa pesquisa de campo. Portanto, cabe ao pesquisador(a), a partir da totalidade(universo), definir o tamanho de sua amostra.

Para o presente projeto, foram escolhidos 144 estudantes dos quatro primeiros períodos do curso de Agronomia da Instituição de Ensino pesquisada, número de participantes considerado ideal para promover o aprofundamento do fenômeno de pesquisa. De acordo com Fávero, Belfiore, Silva, e Chan (2009, p.237), a amostra deve ter, como regra geral, “um mínimo de 5 vezes mais observações do que o número de variáveis que compõem o banco de dados”. Neste estudo, 144 estudantes do curso de Agronomia participaram da pesquisa, totalizando 5 vezes o número de variáveis do banco de dados, o qual é composto por 29 variáveis.

A escolha dos estudantes dos primeiros períodos teve como argumento o fato de serem recém-chegados à universidade e o questionário contemplou perguntas pertinentes a entrada dos mesmos numa universidade. Em cada período apresentava em média 45 alunos. Foi feita uma escolha probabilística para que 36 alunos de cada período participasse da pesquisa.

Ao mostrar a importância das pessoas como importantes fontes de informações nas pesquisas e sua composição como amostra de uma população, Laville & Dionne (1999) relatam

que as amostras podem ser probabilistas e não-probabilistas. Escolheremos a forma probabilista para a escolha dos participantes da presente pesquisa que, segundo esta autora, é composta a partir de uma escolha ao acaso, tendo todos os elementos da população uma chance real e conhecida de serem selecionados

4.3 Instrumento e origem

A identificação dos estilos regulatórios dos universitários foi feita usando um questionário com perguntas relativas aos tipos de desmotivação, regulação externa por frequência as aulas, regulação externa por recompensas sociais, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca.

Alguns estudos tiveram como objetivo a elaboração e validação de escalas para avaliar a motivação acadêmica, a exemplo de Harter (1981) que construiu um instrumento para avaliar a motivação intrínseca em comparação com a extrínseca de crianças na aprendizagem escolar; Palenzuela (1987) elaborou um estudo com a intenção de criar um questionário para avaliar a motivação intrínseca e autodeterminação.

Para o aperfeiçoamento das escalas anteriores e com a necessidade de explorar mais os estudos, Vallerand, Blais, Briere e Pelletier (1989) desenvolveram e validaram em francês as propriedades psicométricas de um instrumento denominado Echelle de Motivation em Education (EME) com o objetivo de mensurar a motivação de 746 estudantes universitários.

Os resultados revelaram que a EME apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal. Os estudos desta EME confirmaram a existência de sete subescalas que avaliaram a motivação interna para conhecer; para experimentar sensações; e para realização. Estas foram denominadas de motivação interna. Outras motivações avaliadas foram: externa; introjetada; regulação identificada.

A escala EME, criada e desenvolvida por Vallerand et al. (1989), foi traduzida para o português e trabalhadas por Sobral (2003); Guimarães e Bzuneck (2008); Falcão e Rosa (2008); Engelmann (2010), passando a se chamar Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os resultados desses estudos permitem concluir que é mensurável de forma válida, precisa, confiável e cientificamente aceita a motivação na aprendizagem.

A Escala de Motivação Acadêmica foi aplicada no Brasil por Sobral (2003) avaliando a motivação de estudantes do Curso de Medicina, onde lista 28 itens subdivididos em sete subescalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de motivação intrínseca, ou seja, motivação para Saber; para Realizar; e Experimentar estímulos; três tipos de motivação

extrínsecas, ou seja, motivação Externa, Introjeção e Identificação; e a Desmotivação. Todas estas subescalas foram feitas com base nas proposições da Teoria da Autodeterminação.

Quanto ao instrumento de pesquisa, o presente trabalho usa a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, criada originalmente pelo Dr. Robert Vallerand em 1989 tendo como referencial a Teoria da Autodeterminação, medindo assim os tipos motivacionais dos estudantes. A base do instrumento do presente trabalho é a escala desenvolvida por Guimarães e Bzuneck que classifica os tipos motivacionais em: desmotivação, regulação externa por frequência as aulas, regulação externa por recompensas sociais, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca.

Muitos são os trabalhos com a EMA original ou com a adaptação do Dr. Dejano Sobral da Universidade de Brasília, feita em 2003 e poucos com a versão mais recente da Dra. Sueli Guimarães e do Dr. Aloyseo Bzuneck, ambos da Universidade Estadual de Londrina, em que incluíram novos itens.

A versão brasileira foi feita em 2008 por dois importantes psicólogos, quais sejam, Guimarães e Bzuneck, que fizeram um levantamento das propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com um grupo de universitários. Segundo os autores, os sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada.

As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento. O questionário criado por Guimarães e Bzuneck (2008, pp. 107-108) compõe-se de 29 itens em escala Likert de 7 pontos, variando de 1(nada verdadeiro) a 7(totalmente verdadeiro), tendo como pergunta chave: por que venho a Universidade? O questionário divide-se em 07 fatores.

O primeiro fator possui os itens que dizem respeito à desmotivação e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade (questão 01).
- Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade (questão 07).
- Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar (questão 09).
- Eu não vejo por que devo vir à universidade (questão 13).
- Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade (questão 16).
- Eu não vejo que diferença faz vir à universidade (questão 19).

O segundo fator possui os itens que dizem respeito à Regulação Externa por frequência às aulas e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória (questão 02).
- Venho à universidade para não receber faltas (questão 03).
- Venho à universidade porque a presença é obrigatória (questão 11).
- Venho à universidade para conseguir o diploma (questão 14).
- Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas (questão 25).

O terceiro fator possui os itens que dizem respeito à Regulação Externa por recompensas sociais e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Venho à universidade para não ficar em casa (questão 06).
- Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar (questão 28).
- Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade (questão 29).

O quarto fator possui os itens que dizem respeito a Regulação Introjogada e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso (questão 05).
- Venho porque é isso que esperam de mim (questão 08).
- Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente (questão 10).
- Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante (questão 15).
- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos (questão 20).
- Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso (questão 23).

O quinto fator possui os itens que dizem respeito a Regulação Identificada e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério (questão 22).
- Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem (questão 24).

O sexto fator possui os itens que dizem respeito a Regulação Integrada e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Porque a educação é um privilégio (questão 12).
- Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade (questão 18).

- Porque estudar amplia os horizontes (questão 26).
- Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim (questão 27).

E, finalmente, o sétimo fator possui os itens que dizem respeito a Motivação Intrínseca e que foram colocados em grau de importância na escala pelos entrevistados:

- Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes (questão 04).
- Porque para mim a universidade é um prazer (questão 17).
- Porque gosto muito de vir à universidade (questão 21).

Pretendeu-se com esse instrumento Identificar o perfil motivacional dos alunos de Agronomia.

Outro instrumento utilizado na presente pesquisa foi um questionário com perguntas fechadas para a Identificação das variáveis de caracterização pessoal dos estudantes de Agronomia. Questionário para Gil (2008, p. 121) é uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O conhecimento do perfil dos estudantes está embasado em Rufini; Bzuneck e Oliveira (2011) que demonstra diferenças na qualidade da motivação de acordo com variáveis de caracterização pessoal, quanto na observação empírica informal, foram levantadas algumas variáveis pessoais que se relacionam com a motivação para aprender. As questões objetivas referem-se ao sexo, idade, caráter da instituição, curso, série, período de estudo, tempo que o acadêmico leva para chegar à instituição, trabalho, participação em projetos de pesquisa, ensino ou extensão e a razão que levou o aluno a escolher o curso.

4.4 Procedimentos de Coleta de Informações

Inicialmente fizemos contato com o coordenador do curso da Instituição pesquisada, assinamos um termo de consentimento livre, em que pauta sobre os objetivos da pesquisa, a sua importância para a comunidade científica e para a Sociedade como um todo. Informamos aos alunos entrevistados da importância do respeito à liberdade de expressão.

4.5 Procedimento e Análise de dados:

A presente pesquisa usa o teste estatístico denominado de análise fatorial exploratória, objetivando simplificar o conjunto de dados recolhidos com a aplicação do instrumento. Para Fávero et al. (2009), o teste permite avaliar o quanto cada fator está associado a cada variável, bem como analisar o quanto o conjunto de fatores encontrados explica a variabilidade dos resultados obtidos naquela amostra, por meio da soma das variáveis originais.

Após a organização dos itens com o resultado da análise fatorial, a pesquisa usa a análise estatística descritiva, utilizando média e desvio padrão. Usa também o coeficiente de correlação de Person, para conhecer a associação linear entre as variáveis.

Para a relação entre as diversas variáveis empregam-se correlações, análise de variância (diferenças entre as médias obtidas pelos participantes em relação a variáveis de caracterização pessoal) e análise de regressão.

4.5.1 Caracterização pessoal dos estudantes de Agronomia.

As variáveis de caracterização pessoal dos estudantes de Agronomia foram as seguintes: Gênero, Idade, Conclusão do Ensino Médio e Escolaridade do Pai e da Mãe. Responderam ao questionário, 144 alunos dos quatro primeiros períodos do curso de Agronomia da Universidade de Areia, Campus II. Após compilação dos dados dos questionários, observou-se que 101 (69,4 %) pertencem ao sexo masculino e 43 (30,6%) pertencem ao sexo feminino, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de indivíduos por gênero.

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Relativa Acumulada (%)
MASCULINO	101	69,4	69,4
FEMININO	43	30,6	100,0
TOTAL	144	100,0	100,0

Observa-se no Gráfico 01, distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes, que a maior parte é do sexo masculino.

