



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ANA CAROLINA PEREIRA DA CRUZ**

**A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA  
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO COM  
GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)**

Florianópolis  
2020

**ANA CAROLINA PEREIRA DA CRUZ**

**A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA  
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO COM  
GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à banca de defesa para obtenção do título de  
Mestre em Psicologia do Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, da Universidade  
Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Iuri Novaes Luna

Florianópolis  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cruz, Ana Carolina Pereira da

A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA  
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: : UM ESTUDO COM  
GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
(UFSC) / Ana Carolina Pereira da Cruz ; orientador, Iúri  
Novaes Luna, 2020.

137 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Motivação Acadêmica. 3.  
Universitários. 4. Ensino Superior. I. Novaes Luna, Iúri.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Psicologia. III. Título.

ANA CAROLINA PEREIRA DA CRUZ

**A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DA  
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO COM  
GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>ª</sup>. Tânia Regina Raitz, Dr<sup>ª</sup>.

Universidade do Vale do Itajaí

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Narbal Silva, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Psicologia.

---

Prof<sup>ª</sup>. Andréa Barbará da Silva Bousfield, Dr<sup>ª</sup>

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Iúri Novaes Luna, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2020.

**DAS UTOPIAS**  
*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
não é motivo para não querê-las.  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a mágica presença das estrelas!*  
**MÁRIO QUINTANA**

## AGRADECIMENTOS

À vida, pelo presente de vivê-la.

À Universidade Federal de Santa Catarina e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Caps) pela oportunidade de um mestrado gratuito, de qualidade e com bolsa de pesquisa.

Ao professor Iúri Novaes Luna, não apenas pela fascinante orientação, mas por ser exemplo de professor e pessoa. Tenho profundo orgulho de ser sua orientanda e sou muito grata por toda confiança.

Ao meu avô, minha mãe e meu pai que insistentemente reforçam o valor da educação e me permitiram ter as oportunidades que tive até aqui.

Ao meu irmão e irmãs pela certeza de que nunca estarei só.

Aos meus sobrinhos Livia, Laura, Pedro, Valentina e Bruno, por serem uma das minhas principais razões de viver.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFSC, por todo conhecimento que adquiri.

Aos membros da banca de qualificação, professora Maiana Nunes e Valéria Mattos, por qualificarem todos os dias o papel da mulher na universidade, sendo professoras brilhantes com quem tive a honra de aprender.

Aos membros da banca de defesa, professor Narbal Silva, Alexandre Marino e Tânia Raitz, pela oportunidade de tê-los em minha defesa.

Ao professor Vanderlei Brasil, por desde a primeira fase do curso de Psicologia acreditar em mim e me auxiliar a traçar um caminho e amor pela Orientação Profissional.

As minhas companheiras de jornada do mestrado, Karen, Rayza, Gabriela e Daniela, por todo apoio, risadas e trocas.

À minha amiga Karlla, por todo incentivo, auxílio, amizade, cafés, viagens e conversas.

À Monica, Edi, Ilona e Pri, por serem mais que um grupo e me auxiliarem no processo de autoconhecimento e “sentir” a vida.

Às minhas amigas da escola, da graduação, do Familiar e da vida, por todos os afetos trocados e pela compreensão nas ausências.