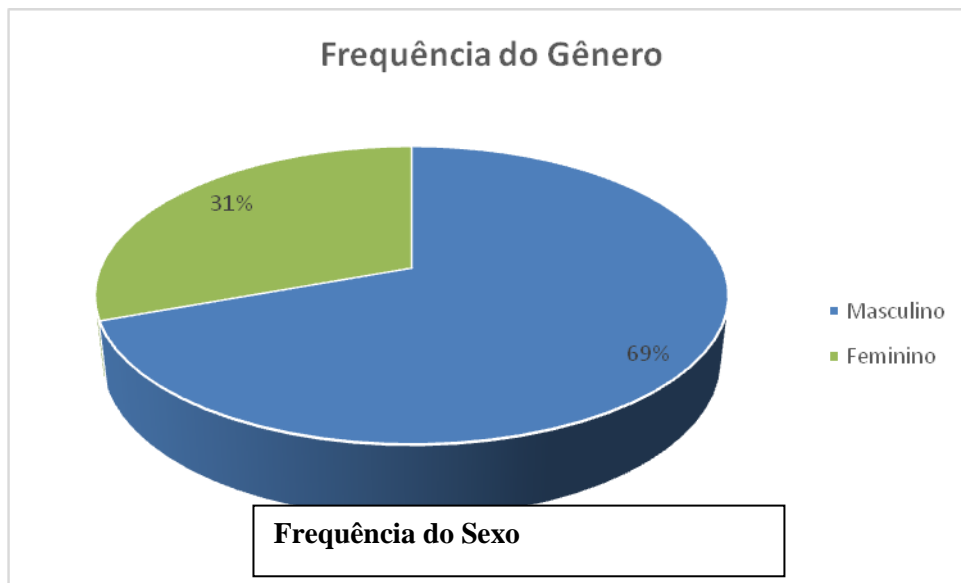


Gráfico 1. Distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes

Nery (2005) aprofunda a sua análise sobre as oportunidades educacionais para certas áreas de preferências, identificando que para cada área existe uma predominância em relação ao gênero. Parece claro que no caso da Engenharia Agrônômica a predominância é do sexo masculino.

Ao analisar a idade dos participantes da pesquisa, foi solicitado que fossem marcados dentro dos intervalos: até 19 anos; entre 20 e 25 anos; 26 e 30 anos; e acima de 31 anos, vimos que mais da metade dos alunos possuem idade inferior a 19 anos, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição dos indivíduos por intervalo de Idade.

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Até 19 anos	77	53,5	53,5
20 a 25 anos	56	38,9	92,4
26 a 30 anos	7	4,9	97,2

Acima de 30 anos	4	2,8	100
TOTAL	144	100	100

Observa-se no Gráfico 02, distribuição de frequência segundo o intervalo de idade dos respondentes, que 92,36% deles possuem idade até 25 anos, constituindo sua quase totalidade.

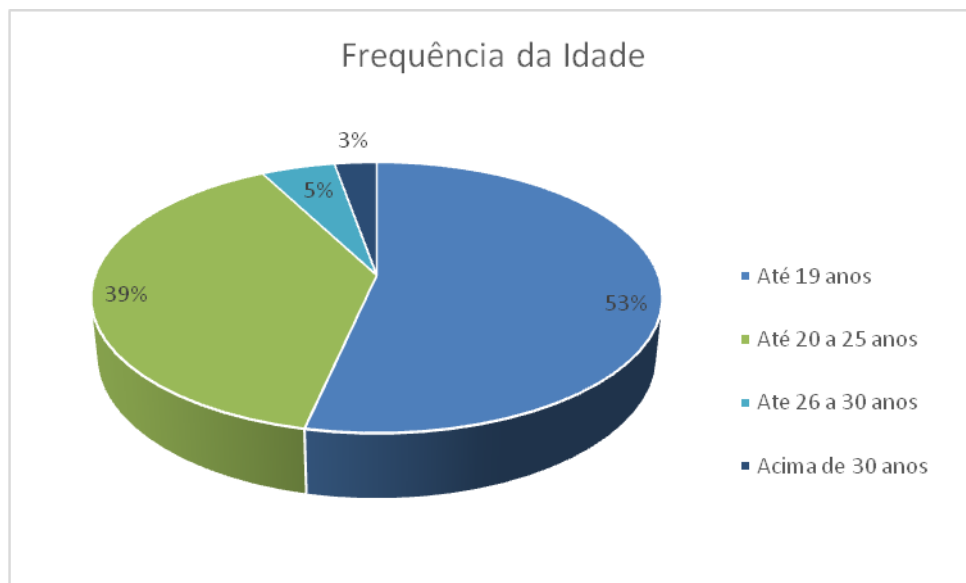


Gráfico 2. Distribuição de frequência segundo o intervalo de idade dos respondentes

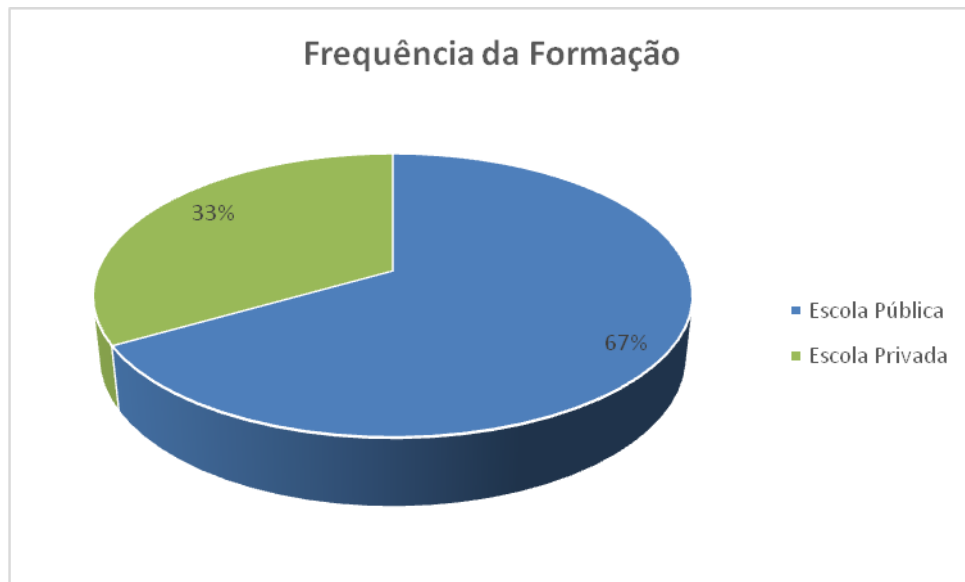
Para Mancebo & Fávero (2004) o crescente potencial da educação superior é formado por jovens entre 17 a 23 anos.

Outro aspecto da caracterização dos indivíduos da população analisada foi a conclusão do Ensino Médio dos participantes da pesquisa, saber se o concluíram em Escolas Públicas ou Particulares, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição dos indivíduos por Conclusão do Ensino Médio.

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada(%)
Escola Pública	96	66,7	66,7
Escola Privada	48	33,3	100
TOTAL	144	100	100

Observa-se no Gráfico 03, distribuição de frequência segundo a conclusão do Ensino Médio dos respondentes, que a maior parte concluiu em Escola Pública (66,7%), contra 33,3% de concluintes em Escola Particular.

**Gráfico 3.** Distribuição de frequência para a conclusão do EME dos respondentes

O ensino adquirido antes da universidade influencia no aprendizado do ingressante no decorrer do ensino superior, onde todo o conhecimento adquirido nos ensinos de base, seja o fundamental ou o médio, implicará em maior ou menor facilidade do aluno durante a graduação, segundo Fagundes (2012). Para Cordeiro & Silva (2012), o desempenho dos

estudantes pode diferir dependendo do tipo de instituição de ensino que previamente frequentaram.

As Tabelas 4 e 5 revelam o grau de instrução dos progenitores dos indivíduos pesquisados.

Tabela 4. Distribuição dos indivíduos por instrução do PAI.

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Ensino Básico	68	47,2	47,2
Ensino médio	52	36,1	83,3
Ensino Superior	24	16,7	100
TOTAL	144	100	100

Observa-se na Tabela 4 que 47,2% dos pais dos indivíduos pesquisados possuem apenas o Ensino Básico como escolaridade; 36,1% possuem o Ensino Médio e apenas 16,7% deles concluíram o Ensino Superior.

Tabela 5. Distribuição dos indivíduos por instrução da MÃE.

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Ensino Básico	48	33,3	33,3
Ensino médio	62	43,1	76,4
Ensino Superior	34	23,6	100
TOTAL	144	100	100

Quando se faz um comparativo das Tabelas 4 e 5, observa-se que houve uma inversão dos percentuais para os itens Ensino Básico e Ensino Médio em que as mães dos participantes possuem percentuais de escolaridade do Ensino Médio maior do que dos pais; ao contrário os pais possuem maior percentual de escolaridade no Ensino Básico dos que as mães. Com relação ao Ensino Superior, observamos que as mães tiveram valores percentuais superiores aos pais, ou seja, 24,31% contra 15,98% dos pais.

Ao traduzir-se os números percentuais em gráficos, tem-se a seguinte visualização:

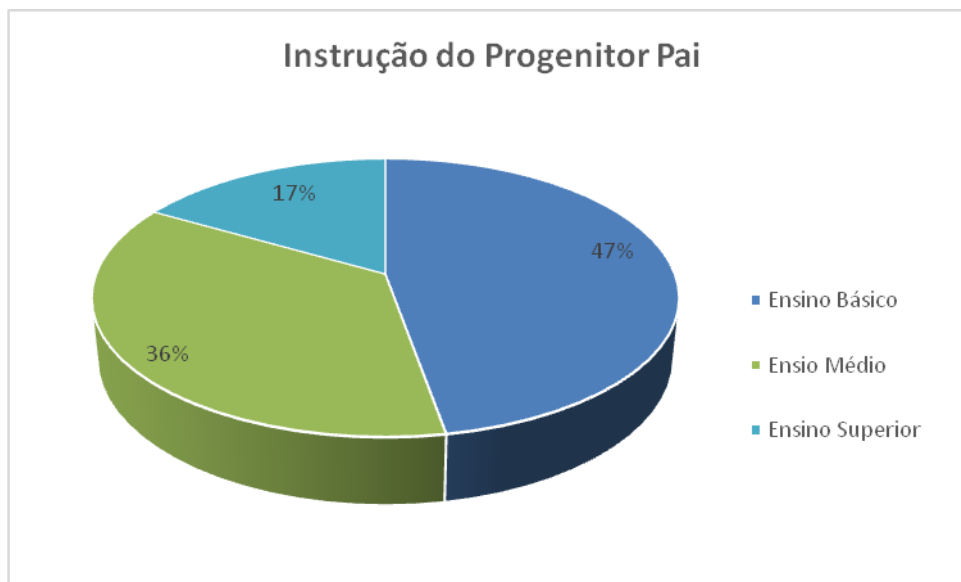


Gráfico 4: frequência relativa em percentual do grau de instrução do Pai.

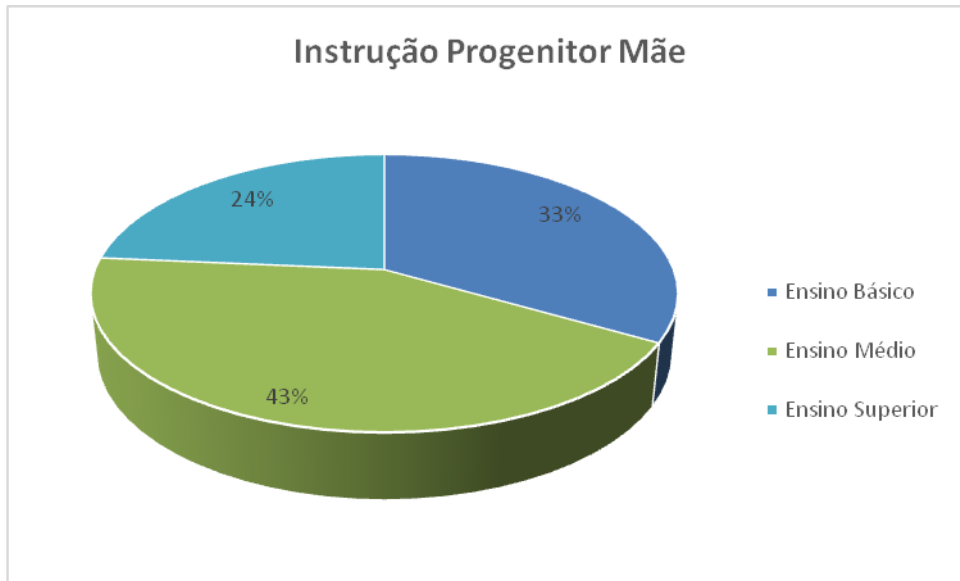


Gráfico 5: frequência relativa em percentual do grau de instrução da Mãe.

Ao se fazer um resumo da caracterização pessoal dos estudantes de Agronomia do presente trabalho de pesquisa, encontrou-se uma predominância do sexo masculino (69,4%) contra apenas 30,6% do sexo feminino; um perfil de idade de até 19 anos para 53,5% dos participantes da pesquisa; uma maioria considerável de indivíduos que concluíram o ensino médio em Escola Pública (66,7%) contra apenas 33,3% de indivíduos que concluíram o ensino médio em Escola Particular; quanto a escolaridade dos pais dos indivíduos participantes da pesquisa, as mães dos participantes possuem percentuais de escolaridade do Ensino Médio maior do que dos pais; Ao contrário os pais possuem maior percentual de escolaridade no Ensino Básico dos que as mães. Com relação ao Ensino Superior, observamos que as mães tiveram valores percentuais superiores aos pais, ou seja, 23,6% contra 16,7% dos pais.

4.5.2 Identificação da motivação dos estudantes a partir da análise do questionário.

Após o recolhimento dos questionários começou a etapa de compilação dos dados para se traduzir os números em fatos, de forma a atender aos objetivos propostos na pesquisa, especialmente neste item, a identificação dos tipos motivacionais dos estudantes de Agronomia da Universidade pesquisada. Para o cálculo da média de cada questão levou-se em consideração

o somatório dos valores escolhidos pelos participantes da pesquisa, que ficaram entre 1 e 7, dividido pelo número de indivíduos que responderam as questões.

De acordo com a Tabela 6, os indivíduos pesquisados apresentaram médias mais baixas nas avaliações de desmotivação, Regulação Externa por recompensas sociais e Regulação Externa por frequência às aulas. Para Deci e Ryan (2000), quando um regulamento externo não é internalizado, não há formação de um valor interno que motiva a pessoa à ação. Dessa forma a pessoa não sente motivação para ter os comportamentos relativos a esse regulamento, pois este não tem sentido e significado para ela. Esse estado de falta de intenção para agir é denominado de amotivação. O presente trabalho de pesquisa demonstra que os participantes não estão, portanto, desmotivados porque atribuíram as menores notas para os itens relativos a este tipo de motivação. Os menores valores na escala Likert da pesquisa referem-se a nada verdadeiro (valor 1), muito pouco verdadeiro(valor 2) ou pouco verdadeiro(valor 3) e foram estes que eles adotaram como escolha, quando por exemplo tiveram que atribuir um valor para a afirmativa: Eu não vejo por que devo vir à universidade.

Por outro lado, Deci e Ryan (2002) dizem que é passível a existência de regulamentos externos não internalizados da cultura a qual pertença a pessoa. Nesta regulação externa, o comportamento do indivíduo é totalmente regulado por fatores externos. Como vimos, os alunos pesquisados deram uma importância pequena para itens que configuraram estes tipos de Regulação, seja por recompensas sociais ou por frequência às aulas, ao atribuir valores baixos que significam nada verdadeiro (valor 1), muito pouco verdadeiro (valor 2) e pouco verdadeiro (valor 3) aos itens destes tipos de Regulação. Exemplos de afirmativas destes dois tipos de Regulação: venho à universidade para não receber faltas (frequência às aulas) e venho à universidade para não ficar em casa (recompensas sociais).

A Regulação Introjetada e a Regulação Identificada formaram um grupo intermediário, cujas opiniões ficaram entre alguma verdade (valor 4) e moderadamente verdadeiro (valor 5), para afirmativas do tipo: venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso (introjetada) e venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem (identificada).

Para Deci e Ryan (2002) a motivação extrínseca com regulação introjetada ocorre quando a ação é realizada sem que esteja em consonância com os valores da pessoa, mas para agradar alguém ou mesmo para evitar maiores aborrecimentos ou punições. A motivação extrínseca com regulação por identificação é a segunda modalidade de motivação extrínseca e

ocorre quando houve uma avaliação prévia, por parte da pessoa, das condições do contexto e ela então decidiu que a ação era momentaneamente conveniente.

A Regulação Integrada, seguida da Motivação Intrínseca, teve a maior média das afirmativas, com respostas muito verdadeira (valor 6) ou totalmente verdadeira (valor 7). Ambas constituem os tipos mais autônomos de motivação, as quais foram atribuídas as maiores notas pelos entrevistados. Isto significa que os resultados indicam uma tendência mais acentuada para a regulação autônomo dos indivíduos participantes da pesquisa.

Tabela 6. Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos Fatores da Escala de Motivação.

Fatores	N	Média	Desvio-Padrão
Regulação Integrada	144	6,07	0,80
Motivação Intrínseca	144	5,18	1,15
Regulação Introjetada	144	4,87	1,62
Regulação Identificada	144	4,60	1,05
Regulação Externa (frequência as aulas)	144	3,66	1,06
Regulação Externa (recompensa social)	144	2,61	1,32
Desmotivação	144	1,34	0,53

Ao observar a Tabela 7 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Desmotivação que compõe-se de seis questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: sinceramente, eu não sei por que venho à universidade (questão 01); eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade (questão 07); eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar (questão 09); eu não vejo por que devo vir à universidade (questão 13); eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade (questão 16); eu não vejo que diferença faz vir à universidade (questão 19). Os entrevistados responderam a este fator como não sendo nada verdadeiro ou no máximo muito pouco verdadeiro, ao atribuí uma média superior a 1 e inferior a 2. Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual máximo de 65% entre os desvios 0,48 e 0,79 e mínimo de 2,5% entre os desvios 0,77 e 0,79. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Desmotivação.

Tabela 7. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Desmotivação.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 1	144	1,29	0,80
QUESTÃO 7	144	1,26	0,71
QUESTÃO 9	144	1,69	1,54
QUESTÃO 13	144	1,13	0,54
QUESTÃO 16	144	1,37	0,92
QUESTÃO 19	144	1,42	1,02

Ao observar a Tabela 8 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Regulação Externa por frequência às aulas que compõe-se de cinco questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória (questão 02); venho à universidade para não receber faltas (questão 03); venho à universidade porque a presença é obrigatória. (Questão 11); venho à universidade para conseguir o diploma (questão 14); caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas (questão 25). Os entrevistados responderam a este fator como sendo de pouco verdadeiro a moderadamente verdadeiro, ao atribuí uma média superior a 2 e inferior a 6 nas cinco questões. Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual máximo de 18% entre os desvios 1,54 e 1,94; e mínimo de 3,0% entre os desvios 1,97 e 1,94. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Regulação Externa por frequência às aulas.

Tabela 8. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Externa por frequência às aulas.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 2	144	3,33	1,94
QUESTÃO 3	144	2,12	1,54
QUESTÃO 11	144	2,72	1,97
QUESTÃO 14	144	5,08	1,61
QUESTÃO 25	144	5,1	1,72

Ao observar a Tabela 9 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Regulação Externa por recompensas sociais, compõe-se de três questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: venho à universidade para não ficar em casa (questão 06); venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar (questão 28); ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade (questão 29). Os entrevistados responderam a este fator como sendo de nada verdadeiro a pouco verdadeiro, ao atribuir uma média entre 1 e 3 nas três questões. Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual máximo de 56 % entre os desvios 1,21 e 2,14; e mínimo de 18 % entre os desvios 2,03 e 2,14. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Regulação Externa por recompensas sociais.

Tabela 9. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Externa por recompensas sociais.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 6	144	1,69	1,21
QUESTÃO 28	144	3,09	2,14
QUESTÃO 29	144	3,06	2,03

Ao observar a Tabela 10 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Regulação Introjetada que compõe-se de seis questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso (questão 05); venho porque é isso que esperam de mim (questão 08); para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente (questão 10); venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante. (questão 15); porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos (questão 20) quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso (questão 23).

Os entrevistados responderam a este fator como sendo de pouco verdadeiro a moderadamente verdadeiro, ao atribuí uma média entre 3 e 6 nas seis questões. Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual máximo de 35 % entre os desvios 1,40 e 1,98; e mínimo de 5 % entre os desvios 1,80 e 1,98. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Regulação Introjetada.

Observa-se que o N da questão 8 é de 142 em função de dois indivíduos não terem respondido esta questão deixando, portanto, sem assinalar.