## RESUMO

O papel da universidade está em crescer profissional e pessoalmente a vida de seus estudantes. Ainda, o de ser mediação para projetos de vida e ser considerada como um espaço potencializador para o presente e futuro. Aos jovens estudantes cabe a motivação e escolhas ao vivenciar este período. Neste sentido, a motivação acadêmica está atrelada aos motivos para frequentá-la. O objetivo da presente pesquisa foi compreender a motivação acadêmica de universitários de diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no contexto da expansão da educação superior no Brasil. Para atingir a este objetivo, foi realizada uma pesquisa de método misto sequencial explanatório, que prediz a divisão da pesquisa em três partes. A primeira etapa contou com a participação de 222 universitários da UFSC da quinta-fase de diversos cursos, consistiu-se na etapa quantitativa, na qual foi realizada a aplicação do Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU), elaborado pela pesquisadora para presente pesquisa e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Posteriormente, foi realizada a etapa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com seis estudantes, que compunham também a amostra da etapa quantitativa. Ao final foi realizada uma análise convergente entre os resultados quantitativos e qualitativos. De modo geral, os dados foram contrastados com o referencial teórico, e em específico os dados quantitativos foram analisados a partir de estatística descritiva e análise inferencial e os dados qualitativos submetidos à análise de conteúdo. Os resultados permitiram apresentar que os estudantes se encontram motivados para terminar suas graduações (73,4%) e dentre as motivações que maior teve recorrência na EMA, apresenta-se a motivação extrínseca por regulação integrada, que no contínuo proposto pela teoria da autodeterminação, está mais próxima da motivação intrínseca e é caracterizada pelo envolvimento pessoal, coerência e autonomia. Frente a uma questão descritiva que compôs o QMFU e as entrevistas realizadas, foram criadas sete categorias com o objetivo de compreender a motivação dos universitários, as quais ampliaram o processo da motivação para além do desenvolvimento de carreira e apresentou outros seis motivos importantes em relação a frequentar a universidade, sendo eles: desenvolvimento de carreira, questões pessoais, formação política, relações sociais, questões familiares, prestígio social e assistência social. Deste modo, apresentou-se a necessidade de maior exploração do construto da motivação, uma que foi delineado de maneira complexa, contextual e pessoal. Reforça-se que para além da carreira, frequentar a universidade engloba diversas esferas pessoais e sociais.

**Palavra-chave:** motivação; motivação acadêmica; estudante universitário; ensino superior.

## ABSTRACT

The role of the university lies in adding professionally and personally to the lives of its students. Still, to be mediation for life projects and to be considered as a potentializing space for the present and future. Young students have the motivation and choices to experience this period. In this sense, academic motivation is linked to the reasons for attending it. The aim of this research was to understand the academic motivation of university students from different courses at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in the context of the expansion of higher education in Brazil. In order to achieve this objective, an explanatory sequential mixed method research was carried out, which predicts the division of the research into three parts. The first stage counted with the participation of 222 university students from UFSC in the fifth-stage of several courses, consisting of the quantitative stage, in which the Questionnaire of Reasons to Attend the University (QMFU), elaborated by the researcher for the present research and the Academic Motivation Scale (EMA). Subsequently, the qualitative stage was carried out through semi-structured interviews with six students, who also made up the sample of the quantitative stage. At the end, a convergent analysis was carried out between quantitative and qualitative results. In general, the data were contrasted with the theoretical framework, and specifically the quantitative data were analyzed using descriptive statistics and inferential analysis and the qualitative data submitted to content analysis. The results showed that students are motivated to finish their degrees (39.6%) and among the motivations that had the greatest recurrence in EMA, there is the extrinsic motivation for integrated regulation, which in the continuum proposed by the theory of self-determination, it is closer to intrinsic motivation and is characterized by personal involvement, coherence and autonomy. Faced with a descriptive question that composed the QMFU and the interviews carried out, seven categories were created in order to understand the motivation of the university students, which expanded the motivation process beyond the career development and presented six other important reasons in relation to attending university, namely: career development, personal issues, political training, social relations, family issues, social prestige and social assistance. Thus, there was a need for further exploration of the motivation construct, one that was outlined in a complex, contextual and personal way. It is reinforced that in addition to the career, attending university encompasses several personal and social spheres.

**Keywords:** motivation; academic motivation; university student; higher education.

## LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 - Artigos sobre Motivação Acadêmica .....	18
Tabela 2 - Centros Acadêmicos, Cursos e Número de Participantes .....	45
Tabela 3 - Participantes etapa qualitativa .....	46
Tabela 4 - Definição das categorias.....	52
Tabela 5 - Porcentagem Renda.....	56
Tabela 6 - Porcentagem Nível de Instrução Pai e Mãe.....	57
Tabela 7 - Porcentagem Motivo Principal para optar pelo Vestibular da UFSC .....	58
Tabela 8 - Porcentagem Motivo Principal para optar pelo Curso Atual .....	59
Tabela 9 - Porcentagem referente ao que se espera obter de um curso superior.....	59
Tabela 10 - Porcentagem Motivação para concluir o curso .....	60
Tabela 11 - Atividades que mais motivam .....	68
Tabela 12 - Comparação das dimensões da motivação por curso .....	76
Tabela 13 - Comparação das dimensões da motivação por situação laboral simplificada.....	78
Tabela 14 - Comparação das dimensões da motivação por renda.....	79
Tabela 15 - Estatística descritiva - Nível de instrução da mãe e do pai .....	81
Tabela 16 - Apresentação dos entrevistados .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A realização das atividades acadêmicas.....	62
Gráfico 2 - Grau de motivação para atividades acadêmicas.....	62
Gráfico 3 - A realização das atividades acadêmicas 2.....	63
Gráfico 4 - Grau de motivação para atividades acadêmicas 2.....	64
Gráfico 5 - A realização das atividades acadêmicas 3.....	65
Gráfico 6 - Grau de motivação para atividades acadêmicas 3.....	65
Gráfico 7 - Atividades acadêmicas 4.....	67
Gráfico 8 - Grau de motivação para atividades acadêmicas 4.....	67