Tabela 10. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Introjetada.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 5	144	5,40	1,60
QUESTÃO 8	144	3,42	1,99
QUESTÃO 10	144	4,49	1,80
QUESTÃO 15	144	5,32	1,72
QUESTÃO 20	144	5,75	1,40
QUESTÃO 23	144	3,84	1,98

Ao observar a Tabela 11 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Regulação Identificada que compõe-se de duas questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério (questão 22); venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem (questão 24). Os entrevistados responderam a este fator como sendo de alguma verdade a moderadamente verdadeiro a moderadamente verdadeiro, ao atribuir uma média entre 4 e 5 nas duas questões.

Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual de 3 % entre os desvios 1,88 e 2,18. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Regulação Identificada.

Tabela 11. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Identificada.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 22	144	4,63	1,88
QUESTÃO 24	144	4,58	2,18

Ao observar a Tabela 12 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Regulação Integrada que compõe-se de quatro questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: porque a educação é um privilégio (questão 12); porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade (questão 18); porque estudar amplia os horizontes (questão 26); venho à universidade porque é isso que escolhi para mim (questão 27). Os entrevistados responderam a este fator como sendo de moderadamente verdadeiro a totalmente verdadeiro, ao atribuir uma média entre 5 e 7 nas quatro questões. Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual máximo de 51 % entre os desvios 0,97 e 1,47; e mínimo de 11% entre os desvios 1,47 e 1,41. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Regulação Integrada.

Tabela 12. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Integrada.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 12	144	6,01	1,47
QUESTÃO 18	144	5,58	1,41

QUESTÃO 26	144	6,29	0,88
QUESTÃO 27	144	6,41	0,97

Ao observar a Tabela 13 temos uma visão da média e do desvio padrão das afirmativas do Fator Regulação Intrínseca que compõe-se de três questões e que foram colocados em grau de importância na escala Likert pelos entrevistados, a saber: pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes (questão 04); porque para mim a universidade é um prazer (questão 17); porque gosto muito de vir à universidade (questão 21). Os entrevistados responderam a este fator como sendo de moderadamente verdadeiro a muito verdadeiro, ao atribuir uma média entre 5 e 6 nas três questões. Observa-se um desvio padrão próximo entre as questões, com variação percentual máximo de 7 % entre os desvios 1,42 e 1,50; e mínimo de 4% entre os desvios 1,44 e 1,50. Conclui-se, com isso que houve uma coerência entre as respostas às questões do Fator Regulação Intrínseca. Observa-se que o N da questão 4 é de 143 em função de um indivíduo não ter respondido esta questão deixando, portanto, sem assinalar.

Tabela 13. Média e Desvio Padrão das afirmativas do Fator Regulação Intrínseca.

	N	Média	Desvio-Padrão
QUESTÃO 4	144	5,04	1,44
QUESTÃO 17	144	5,20	1,42
QUESTÃO 21	144	5,31	1,50

4.5.3 Relacionando o tipo motivacional do aluno, com as variáveis de caracterização pessoal levantadas.

Para identificar as relações entre as variáveis, foi utilizada a análise correlacional de Pearson, com o objetivo de aferir em que grau essas variáveis se relacionam, como mostra a Tabela 14. A correlação bivariada foi feita entre as seguintes variáveis: Desmotivação, Regulação Externa por recompensas sociais, Regulação Externa por frequência às aulas, Regulação Introjogada, Regulação Identificada, Regulação Integrada e Motivação Intrínseca. Os dados foram transportados para o software SPSS.

A correlação será positiva quando o aumento de uma variável corresponde ao aumento da outra e negativa quando o aumento de uma variável corresponde a diminuição da outra. Quando não existir relação entre as variáveis, será nula. A correlação é a medida padronizada da relação entre duas variáveis indicando a força e a direção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias.

A correlação nunca pode ser maior do que +1 ou menor do que -1. Uma correlação próxima a zero indica que as duas variáveis não estão relacionadas. Uma correlação positiva indica que as duas variáveis movem juntas, e a relação é forte quanto mais a correlação se aproxima de 1. Uma correlação negativa indica que as duas variáveis movem-se em direções opostas. A relação fica mais forte quanto mais próxima a correlação de -1.

Dois conjuntos de variáveis que estão perfeitamente correlacionadas positivamente ($r=1$) movem-se essencialmente em perfeita proporção na mesma direção. Dois conjuntos que estão perfeitamente correlacionados negativamente movem-se em perfeita proporção em direções opostas.

Segundo Dancey e Reidy (2006) um “r” de 0,10 até 0,30 é considerado franco; “r” de 0,40 a 0,60 é considerado moderado e “r” de 0,70 até 1 é considerado forte.

Tabela 14. Correlação entre todos os Fatores entre si.

		Desmotivação	Regulação externa (frequência as aulas)	Regulação Externa (recompensa social)	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Motivação Intrínseca
Desmotivação	Pearson	1	,394*	,276**	-,075	0,27	-,321**	-,154
	p (bilateral)		,000	,001	,375	,750	,000	,067
	N	143	143	143	143	143	143	143
Regulação Externa (frequência as aulas)	Pearson		1	,556**	,133	,389**	,007	,120
	p (bilateral)			,000	,111	,000	,936	,152
	N			144	144	144	144	144
Regulação Externa (Recompensa social)	Pearson			1	,098	,213**	-,065	,127
	p (bilateral)				,244	,010	,437	129
	N				144	144	144	144
Regulação Introjetada	Pearson				1	,183*	,280**	,223**
	p (bilateral)					,028	,001	,007
	N					144	144	144
Regulação Identificada	Pearson					1	,256**	,333*
	p (bilateral)						,002	,000
	N						144	144
Regulação Integrada	Pearson						1	,365**
	p (bilateral)							,000
	N							144
Motivação Intrínseca	Pearson							1
	p (bilateral)							
	N							144
Total								

*. Correlação significativa entre as variáveis a um nível de significância $\alpha = 0.05$

** . Correlação significativa entre as variáveis a um nível de significância $\alpha = 0.01$

Recorrendo a tabela 14, observa-se uma correlação significativa:

- Positiva de fraca intensidade entre os fatores de desmotivação e regulação externa por frequência as aulas ($r = 0,39$; $p = 0,00$). Tal correlação fraca faz sentido, uma vez que os indivíduos que apresentam ter uma alta frequência as aulas, tendem a não estarem desmotivados, mas algum fator que os motivam.
- Positiva de moderada intensidade entre os fatores de regulação externa por frequência as aulas e regulação por recompensas sociais ($r = 0,55$; $p = 0,00$). Os indivíduos que apresentam elevadas frequências as aulas tendem a ter elevada preocupação com recompensas sociais.
- Positiva de moderada intensidade entre os fatores de regulação externa por recompensas sociais e regulação por frequência as aulas ($r = 0,55$; $p = 0,00$). Os

indivíduos que almejam e que se preocupam com recompensas sociais tendem a se engajar mais seriamente em seus compromissos diários, como a frequência as aulas.

- Positiva de fraca intensidade entre os fatores de regulação introjetada e regulação integrada ($r= 0,28$; $p= 0,00$)
- Positiva de fraca intensidade entre os fatores de regulação identificada e regulação externa por frequência as aulas ($r= 0,38$; $p= 0,00$).
- Positiva de fraca intensidade entre os fatores de regulação integrada e motivação intrínseca ($r= 0,36$; $p= 0,00$).
- Positiva de fraca intensidade entre os fatores de motivação intrínseca e regulação integrada ($r= 0,36$; $p= 0,00$).
- Negativa de fraca intensidade entre o fator de desmotivação e regulação integrada ($r= -0,32$; $p= 0,00$)

Ao analisar os fatores de motivação em função do gênero na tabela 15, é possível verificar que os fatores mais valorizados em ambos os sexos são os de motivação intrínseca e regulação integrada.

Dessa forma, ao se decompor os valores de significância atribuídos aos fatores, observou-se que os homens apresentaram na motivação intrínseca uma média de 5,17 e um desvio-padrão de 1,16, já as mulheres obtiveram uma média de 5,19 e um desvio-padrão de 1,15. Em relação ao fator de regulação integrada, os homens atribuíram uma média de 6,03 e um desvio-padrão de 0,81, enquanto que as mulheres obtiveram uma média de 6,16 e um desvio-padrão de 0,78.

Vale ressaltar que apesar da proximidade estatística das medias atribuídas, torna-se possível observar que as mulheres apresentaram uma maior média, tanto no fator de regulação integrada, quanto no de motivação intrínseca.

Tabela 15. Médias e Desvio-Padrão dos Factores de Motivação Académica em Função do Sexo

Sexo	Fatores	N	Média	Desvio Padrão
Masculino	Desmotivação	100	1,40	0,59
	Regulação Externa por Frequência as aulas	100	3,68	1,08
	Regulação Externa por	100	2,66	1,42

recompensas sociais				
	Regulação Introjetada	100	4,90	1,05
	Regulação Identificada	100	4,60	1,63
	Regulação Integrada	100	6,03	0,81
	Motivação Intrínseca	100	5,17	1,16
	Valores Válidos	99		
Feminino	Desmotivação	44	1,20	0,31
	Regulação Externa por Frequência as aulas	44	3,63	1,08
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	44	2,49	1,05
	Regulação Introjetada	44	4,80	1,07
	Regulação Identificada	44	4,61	1,62
	Regulação Integrada	44	6,16	0,78
	Motivação Intrínseca	44	5,19	1,15
	Valores Válidos	44		

A fim de verificar as diferenças estatísticas nos valores dos fatores de motivação em função do sexo, foi realizado um Test-T (*student*). O mesmo é utilizado para verificar se de fato existe uma real diferença, sendo assim, é um dos métodos mais utilizados para se averiguar as diferenças entre as médias de dois grupos. O que se deseja saber é se a diferença entre as duas médias é grande o suficiente para ser importante. A partir de uma comparação das médias dos fatores de motivação em função do sexo, foi possível perceber, que dentre os 7 fatores existentes na escala de motivação, apenas o fator desmotivação conseguiu apresentar uma diferença estatisticamente significativa [$T(141) = 2,59; p < 0,05$].

Tal significância revela que os sujeitos de ambos os sexos diferiram de maneira significativa no fator de desmotivação. Observa-se também que os homens conseguiram maiores médias a este fator do que as mulheres, apresentando um valor equivalente a 1,40 contra um 1,20, respectivamente. Tais resultados podem ser observados na tabela 16 abaixo:

Tabela 16. Diferença de médias entre sexo, no Fator de Desmotivação da Escala de Motivação.

Fator	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	df	p	Sig. (2-tailed)
Desmotivação	H	99	1,40	0,59	2,593	141	0,05*	0,03
	M	44	1,20					1,20

* Existem diferenças significativas entre grupos a um nível de significância menor que 0,05.

Além da comparação do fator desmotivação em função do sexo, também se realizou uma comparação dos fatores de motivação em função da formação dos sujeitos. A partir disso, observou-se que os indivíduos que haviam estudado a escola pública apresentaram maiores valores aos fatores de regulação integrada ($M= 6,12$; $DP= 0,74$) e motivação intrínseca ($M= 5,34$; $DP= 1,07$), apresentando pontuações mais baixas no fator de desmotivação ($M= 1,29$; $DP= 0,41$). Os sujeitos que estudaram em escolas privadas atribuíram também maiores valores aos fatores de regulação integrada ($M=5,98$; $DP= 0,91$) e motivação intrínseca ($M= 4,86$; $DP= 1,25$). Tais resultados podem ser encontrados na tabela 17, abaixo:

Tabela 17. Medias e Desvio-Padrão dos Factores de Motivação Acadêmica em função da Conclusão do Ensino Médio.

Conclusão do Ensino Médio		N	Média	Desvio Padrão
Ensino Público	Desmotivação	96	1,29	0,41
	Regulação Externa por Frequência as aulas	96	3,66	1,06
	Regulação Externa por recompensas sociais	96	2,66	1,40
	Regulação Introjetada	96	4,92	0,99
	Regulação Identificada	96	4,82	1,52
	Regulação Integrada	96	6,12	0,74
	Motivação Intrínseca	96	5,34	1,07

	Valores Válidos	96		
Ensino Privado	Desmotivação	47	1,43	0,71
	Regulação Externa por Frequência as aulas	48	3,66	1,08
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	48	2,50	1,15
	Regulação Introjetada	48	4,78	1,17
	Regulação Identificada	48	4,17	1,75
	Regulação Integrada	48	5,98	0,91
	Motivação Intrínseca	48	4,86	1,25
	Valores Válidos	48		

A fim de fazer uma comparação de médias entre os estudantes que se formaram no ensino público e no ensino privado, realizou-se um Teste-T(*student*), para verificar se de fato houve alguma mudança significativa entre os grupos em função dos fatores de motivação acadêmica. Na tabela 18 é possível constatar que dentre os 7 fatores de motivação, apenas dois deles se diferiram estatisticamente entre si, dentre eles, o fator de regulação identificada [$T(142) = 2,17$; $p < 0,05$] e de motivação intrínseca [$T(142) = 2,39$; $p < 0,05$].

Tabela 18. Diferenças entre Conclusões de Ensino Médio, no Fator de Regulação Identificada e Motivação Intrínseca.

Fatores	Escola	N	Média	DP	t	df	Sig.
	Pública	96	4,82	1,52	2,176	142	0,02*
Regulação Identificada	Privada	48	4,17	4,17			0,03*
	Pública	96	5,34	1,07	2,399	142	0,01*
Motivação Intrínseca	Privada	48	4,86	1,25			0,02*

* Existem diferenças significativas entre grupos a um nível de significância de 0,05.

Ao analisar os sujeitos a partir da escolaridade do pai, os indivíduos que apresentaram pais com nível de escolaridade básico, valorizaram mais os fatores de regulação integrada ($M= 6,05$, $DP= 0,79$) e motivação intrínseca ($M= 5,20$; $DP=1,16$). Os indivíduos com pais possuidores de ensino médio, novamente atribuíram maiores pontuações aos fatores de regulação integrada ($M= 6,04$; $DP= 0,81$) e motivação intrínseca ($M= 5,32$; $DP= 1,13$). No que tange aos pais que possuíam ensino superior, os indivíduos valorizaram mais os fatores de regulação integrada ($M= 6,16$; $DP= 0,83$) e motivação intrínseca ($M= 4,81$; $DP= 1,14$). Observa-se os resultados na tabela a seguir:

Tabela 19. Médias e Desvio-Padrão dos Fatores de Motivação Acadêmica em Função da Escolaridade do Pai

		N	Média	Desvio Padrão
Ensino Básico	Desmotivação	68	1,26	0,44
	Regulação Externa por Frequência as aulas	68	3,42	0,92
	Regulação Externa por recompensas sociais	68	2,44	1,35
	Regulação Introjetada	68	4,90	1,05
	Regulação Identificada	68	4,55	1,63
	Regulação Integrada	68	6,05	0,79
	Motivação Intrínseca	68	5,20	1,16
	Valores Válidos	68		
Ensino Médio	Desmotivação	52	1,36	0,49
	Regulação Externa por Frequência as aulas	52	3,86	1,18
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	52	2,68	1,34
	Regulação Introjetada	52	4,88	1,10
	Regulação Identificada	52	4,72	1,62
	Regulação Integrada	52	6,04	0,81
	Motivação Intrínseca	52	5,32	1,13
	Valores Válidos	52		
Ensino	Desmotivação	24	1,36	0,49

Superior	Regulação Externa por Frequência as aulas	24	3,86	1,18
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	24	2,68	1,34
	Regulação Introjetada	24	4,88	1,10
	Regulação Identificada	24	4,72	1,62
	Regulação Integrada	24	6,04	0,81
	Motivação Intrínseca	24	5,32	1,13
	Valores Válidos	24		

Verifica-se que os fatores de motivação em função da escolaridade da mãe dos participantes foi possível perceber que os sujeitos com mães de formação básica valorizaram mais os fatores de regulação integrada ($M= 6,04$; $DP=0,76$) e motivação intrínseca ($M= 5,26$; $DP=1,01$). Em relação as mães com formação de ensino médio, os sujeitos também priorizaram os fatores de regulação integrada ($M= 5,98$; $DP= 0,80$) e motivação intrínseca ($M= 5,09$; $DP= 1,22$). Os participantes que apresentaram mães com ensino superior atribuíram maiores pontuações aos fatores de regulação integrada ($M= 6,27$; $DP= 0,85$) e motivação intrínseca ($M=5,22$; $DP= 1,23$).

Uma comparação entre o perfil motivacional dos sujeitos, a partir da escolaridade dos pais e mães, percebe-se que apesar da proximidade estatística entre as médias, os participantes com mães de ensino superior apresentaram maiores pontuações nos fatores de regulação integrada ($M=5,22$; $DP= 0,85$) e motivação intrínseca ($M= 5,22$; $DP= 0,85$). Os resultados podem ser observados na tabela abaixo a seguir:

Tabela 20 – Médias e Desvio-Padrão dos Fatores de Motivação Acadêmica em Função da Escolaridade da Mãe.

		N	Média	Desvio Padrão
Ensino Básico	Desmotivação	48	1,25	0,44
	Regulação Externa por Frequência as aulas	48	3,34	0,88
	Regulação Externa por recompensas sociais	48	2,34	1,26
	Regulação Introjetada	48	4,93	0,95
	Regulação Identificada	48	4,66	1,36

	Regulação Integrada	48	6,04	0,76
	Regulação Intrínseca	48	5,26	1,01
	Valores Válidos	48		
Ensino Médio	Desmotivação	62	1,38	0,56
	Regulação Externa por Frequência as aulas	62	3,86	1,12
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	62	2,81	1,44
	Regulação Introjetada	62	4,81	1,12
	Regulação Identificada	62	4,50	1,80
	Regulação Integrada	62	5,98	0,80
	Regulação Intrínseca	62	5,09	1,22
	Valores Válidos	62		
Ensino Superior	Desmotivação	34	1,38	0,57
	Regulação Externa por Frequência as aulas	34	3,77	1,12
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	34	2,63	1,11
	Regulação Introjetada	34	4,90	1,09
	Regulação Identificada	34	4,70	1,64
	Regulação Integrada	34	6,27	0,85
	Regulação Intrínseca	34	5,22	1,23
	Valores Válidos	34		

Realizou-se uma comparação dos fatores de motivação acadêmica em função da idade dos indivíduos, a partir disso observou-se:

Os indivíduos com idade até 19 anos valorizaram mais os fatores de motivação intrínseca ($M= 5,26$; $DP= 0,96$) e regulação integrada ($M= 6,12$; $DP= 0,69$).

Os participantes com idades entre 20 a 25 anos atribuíram maiores valores aos fatores de regulação integrada ($M= 6,07$; $DP= 0,87$) seguida da motivação intrínseca ($M= 5,17$; $DP= 1,21$).

Ao que tange os sujeitos com idades entre 26 e 30 anos, verificou-se maiores pontuações nos fatores de regulação integrada ($M= 4,71$; $DP= 1,16$) e regulação identificada ($M= 4,07$; $DP= 1,51$).

Em relação aos participantes com idade acima de 31 anos, observou-se que foram atribuídos maiores valores aos fatores de regulação integrada ($M=5,68$; $DP=1,14$) e motivação intrínseca ($M= 5,58$; $DP= 1,66$). Os resultados são mostrados na tabela abaixo:

Tabela 21- Médias e Desvio-Padrão dos Factores de Motivação Académica em Função da Idade.

		N	Média	Desvio Padrão
Até 19 Anos	Desmotivação	77	1,34	0,44
	Regulação Externa por Frequência as aulas	77	3,82	0,99
	Regulação Externa por recompensas sociais	77	2,95	1,28
	Regulação Introjetada	77	4,90	0,95
	Regulação Identificada	77	4,84	1,49
	Regulação Integrada	77	6,12	0,69
	Motivação Intrínseca	77	5,28	0,96
	Valores Válidos	77		
20 a 25 Anos	Desmotivação	56	1,38	0,65
	Regulação Externa por Frequência as aulas	56	3,60	1,12
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	56	2,39	1,29
	Regulação Introjetada	56	4,91	1,06
	Regulação Identificada	56	4,39	1,73
	Regulação Integrada	56	6,07	0,87
	Motivação Intrínseca	56	5,17	1,21
	Valores Válidos	56		
26 a 30 Anos	Desmotivação	7	1,26	0,40
	Regulação Externa por Frequência as aulas	7	3,02	1,16
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	7	1,19	0,26

	Regulação Introjetada	7	3,88	1,74
	Regulação Identificada	7	4,07	1,51
	Regulação Integrada	7	4,71	1,16
	Motivação Intrínseca	7	3,85	1,69
	Valores Válidos	7		
Acima de 31 Anos	Desmotivação	4	1,12	0,25
	Regulação Externa por Frequência as aulas	4	2,60	0,81
	Regulação Externa por Recompensas Sociais	4	1,50	0,57
	Regulação Introjetada	4	5,50	0,84
	Regulação Identificada	4	4,00	2,58
	Regulação Integrada	4	5,68	1,14
	Motivação Intrínseca	4	5,58	1,66
	Valores Válidos	4		

Para averiguar diferenças de médias de algumas categorizações apresentadas neste estudo, observa-se nas duas próximas tabelas que existem diferenças significativas na média, em relação à idade (com os fatores regulação externa - recompensa social ($p < 0,05$) – e motivação intrínseca ($p < 0,05$)), e no grau de escolaridade da mãe (com o fator regulação externa – frequência as aulas ($p < 0,05$) respectivamente. Nos outros fatores não houve diferença estatisticamente significativa. A ANOVA é o teste paramétrico equivalente ao teste t para três ou mais grupos e procura verificar se existem diferenças nas médias dos grupos. Assim, seu objetivo é determinar a probabilidade de que as diferenças em médias ao longo de diversos grupos não ocorram apenas devido ao erro amostral. Por sua vez, não explica qual ou quais das médias são diferentes. Esta questão é resolvida, com a análise Bonferroni (Pereira, 2002).