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BU – Biblioteca Universitária  
CA – Centro Acadêmico  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCA – Centro de Ciências Agrárias  
CCB – Centro de Ciências Biológicas  
CCE – Centro de Comunicação e Expressão  
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas  
CCS – Centro de Ciências da Saúde  
CDS – Centro de Desportos  
CED – Centro de Ciências da Educação  
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento da Ciência  
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular  
CSE – Centro Socioeconômico  
CTC – Centro Tecnológico  
DCE – Diretório Central dos Estudantes  
EAD – Educação à Distância  
EMA – Escala de Motivação Acadêmica  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
EUA – Estados Unidos da América  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIES – Programa de Financiamento Estudantil  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
ME – Motivação extrínseca  
MEC – Ministério da Educação

MI – Motivação intrínseca  
OPC – Orientação Profissional e de Carreira  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Parceiras Público-Privadas  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
QMFU – Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade  
RU – Restaurante Universitária  
SAPSI – Serviço de Atenção Psicológica da UFSC  
SC – Santa Catarina  
SDT – Teoria da Autodeterminação  
Sianes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SIC – Segundo Informações Coletadas  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
SM – Salário Mínimo  
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	<b>23</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>24</b>
3.1. EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	24
3.2. MOTIVAÇÃO PARA FREQUENTAR A UNIVERSIDADE .....	32
<b>3.2.1. Universitários</b> .....	<b>33</b>
<b>3.2.2. Motivação Acadêmica</b> .....	<b>35</b>
3.2.2.1. Teoria da Autodeterminação .....	39
<b>4. MÉTODO</b> .....	<b>43</b>
4.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	43
4.2. SUJEITOS DE PESQUISA .....	44
4.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	47
<b>4.3.1. Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU)</b> .....	<b>48</b>
<b>4.3.2. Escala de Motivação Acadêmica (EMA)</b> .....	<b>49</b>
4.4. SITUAÇÃO E AMBIENTE .....	50
4.5. PROCEDIMENTOS .....	50
<b>4.5.1. De seleção/contato dos sujeitos e de coleta dos dados</b> .....	<b>50</b>
<b>4.5.2. De tratamento, organização e análise dos dados</b> .....	<b>51</b>
4.6. ÉTICA EM PESQUISA .....	53
<b>5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>55</b>
5.1. POR QUE FREQUENTO A UNIVERSIDADE? A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DA UFSC .....	55
<b>5.1.1. Apresentação dos participantes</b> .....	<b>56</b>
<b>5.1.2. Motivação Acadêmica dos participantes à luz da Teoria da Autodeterminação</b> .....	<b>70</b>
5.1.2.1. Correlação entre as variáveis .....	73
5.1.2.2. Gênero e raça .....	74
5.1.2.3. Curso, fase e situação laboral .....	76
5.1.2.4. Renda .....	79
5.1.2.5. Níveis de instrução do pai e da mãe .....	81
5.1.2.6. Estágio obrigatório .....	82
5.1.2.7. Atividades não-obrigatórias .....	83
5.1.2.7.1. Estágio não-obrigatório .....	84
5.1.2.7.2. Pesquisa .....	84
5.1.2.7.3. Monitoria .....	86
<b>5.1.3. Motivos dos estudantes da UFSC para frequentar a universidade</b> .....	<b>87</b>
5.1.3.1. Desenvolvimento de carreira .....	88
5.1.3.2. Questões pessoais .....	90
5.1.3.3. Formação política .....	92
5.1.3.4. Relações sociais .....	93