Tabela 22- Diferença na média dos fatores Regulação Externa (recompensa social) e Motivação Intrínseca, na idade.

	Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Idade					

Regulação externa (recompensa social)	18,988	3	6,329	3,803	0,012
Motivação Intrínseca	7,012	3	2,337	1,885	,136

Tabela 23- Diferença na média do fator Regulação Externa (frequência as aulas), na escolaridade da Mãe.

	Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
Escolaridade Mãe					
Regulação externa (frequência as aulas)	7,582	2	3,791	3,611	0,030

Após a verificação das tabelas da Anova, utilizou-se a análise Bonferroni, com um intervalo de confiança de 95%. Analisou-se quais são as médias que diferem em relação à idade (no grupo dividido em até 19 anos, 20-25 anos, 26-30 anos e acima de 31 anos). Neste caso, observa-se que o fator Regulação Externa (recompensa social) se apresenta significativo no grupo “até 19 anos e 26-30 anos” (Tabela 24) e o fator Motivação Intrínseca apresentou diferenças significativas entre os grupos “até 19 anos e 20-25 anos” (Tabela 25).

Tabela 24 - Análise Bonferroni. Diferença na média na Regulação Externa (recompensa social), por idade.

Regulação externa (recompensa social)	Idade	95% Intervalo de confiança			
		Diferença	Modelo	Sig.	Limite Limite

		média	padrão		inferior	superior
Até 19 anos	20-25 anos	,5705	,22719	0,80	-,0390	1,1800
	26-30 anos	1,7788*	,50954	,004	,4119	3,1458
	Acima de 31 anos	1,4693	,66177	,170	-,3060	3,2446
20-25 anos	Até 19 anos	-,5705	,22719	0,80	-1,1800	,0390
	26-30 anos	1,2083	,51716	,127	-,1791	2,5957
	Acima de 31 anos	,8988	,66765	1,000	-,8923	2,6899
26-30 anos	Até 19 anos	-1,7788*	,50954	,004	-3,1458	-,4119
	20-25 anos	-1,2083	,51716	,127	-2,5957	,1791
	Acima de 31 anos	-,3090	,80857	1,000	-2,4787	1,8596
Acima de 31 anos	Até 19 anos	-1,4693	,66177	,170	-3,2446	,3060
	20-25 anos	-,8988	,66765	1,000	-2,5957	,1791
	26-30 anos	,3090	,80857	1,000	-1,8596	2,5957

Tabela 25-Análise Bonferroni. Diferença na média na Motivação Intrínseca, por idade.

Motivação Intrínseca	Idade	95% Intervalo de confiança				
		Diferença média	Modelo padrão	Sig.	Limite inferior	Limite superior
Até 19 anos	20-25 anos	,1372	,19612	1,000	-,3889	,6630
	26-30 anos	1,4586*	,43986	,007	,2786	2,6387
	Acima de 31 anos	-,2675	,57127	1,000	-1,8001	1,2650
20-25 anos	Até 19 anos	-,1372	,19612	1,000	-,6633	,3889
	26-30 anos	1,3214*	,44643	,022	,1238	2,5191
	Acima de 31 anos	-,4048	,57634	1,000	-1,9509	1,1414
26-30 anos	Até 19 anos	-1,4586*	,43986	,007	-2,6387	-,2786
	20-25 anos	-1,3214*	,44643	,022	-2,5191	-,1238
	Acima de 31 anos	-1,7262	,69799	,089	-3,5987	,1463
Acima de 31 anos	Até 19 anos	,2675	,57127	1,000	-1,2650	1,8001
	20-25 anos	,4048	,57634	1,000	-1,1414	1,9509

26-30 anos	1,7262	,69799	,089	-,1463	3,5987
-------------------	--------	--------	------	--------	--------

No caso do fator regulação externa (frequência as aulas) se apresenta como significativo na média na categorização Escolaridade da Mãe, ou seja, há diferença significativa na escolaridade da mãe do ensino médio e ensino básico do fator presente.

Tabela 26 – Diferença na média do fator por Regulação Externa (frequência as aulas).

Regulação externa (frequência as aulas)	Escolaridade da Mãe	95% Intervalo de confiança				
		Diferença média	Modelo padrão	Sig.	Limite inferior	Limite superior
Ensino básico	Ensino médio	-,5001*	,19768	,038	-,9800	-,0201
	Ensino superior	-,4248	,22966	,201	-,9824	,1329
Ensino médio	Ensino básico	,5001*	,19768	,038	,0201	,9800
	Ensino superior	,0753	,21927	1,000	-,4571	,6077
Ensino superior	Ensino básico	,4248	,22966	,201	-,1329	,9824
	Ensino médio	-,0753	,21927	1,000	-,6077	,4571

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo conhecer a motivação dos alunos de Agronomia de uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba, a partir da Teoria da Autodeterminação.

A teoria da Autodeterminação forneceu um abrangente arcabouço teórico para guiar esta pesquisa sobre Motivação na aprendizagem. Partimos de uma definição simples e clássica sobre motivação, a exemplo de Reeve (2009a), em que refere-se a Motivação a qualquer força que energiza e direciona o comportamento, até a idéia de Deci e Ryan (1991) em que a motivação envolve comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser agente causal em relação ao seu futuro, ou seja, promover comportamentos intencionais.

Foi por entender que esta Teoria inclui de maneira prioritária as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica, além da idéia de que o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação, que se baseou o presente estudo.

O contexto social envolvido na pesquisa foi o ambiente universitário composto por 144 indivíduos participantes sem, contudo, esquecer toda a vida pregressa do estudante universitário, incluindo a de seus genitores, quebrando a visão individualista de estudar a pessoa em uma cultura através das gerações, esquecendo de estabelecer um enfoque de interação ativa com o ambiente em que vivem.

Para estabelecer uma relação paramétrica do estudo, visando mensurar o nível motivacional dos estudantes, necessário se fez usar uma Escala de Motivação Acadêmica, criada originalmente por Roberto Vallerand (1989), tendo o presente estudo usado a versão brasileira da Escala. Muitos são os trabalhos com a EMA original ou com a adaptação do Dr. Dejano Sobral da Universidade de Brasília, feita em 2003 e poucos com a versão mais recente da Dra. Sueli Guimarães e do Dr. Aloyseo Bzuneck, ambos da Universidade Estadual de Londrina, em que incluíram novos itens. A base do instrumento do presente trabalho é a escala desenvolvida por Guimarães e Bzuneck que classifica os tipos motivacionais em: desmotivação, regulação externa por frequência as aulas, regulação externa por recompensas sociais, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca.

Identificar o perfil motivacional dos alunos de Agronomia do estudo em questão significa identificar se há um contexto suportivo à autonomia, condição propícia à aprendizagem e ao desempenho, ideia fomentada pela Teoria da Autodeterminação. Um contexto suportivo à autonomia, conforme a TAD, tem efeitos diretos e importantes na motivação e são importantes para a internalização de valores e regras, que darão aos estudantes maior autodeterminação.

A Regulação Integrada, seguida da Motivação Intrínseca, teve a maior média das afirmativas, com respostas muito verdadeira (valor 6) ou totalmente verdadeira (valor 7). Ambas constituem os tipos mais autônomos de motivação, as quais foram atribuídas as maiores notas pelos entrevistados. Isto significa que os resultados indicam uma tendência mais acentuada para a regulação autônomo dos indivíduos participantes da pesquisa.

Necessário se faz distinguir a Regulação Integrada da Motivação Intrínseca, sendo a primeira uma internalização e integração completa dos regulamentos externos, passando a fazer parte do seu self com concordância com outros valores pessoais e a segunda relaciona-se a um comportamento intencional gerando satisfação pela própria ação, não sendo necessário reguladores externos.

Por outro lado, o estado de falta de intenção para agir, denominado de amotivação, não foi observado entre os participantes da pesquisa, ao atribuírem as menores notas para os itens relativos a este tipo de motivação. Conclui-se, portanto, que os alunos pesquisados não são impactados com a falta de internalização dos reguladores externos, peculiar ao comportamento que gera diminuição do motivo que gera ação e conseqüente baixa no desempenho.

Ao colocarmos em ordem crescente de perfil suportivo à autonomia, entre os alunos da Universidade pesquisada, temos a seguinte ordem: desmotivação, regulação externa (recompensa social), regulação externa (frequência as aulas), regulação identificada, regulação introjetada, motivação intrínseca e regulação integrada.

Ao analisar os fatores de motivação em função do gênero, conclui-se que os fatores mais valorizados em ambos os sexos são os de motivação intrínseca e regulação integrada, tendo o sexo feminino uma ligeira vantagem nestes dois tipos de motivação com relação ao sexo masculino.

Além da comparação do fator motivação em função do gênero, também se realizou uma comparação dos fatores de motivação em função da formação dos sujeitos, se oriundos de uma escola pública ou privada. A partir disso, observou-se que os indivíduos que haviam estudado em escola pública apresentaram maiores valores aos fatores de regulação integrada e regulação extrínseca, apresentando pontuações mais baixas no fator de desmotivação, igualmente ocorrendo nos alunos oriundos de escolas privadas, com uma ligeira vantagem em favor dos primeiros.

Ao analisar os sujeitos a partir da escolaridade dos pais, os indivíduos que apresentaram pais com nível de escolaridade básica, média e superior valorizaram mais os fatores de regulação integrada e motivação intrínseca, igualmente ocorrendo com relação a escolaridade das mães. Uma comparação entre o perfil motivacional dos sujeitos, a partir da escolaridade dos pais e mães, percebe-se que apesar da proximidade estatística entre as médias, os participantes com mães de ensino superior apresentaram maiores pontuações nos fatores de regulação integrada e motivação intrínseca, dos que os participantes com outras formações.

O presente trabalho realizou, também, uma comparação dos fatores de motivação acadêmica em função da idade dos indivíduos, observando que os indivíduos com idade até 19 anos valorizaram mais os fatores de motivação intrínseca e regulação integrada; os participantes com idades entre 20 a 25 anos atribuíram maiores valores aos fatores de regulação integrada seguida da motivação intrínseca; os sujeitos com idades entre 26 e 30 anos, tiveram maiores pontuações nos fatores de regulação integrada e regulação identificada; e os participantes com idade acima de 31 anos, observou-se que foram atribuídos maiores valores aos fatores de regulação integrada e motivação intrínseca, tendo a regulação introjetada valor muito próximo das anteriores o que a faz colocar no mesmo patamar.

Observou-se, por fim, no presente trabalho que houve diferenças de médias de algumas categorizações apresentadas sobretudo quando se compara a idade com relação aos fatores regulação externa - recompensa social e motivação intrínseca. Da mesma forma com o grau de escolaridade da mãe em relação com o fator regulação externa – frequência as aulas. Observa-se que o fator Regulação Externa (recompensa social) se apresenta significativo no grupo “até 19 anos e 26-30 anos” e o fator Motivação Intrínseca apresentou diferenças significativas entre os grupos “até 19 anos e 20-25 anos” No caso do fator regulação externa (frequência as aulas) se apresenta como significativo na média na categorização Escolaridade da Mãe, ou seja, há diferença significativa na escolaridade da mãe do ensino médio e ensino básico do fator presente.

O estudo da motivação é um tema de grande relevância para a compreensão e manutenção do comportamento humano. A Teoria da Autodeterminação tem poucas linhas de estudo, no Brasil, na abordagem educacional, sobretudo na aplicação prática em escolas. Na educação ela tem uma enorme relevância para profissionais que querem entender e melhorar a motivação de seus alunos. Acreditamos que essa teoria tem muito a contribuir com o campo da Psicologia brasileira e que pesquisas com suas premissas podem contribuir para o conhecimento acadêmico em nosso País.

Novos estudos devem ser conduzidos para ampliar os conhecimentos agora expostos com esta pesquisa, como ampliar o número de períodos escolares envolvidos, ampliar o número de instituições envolvidas, incluir características do ambiente pesquisado, a relação aluno-professor no processo motivacional dentre outros, de forma que se possa ter cada vez mais uma ampliação do entendimento do fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, T. **Do abandono a permanência num curso de ensino superior.** Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n. 7, p. 19-28, set./dez., 2008

ALMEIDA, L. S. & SOARES, A. P.. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.** In E. MERCURI, & S. A. J. POLIDORO, Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté, SP, Cabral Universitária, 2003.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital.** Londrina: Práxis, 1999.

AMES C. **Classroom: goals, structures and motivation.** Journal of Educational Psychology, v. 84, n.3, p. 261-271, 1992.

AMES, C.; ARCHER, J. **Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes.** *Journal of Educational Psychology.* v. 80, n. 3, p. 260-267, 1988.

ANDERSON, J. C. et al. **A path analytic modelo of a theory of quality management underlying the Derming management method: preliminary empirical findings,** vol. 26, n. 5, p.637-658, Decision Sciences, 1995.

ANDERSON, R., MANOOGIAN, S. T., & REZNICK, J. S .**The undermining and enhancing of intrinsic motivation inpreschool children.** Journal of Personality and social Psychology, v. 34, p. 915-922, 1976.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A.. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BARGH, J.A. **The cognitive monster.** In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), Dual process theories in social psychology. New York: Guilford Press, 1999.

BARGH, J. e CHARTRAND, T.. **The unbearable automaticity of being.** American Psychologist. v. 54, p. 462–479, 1999.

BENWARE, C. e DECI, E. L. **Quality of learning with an active versus passive motivational set.** American Educational Research Journal. V. 21, p. 755–765, 1984.

BLANCK, P. D., REIS, H. T., & JACKSON, L. . **The effects of verbal reinforcements on intrinsic motivation for sex-linked tasks.** Sex Roles, v. 10, p. 369-387,1984.

BOGGIANO, ANN K.; BARRET, MARTY. **Performance and motivational deficits of helplessness**: The role of motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 49, 1985.

BONG, M.. **Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students**: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, v. 93, p. 23-34, 2001.

BORGES, M.N; Aguiar Neto, B. G. **Diretrizes curriculares para os cursos de Engenharia**- Análise comparativa das propostas da ABENGE e do MEC. *ABENGE- Revista de Ensino de Engenharia*, v. 19, n. 2, dez. Brasília, p. 17, 2000.

BORUCHOVITCH, E. A. **A inteligência e a motivação**: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, Cap. 5, p. 96, 2009.

BORUCHOVITCH, E. A. **As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, Cap. 6, p. 116, 2009.

BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A., e CAMPIONE, J. C.. **Learning, remembering, and understanding**. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol. 3, pp. 77–166). New York: Wiley, 1983.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 1, p. 9-36.

CAIRNS, R. B. et al. **Developmental science**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CERTO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4ª edição, São Paulo: Makron Books, 1996.

CERVONE, D & MISCHEL, W. **Advances in personality science**. New York: Guilford Press, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. Editora Compactada. São Paulo: Atlas, 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**: O capital humano das organizações. São Paulo: Atlas, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**: Os novos horizontes em administração. São Paulo: Makron Books, 1999.

CORDEIRO, R. A.; SILVA, A. B. da. **Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças?** *Revista de Administração*, Santa Maria, v. 5, n. 2, p. 243-261, mai./ago., 2012.

COVINGTON, M. V. **Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate?** In: McINERNEY, D. M. ; VAN ETEN, S. (Ed.) Big theories revisited. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 5, p. 91-114, 2004.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução a Psicologia**:3 ed. São Paulo:Makron Books, 2001.

DANCEY, Chriatiane e REIDY, Johs. **Estatística sem matemática para Psicólogo**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DECENZO, David.; ROBBINS, Stephen P. **Administração de recursos humanos**. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1985.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. **A motivational approach to self**: Integration in personality. Em R. Dienstbier (Org.). Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation. (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.

DECI, E. L. **Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation**. Journal of Personality and Social Psychology, v. 18. 1971.

DECI, E. L.. **Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation**. Journal of Personality and Social Psychology, v. 18, p. 105–115, 1971.

DECI, E. L., SCHWARTZ, A. J. SHEINMAN, L., e RYAN, R. M.. **An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children**: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, v. 73,p. 642–650, 1981.

DECI, E. L., SCHWARTZ, A. J., SHEINMAN, L., e RYAN, R. M. . **An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children**: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, v. 73, p. 642-650, 1981.

DECI, E.L. E RYAN, R.M. **Handbook of self-determination research**. Rochester: The University of Rochester Press, 2002.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success**. A self-management approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005

DEVINE, J.; CAMFELD, L. e GOUGH, I. **Autonomy or dependence – orboth?** Perspectives from Bangladesh. [paper 13]. WeD - Wellbeing in Developing Countries - ESRC Research Group , 1-38, 2006.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. **Motivational beliefs, values and goals**. Annual Review of Psychology, v. 53, p. 109-132, 2002.

ECCLES, J., WIGFIELD, A., e SCHIEFELE, U. . **Motivation to succeed**. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child motivational science* 683 psychology: *Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095). New York: Wiley, 1998.

ENGELMANN, E. . **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil, 2010.

FAGUNDES, C. V. Transição ensino médio – educação superior: qualidade no processo educativo. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewArticle/11212>. Acesso em: 05/06/2014.

FALCÃO, D. F., & ROSA, V. V. da. . **Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração**: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do Encontro da Anpad*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32, 2008.

FÁVERO, L. P., BELFIORE, P. P., SILVA, F. L. da, & CHAN, B. L. . **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FISHER, C. D. . **The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation**. *Organizational Behavior and Human Performance*, v. 21, p. 273–288, 1978.

GERGEN, K. . **Exploring the postmodern**: Perils or potentials? *American Psychologist*, 49, 412–416, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S. F. D. R. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. R (orgs.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R., & BZUNECK, J. A. . **Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários**. *Ciências & Cognição*, Ilha do Fundão, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, S.E.R. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da intrínseca e da meta aprender** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 4, p. 78.

GROLNICK, W. S., e RYAN, R. M. . **Autonomy in children’s learning**: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 52, p. 890–898, 1987.

GROLNICK, W. S. e RYAN, R. M.. **Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school.** *Journal of Educational Psychology*, v. 81, p. 143–154, 1989.

HARTER, S.. **A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components.** *Developmental Psychology*, Washington, v. 17, n. 3, p. 300-312, 1981.

HIGGINS, E. T., e KRUGLANSKI, A. . **Motivational science: The nature and functions of wanting.** In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 1–20). Philadelphia: Psychology Press, 2000.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACOBS, P. A. & NEWSTEAD, S. E.. **The nature and development of student motivation.** *British Journal of Educational Psychology*. V. 70, p. 243-254, 2000.

KASSER, T., e RYAN, R. M.. **Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals.** *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 22, p. 80–87, 1996.

KASSER, T. & RYAN, R. M.. **Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals.** *Pers Soc Psychol Bull*, 1996.

KITAYAMA, S. . **Culture and basic psychological processes—Toward a system view of culture: Comments on Oyserman et al. (2002).** *Psychological Bulletin*, v. 128, p. 89–96, 2002.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEPPER, M. R., HENDERLONG, J. **Turning “play” into “work” and “work” into “play”:** **25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation.** In: C. Sansone, J. M. Harackiewicz (EDS.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for optimal motivation and performance.* San Diego, Academic Press, 2000.

LIEURY, ALAIN & FENOUILLET, FABIEN. **Motivação e aproveitamento escolar.** Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIMA, M.C. **Globalização ou internacionalização do ensino superior?** *Revista de ESPM*, v. 13, ano 12, Ed. 4. Jul/ago., p. 80-90, 2006.