5.1.3.5. Questões familiares.....	94
5.1.3.6. Prestígio social.....	95
5.1.3.7. Assistência social.....	95
5.2. HISTÓRIAS VIVIDAS E CONTADAS: DIFERENTES RAZÕES PARA FREQUENTAR A UNIVERSIDADE.....	96
<b>5.2.1. Apresentação dos entrevistados .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2.2. Análise das entrevistas .....</b>	<b>97</b>
5.2.2.1. Dora .....	98
5.2.2.2. Francisca .....	100
5.2.2.3. Gustavo .....	101
5.2.2.4. Olívia .....	102
5.2.2.5. Sophia .....	104
5.2.2.6. Suzana.....	106
5.3. A UNIVERSIDADE COMO MEIO E COMO FIM: DISCUSSÕES DOS RESULTADOS .....	107
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE MOTIVOS PARA FREQUENTAR A UNIVERSIDADE (QMFU) .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE III – FATORES DE MOTIVAÇÃO E QUESTÕES DO EMA.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE IV – TCLE - ENTREVISTA.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE V – TCLE - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO I - ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA).....</b>	<b>137</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o construto da motivação acadêmica de universitários está relacionado para mim, enquanto autora, desde o início da minha trajetória na Psicologia. Aos 17 anos ingressei no curso e ao participar de um projeto de pesquisa e extensão na área de Orientação Profissional o tema ganhou meu coração e dedicação até hoje. Algum tempo se passou desde então e foi se tornando cada vez mais fascinante para mim compreender os temas relativo a escolha, permanência e saída de universitários refletindo a intersecção universidade, sentidos e mercado de trabalho. A motivação agrega na possibilidade de reflexão sobre o próprio foco do estudo e traduz a minha “motivação” em estudar os universitários em seu contexto.

A motivação, entendida como processo psicológico, está atrelada a ação, a motivos, necessidades, interesses que se desdobram em comportamentos (SILVA, 2015). Acrescida também das variáveis do contexto (BZUNECK, 2005). Em específico, no âmbito da educação, a motivação ganha espaço desde o ensino fundamental até o ensino superior, abarcando os professores destes níveis de ensino. Aos estudantes universitários, além da motivação para aprender, fala-se em motivação acadêmica, atrelada aos fatores de escolha e ação para dedicar-se e dar continuidade aos estudos no contexto do ensino superior.

No contexto do ensino superior, o papel das universidades é ir além de mediar a carreira profissional de seus estudantes, visto que é dever da mesma preocupar-se com o desenvolvimento de competências técnicas e com a formação científica, deve ser também de capacitar e compreender o desenvolvimento integral dos estudantes (BARROS; MOREIRA, 2013; ALMEIDA; SOARES, 2004). O processo de ingresso no Ensino Superior (ES) é considerado, assim, um momento singular na vida e acarreta diversas mudanças e expectativas cognitivas, comportamentais, motivacionais e afetivas (SOARES et al., 2016).

Sabendo que as expectativas que surgem tendem a colaborar com os desdobramentos das vivências universitárias e com o modo de engajamento despendido pelos estudantes, diversos estudos investigam as variáveis adaptação acadêmica (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016), integração acadêmica (SARRIERA, et al., 2012) satisfação com a escolha e trajetória acadêmica (BADARGI; LASSANCE; PARADISO, 2003), vivência acadêmica e interesses profissional (NORONHA et al., 2009) exploração vocacional

(MOGNON, SANTOS, 2013), empregabilidade (LAMAS; AMBIEL; SILVA, 2014), experiências de estágio (SILVA; TEIXEIRA, 2013), evasão universitária (BARDAGI; HUTZ, 2009), dentre outros momentos e situações vivenciados por universitários durante este período.

Sabe-se que com as grandes transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas e as exigências de qualificação dos jovens trabalhadores de várias áreas frequentar um curso superior tem sido cada vez mais valorizado no mercado de trabalho. Desta forma, muitas variáveis, impactos, fatores que dizem respeito a transição deste período de formação até o momento de atuação têm se constituído em problemáticas significativas de preocupação de professores, pesquisadores e gestores de diversos países. Pode-se considerar a temática como sendo um problema mundial e não somente localizado.

As mudanças provocadas pela evolução da tecnologia, reestruturação produtiva, nova organização do trabalho, robótica exigiram novas competências e mudanças no perfil dos trabalhadores de diversas áreas. As competências de cada indivíduo devem ser desenvolvidas de acordo com a sinalização do mercado e na possibilidade de aplicabilidade dessas competências ao longo da vida profissional.