MAEHR, M. L. & MAYER, H. A. **Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go.** *Educational Psychology Review*. V. 9, n. 4, p. 371-409, 1997.

MANCIBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAXIMIANO, Antonio César Amarun. **Teoria geral da administração: Da escola científica a competitividade em economia globalizada.** São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (8 ed.). São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R (orgs.) .Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MITCHELL, T. R.. **Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice.** Academy of Management Review, v. 7, n. 1, 1982.

MURPHY, P. K. e ALEXANDER, P. (2000). **A motivated exploration of motivation terminology.** Contemporary Educational Psychology, v. 25, p. 3–53.

NERY, D. C. M. S. **Trabalho Masculino, Trabalho Feminino: Representações Sociais e Assédio Moral,** 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALENZUELA, D. L. . **Teoria y evaluacion de la motivacion intrínseca y la autodeterminacion: hallazgos preliminares.** Psychological Assessment, Washington, v. 3, n. 2 p. 233-263, 1987.

PASCARELLA, E. T. et. al. **Influences on students internal locus of attribution for academic success in the first year of college.** Research in Higher Education, v. 37, n. 6, p. 731-756, 1996.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução a Motivação e a Emoção:** Rio de Janeiro. Imago, 2001.

PEREIRA, A. SPSS: Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciência Sociais e Psicologia. Lisboa, Edições Sílabo, 2002.

PINTRICH, P. R. **The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.** International Journal of Educational Research, v. 31, p. 459-470, 1999.

PINTRICH, P. R., e SCHUNK, D. **Motivation in education: Theory, research, and applications** (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc., 2002.

PINTRICH, P.R.. **A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts.** Journal of Educational Psychology, 95, 667-686, 2003.

PINTRICH, Paul R. **A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts.** Journal of Educational Psychology Copyright 2003 by the American Psychological Association, Inc. 2003, Vol. 95, No. 4, 667–686 , 2003.

PINTRICH, P. R.. **Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology.** Educational Psychologist, v. 29, p. 137–148, 1994.

PINTRICH, P. R., e ZUSHO, A.. **The development of academic selfregulation:** The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press, 2002.

PINTRICH, P. R., & SCHUNK, D. H.. **Motivation in education:** Theory, research, and applications (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.

PINTRICH, P. R., e ZUSCHO, A. . **The developmente of academic self-regulation:** the role of cognitive and motivational factores. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 250-271). NY: Academic Press, 2002.

PINTRICH, P. R., e SCHRAUBEN, B. . **Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks.** In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.

PINTRICH, P. R.. **An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research.** *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 92–104, 2000a.

PINTRICH, P. R. . **Educational psychology at the millennium:** A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, v. 35, p. 221–226, 2000b.

PINTRICH, P. R. . **Multiple goals, multiple pathways:** The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, p. 544–555, 2000c.

PINTRICH, P. R.. **The role of goal orientation in self-regulated learning.** In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press, 2000d.

PINTRICH, P. R., & DE GROOT, E. V. **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance.** *Journal of Educational Psychology*, v. 82, p. 33-40., 1990.

REEVE, J.. **Teachers as facilitators:** what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, v. 106, p. 225-237, 2006.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. **Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental.** *Revista Quadrimestral da Área de Psicologia da Universidade de São Francisco*, v.16, n.1, p.1-19, jan./abril, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.** *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p.54-67, 2000.

RYAN, R. M. e CONNELL, J. P.. **Perceived locus of causality and internalization:** Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 57, p. 749–761, 1989.

RYAN, R. M., & STILLER, J. **The social contexts of internalization:** parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut (pp. 115-149). Greenwich: Jai Press, 1991.

- RYAN, R. M. e DECI, E. L. **The support of autonomy and the control of behavior.** Journal of Personality and Social Psychology, 1987
- SCHUNK, D. H. . **Self-efficacy and academic motivation.** Educational Psychologist, v. 26, p. 207–231, 1991.
- SCHUTZ, P., e DECUIR, J. . **Inquiry on emotions in education.** Educational Psychologist, v. 37, p. 125–134, 2002.
- SCHULTZ, D.P. & SCHULTZ, S.E.. **Teorias da Personalidade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SHELDO, K. M.; RAYAN, R. M.; DECI, E. L. & KASSER, T. . **The independent effects of goal contents and motives on well-being:** it's both what you pursue and why you pursue it. Pers Soc Psychol Bull, v. 30, p. 475-486, 2004.
- SOBRAL, D. T. . **Motivação do aprendiz de medicina:** uso da escala de motivação acadêmica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 19, p. 25-31, 2003.
- STIPEK, D. J. **Motivation to learn:** from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.
- STIPEK, D., SALMON, J., GIVVIN, K., KAZEMI, E., SAXE, G. & MACGYVERS, V. **The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers.** Journal of Research in Mathematics Education, v.29, p. 465-488, 1998.
- VALLERAND, R. J. e O'CONNOR, B. P. . **Motivation in the elderly:** A theoretical framework and some promising findings. *Canadian* Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, v. 43, p. 450–461, 1989.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIERE, N. M., & PELLETIER. . **Construction and validation of the echelle de motivation em Education (EME).** Canadian Journal of Behavioral Sciences, Montreal, 3 (21), 323-349, 1989.
- VIEIRA, V. A. **As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing.** Revista da FAE: Curitiba, 2002. v. 5, n. 1, p. 61-70, jan/abr. 2002
- WEHMEYER, M. L. **Self-determination and the education of students with mental retardation.** Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 1992.
- WEHMEYER, M. L. **A functional model of self-determination:** describing development and implementing instruction. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 1999.
- WIGFIELD, A.; ECLLES, J. **Expectancy-value theory of achievement motivation.** Contemporary Educational Psychology, v. 25, 2000.
- ZIMMERMAN, B. **Attainment of self-regulation:** a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. e KITSANTAS, A. . **Developmental phases in self-regulation:** Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*. v. 89, p. 29–36, 1997.

APÊNCIDES

CARTA DE SOLICITAÇÃO DA PESQUISA.

Solicitação de realização da pesquisa no Centro de Ciências Agrárias/Campus II

À ILMO Sr.º:

Prof. Leossávio César de Souza
Coordenador do curso de Agronomia

Prezado Senhor,

Eu George Brandão de lima, discente do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia- ULHT, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa cujo título é: **A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE AGRONOMIA: UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.**

Sendo assim, solicito a vossa contribuição com o estudo na autorização da realização de um questionário a ser aplicado aos alunos do curso de Agronomia do Centro de Ciências Agrárias, Campus II, na cidade de Areia-PB. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa.

Vossa Senhoria poderá solicitar esclarecimentos se necessário for e asseguro que serão mantidos o sigilo e o anonimato dos dados coletados e que serão usados exclusivamente para o fim da pesquisa científica anteriormente citada.

Segue o questionário em anexo.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S.º no atendimento desta solicitação, aproveitamos o ensejo para apresentar o elevado apreço do Mestrando da Universidade Lusófona.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

George Brandão de Lima
Mestrando em Ciências da Educação
João Pessoa, 21 de julho de 2014.

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA:

Eu, Prof. Leossávio César de Souza , Coordenador do curso de Agronomia do Centro de Ciências Agrárias de Areia-PB, Campus II da UFPB, autorizo a coleta de informações referente ao um questionário a ser aplicado aos alunos do Curso de Agronomia desta Instituição, como parte da Pesquisa intitulada: **A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE AGRONOMIA: UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.**

Estou ciente de que a pesquisa será realizada sob a responsabilidade de George Brandão de Lima, aluno do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia- ULHT.

Leossávio César de Souza
Coordenador do curso de Agronomia

Areia, 21 de julho de 2014.

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

Prezado aluno, _____, na condição de sujeito da pesquisa, solicito sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte de minha dissertação de mestrado. Atualmente desenvolvo uma pesquisa na área de motivação e pretendo identificar o perfil motivacional dos estudantes universitários. Por favor, procure ler atentamente as questões e responda com toda sinceridade. Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos. Agradeço pela colaboração.

- Gênero () masculino () feminino

- Idade () até 19 anos () de 20 a 25 anos () de 26 a 30 anos () acima de 31 anos

- Período: () primeiro () segundo () terceiro () quarto

- Ensino Médio: () concluído em escola pública () concluído em escola privada

- Escolaridade:

Pai: () Ensino básico () Ensino Médio () Ensino Superior

Mãe: () Ensino básico () Ensino Médio () Ensino Superior

Por que venho à universidade? Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à universidade, sendo

Nada Verdadeiro	Muito pouco Verdadeiro	Pouco Verdadeiro	Alguma Verdade	Moderadamente Verdadeiro	Muito Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro
1	2	3	4	5	6	7

1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	1 2 3 4 5 6 7
3. Venho à universidade para não receber faltas.	1 2 3 4 5 6 7
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	1 2 3 4 5 6 7
5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	1 2 3 4 5 6 7
6. Venho à universidade para não ficar em casa.	1 2 3 4 5 6 7
7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1 2 3 4 5 6 7
8. Venho porque é isso que esperam de mim.	1 2 3 4 5 6 7
9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1 2 3 4 5 6 7
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1 2 3 4 5 6 7
11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque a educação é um privilégio.	1 2 3 4 5 6 7

13. Eu não vejo por que devo vir à universidade.	1 2 3 4 5 6 7
14. Venho à universidade para conseguir o diploma.	1 2 3 4 5 6 7
15. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	1 2 3 4 5 6 7
16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	1 2 3 4 5 6 7
17. Porque para mim a universidade é um prazer.	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	1 2 3 4 5 6 7
19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	1 2 3 4 5 6 7
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	1 2 3 4 5 6 7
21. Porque gosto muito de vir à universidade	1 2 3 4 5 6 7
22. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	1 2 3 4 5 6 7
23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	1 2 3 4 5 6 7
24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	1 2 3 4 5 6 7

25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	1 2 3 4 5 6 7
26. Porque estudar amplia os horizontes.	1 2 3 4 5 6 7
27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	1 2 3 4 5 6 7
28. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	1 2 3 4 5 6 7
29. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	1 2 3 4 5 6 7

Tabela: Avaliação dos sete grupos de motivação. Fonte: Guimarães e Bzuneck, 2008, pp. 107-108.