Amplamente, Mognon e Santos (2013) mencionam o papel do ensino superior diante às mudanças acarretadas na vida dos sujeitos, expondo que consiste como dever da universidade favorecer a construção da identidade profissional, o desenvolvimento das atividades acadêmicas e as relações estabelecidas no contexto universitário. Nesta perspectiva, o processo de adaptação do jovem ao contexto universitário é complexo, com influências pessoais e contextuais (MOGNON; SANTOS, 2013). Bardagi, Lassance e Paradiso (2003, p. 164) destacam também que:

Tanto a literatura quanto os modelos de atendimento dão ênfase a momentos de transição, como o ingresso no ensino superior ou a inserção no mercado de trabalho (Kalakorski & Nurmi, 1998), considerando o período da formação, especialmente o período intermediário, como um momento de calma ou acomodação no que se refere às questões vocacionais. No entanto, deve-se salientar que, ao longo de uma mesma etapa, ocorrem períodos de re-exploração e re-estabelecimento da escolha, isto é, o estudante universitário, ao expor-se a diferentes experiências, avalia e toma decisões vocacionais que formatam sua trajetória durante todo o curso. Isto faz da vivência dentro da universidade também um período de escolhas e re-escolhas, reatualizando o posicionamento de cada estudante frente à tomada de decisão, podendo caracterizar a graduação como um período tão turbulento quanto o período que a antecedeu ou o que a sucederá.

Ou seja, a universidade se constitui também como mediação para projetos de vida e pode ser considerada como um espaço potencialmente estressor que demanda dos estudantes reafirmarem suas escolhas cotidianamente, traçando seu futuro e explorando as oportunidades que julgam contribuir para o crescimento pessoal e profissional. Assim, ressalta-se que a universidade não engloba somente o ensino formal, aulas obrigatórias e curriculares, mas a completude das vivências acadêmicas durante o período da graduação, que transcende os aspectos da carreira profissional. Nesta perspectiva, as motivações acadêmicas irão balizar as escolhas que vão sendo realizadas durante a trajetória na universidade.

Todavia, nota-se um direcionamento dos estudos da vida universitária atrelados à carreira e à formação profissional, orientados por um modelo preestabelecido e embasado em investigar a adaptação acadêmica (OLIVEIRA et al., 2014), aquisição de competências, melhor inserção no mercado de trabalho (MOGNON, SANTOS, 2014; TEIXEIRA, GOMES, 2004) e temas que englobam a carreira profissional de maneira direta.

Neste sentido, a presente pesquisa a partir das mudanças do cenário da educação brasileira que tem ampliado a diversidade nas universidades, propõe-se compreender a frequência dos estudantes na universidade para além da carreira profissional no sentido estrito, ou seja, quais motivações os levam escolher e traçar suas vivências durante o período universitário, focando a experiência de modo integral. Considera-se assim a possibilidade dos motivos que levam os graduandos a frequentarem a universidade não se restringirem exclusivamente a questões acadêmicas e/ou profissionais. Consoante a isso, Ribeiro e outros (2019) apontam que as pesquisas sobre motivação acadêmica vêm crescendo e ganhando espaço, pois o construto está diretamente relacionado ao desempenho dos estudantes, uma vez que o desempenho acadêmico é maior para os estudantes motivados em relação aos desmotivados.

Por meio de uma revisão de literatura, realizada até outubro de 2019, nas bases de dados nacionais Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), destaca-se que foram encontrados poucos artigos empíricos nacionais que se debruçassem sobre o construto de Motivação Acadêmica, apesar de pesquisas estarem mostrando que é um construto que tem ganhado visibilidade (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2010; ZENORINI, SANTOS, 2010). As palavras-chaves utilizadas foram: “motivação”, “acadêmica”, “universitário”, “motivação acadêmica”, “carreira” e “ensino superior”.

Ressalta-se que motivação acadêmica se apresenta como parte dos estudos sobre motivação, porém com ênfase na qualidade da aprendizagem e desempenho em relação ao período escolar/universitário (SOBRAL, 2003). Referente aos artigos que se debruçam sobre a motivação acadêmica de universitários, nas bases de dados nacionais Pepsic e Scielo, foram encontrados 314 artigos, os quais, após recorte dos 11 anos de publicação (2008-2019), leitura do título e posteriormente dos resumos, resultaram em dez artigos que convergem com a presente pesquisa propondo-se a estudar a motivação acadêmica de universitários. Segue o quadro dos artigos encontrados:

Tabela 1 - artigos sobre Motivação Acadêmica

<b>Autores/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Instrumento(s) de coleta de dados</b>
<b>(GUIMARÃES; BZUNECK, 2008)</b>	Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)
<b>(SOBRAL, 2008)</b>	Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso	Escala de Motivação Acadêmica (EMA); Motivos de escolha de medicina; Questionário de Valoração do Aprendizado; Inventário de Orientação do Estudo; e, rendimento cognitivo.
<b>(ALCARA; GUIMARAES, 2010)</b>	Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia	Escala de Motivação Acadêmica (EMA); Instrumento da Perspectiva de Tempo Futuro adaptado do instrumento elaborado por Shell e Husman (2001).
<b>(JOLY; PRATES, 2011)</b>	Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)
<b>(LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013)</b>	Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)
<b>(DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016)</b>	Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)
<b>(PEREIRA; NOGUEIRA; CABETTE, 2017).</b>	Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011.	Artigo teórico.
<b>(PORTO; GONCALVES, 2017)</b>	Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários	Escala de Motivação Acadêmica (EMA); Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA); questões sociodemográficas.
<b>(BERNARDINO et al., 2018)</b>	Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência	Escala de Motivação Acadêmica (EMA);

	no processo de ensino-aprendizagem	questionário semiestruturado contendo variáveis socioeconômicas, demográficas e relacionadas às atividades universitárias.
<b>(RIBEIRO et al., 2019)</b>	Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português	Escala de Motivação Acadêmica (EMA);

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Sobral (2003) realizou um estudo com estudantes do curso de medicina e visou colocar a prova a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), verificando a existência de confiabilidade e validade do construto estudado para o Brasil. Em 2008, Sobral (2008) utilizou a Escala de Motivação Acadêmica em uma versão com 28 itens organizados a partir de 7 subescalas (motivação intrínseca para saber; motivação intrínseca para realizar coisas, motivação intrínseca para vivenciar estímulo, regulação por identificação, regulação por introjeção, regulação externa e desmotivação), aplicando-a em 450 estudantes de medicina da Universidade de Brasília. Como resultado, identificou correlações positivas e significantes entre autodeterminação da motivação e todos os demais construtos investigados (SOBRAL, 2008).

Guimarães e Bzuneck (2008), tiveram como objetivo levantar propriedades psicométricas da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e realizar a validação transcultural do instrumento. Os participantes foram 338 universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná/PR. Com exceção do fator de avaliação da *regulação identificada*, os demais fatores da escala, de acordo com seus índices de consistência interna, foram considerados aceitáveis a partir da avaliação pelo Alfa de Cronbach. Porém, os autores afirmaram que o instrumento carecia de revisões para que o *continuum* da autodeterminação fosse melhor explorado. Neste estudo, os autores elaboraram e validaram uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) composta por 26 itens com consistência interna dos fatores entre 0,61 e 0,79 (GUIMARÃES; BZUNECK 2008).

Em 2011, Joly e Prates (2011), utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica – EMA proposta por Guimarães, Bzuneck e Joly (2010), com 29 itens e a aplicaram em 170 universitários ingressantes de uma Instituição de Ensino Superior paulista, constatando maior média dos estudantes para motivação intrínseca e menor média para motivação externa por recompensas sociais. A precisão da escala, aferida pelo alfa de Cronbach, é de 0,80, e foi novamente considerada boa.

Alcara e Guimarães (2010), em seu estudo utilizaram um instrumento com 80 questões, sendo as 26 primeiras os itens do instrumento validado por Guimarães e Bzuneck (2008). A aplicação foi realizada com 143 estudantes do curso de Biblioteconomia e a consistência interna dos itens, medida pelo alfa de Cronbach, resultou nos seguintes índices: desmotivação ( $\alpha=0,74$ ); motivação extrínseca por regulação externa ( $\alpha=0,60$ ); por regulação introjetada ( $\alpha=0,71$ ); por regulação integrada ( $\alpha=0,61$ ); e motivação intrínseca/regulação integrada. Na regulação identificada o alfa não foi calculado devido ao número reduzido de itens (ALCARA; GUIMARÃES, 2010). Os resultados apresentaram uma maior tendência a motivação extrínseca por regulação introjetada, identificada e por motivação intrínseca.

Leal, Miranda e Carmo (2013) contaram com uma amostra de 259 estudantes matriculados em diversos os períodos de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Destacam que o curso ainda é visto como o meio para alcançar a realização da atividade profissional e que os níveis de autonomia diminuíram ao longo do curso, sugerindo, como hipótese, a qualidade didática dos docentes. Em suma, observaram também que os estudantes apresentam uma diversidade de motivos para a aprendizagem, desde aprofundar/adquirir conhecimentos até somente preocupados com obter o diploma e cumprir as frequências exigidas.

Porto e Gonçalves, (2017), investigaram a relação entre motivação e envolvimento acadêmico, as quais apresentaram correlações positivas. Foram encontradas diferenças em relação ao sexo, ao período, a área do curso e no envolvimento em atividades extracurriculares. “as mulheres apresentaram pontuação mais alta que os homens nos fatores motivação por regulação identificada e por regulação integrada, divergindo de outros estudos como Joly e Prates (2011) e Davoglio e cols. (2016) que não encontraram diferenças significativas quanto a essa variável” (PORTO; GONÇALVES, 2017, p. 521). Observou-se que os estudantes de início de curso apresentam maior motivação do que estudantes de meio e final de curso. A motivação intrínseca e o envolvimento acadêmico foram destacados como preditores de um maior engajamento dos seus estudantes.

Bernardino e outros (2018) analisaram a motivação de 265 estudantes da graduação de Enfermagem de uma IES pública, constatando os maiores escores de motivação intrínseca e extrínseca no segundo e terceiro período e o quarto período os índices mais baixos, que tentou ser explicado pois é neste período que os estudantes exercem o primeiro contato com a prática na população.

Ribeiro e outros (2019), buscou a validação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), em Portugal. Compôs duas amostras com 589 estudantes cada, e investigaram por meio de análises fatoriais e de grupos múltiplos a validade da escala, que foi considerada positiva, mas com a necessidade de novos estudos com o objetivo de tornar a escala mais robusta.

Em síntese, é importante comentar que com exceção do artigo teórico, todos os demais utilizaram como instrumento de coleta de dados a EMA, vários deles voltaram-se para a validação e aprimoramento do instrumento. Trazem também como resultado, a necessidade de aprimoramento da escala e dos processos de variáveis nas investigações da motivação acadêmica, uma vez que até o construto ainda se encontra em delineamento e exploração e o contexto universitário está em constante transformação.

Tem-se que “a motivação é um dos elementos principais nas iniciativas e envolvimento do estudante em sua aprendizagem” (PEREIRA; NOGUEIRA; CABETTE, 2017, p. 324), porém ainda é um construto pouco estudado no Brasil (PEREIRA; NOGUEIRA; CABETTE, 2017) em comparação a outros construtos que abarcam as nuances do público universitário. Ressalta-se também a importância de estudos sobre motivação, uma vez que é tácito que no contexto educacional a falta de motivação apresenta grandes impactos negativos para o desempenho escolar e que o envolvimento nos estudos varia qualitativamente (BZUNECK, 2009).

Diante disso, foi construída a seguinte pergunta de pesquisa: “quais as motivações de universitários de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para frequentar a universidade, no contexto da expansão da educação superior no Brasil?”.

Esta pesquisa visou contribuir para área da Psicologia no que tange à ampliação dos estudos de Orientação Profissional e de Carreira (OPC) sobre estudantes universitários e seus processos de motivação acadêmica durante o percurso da graduação. Ainda no campo da Psicologia e da Educação, a pesquisa pode contribuir para estudos sobre motivação acadêmica, visto a insipiência de pesquisas brasileiras encontradas que abordem este construto balizador da vida universitária (ARAUJÓ, 2015). Outro aspecto relevante academicamente, consiste na utilização de um método misto (qualitativo e quantitativo), uma vez que não foram encontrados estudos que adotassem este método em relação aos construtos pesquisados.

Considera-se, ainda, que o estudo tem como relevância social a possibilidade de fornecer informações que podem subsidiar investigações e intervenções sobre os elevados e

crecientes índices de evasão universitária, baixo rendimento e engajamento nos estudos. Possibilitando, por consequência, que novas políticas públicas, propostas pedagógicas e de auxílio aos estudantes possam ser construídas.

## 2. OBJETIVOS

Objetivo geral: Compreender a motivação acadêmica de universitários de diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no contexto da expansão da educação superior no Brasil.

Para o alcance deste objetivo, esta pesquisa está ancorada nos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a motivação acadêmica dos universitários participantes da pesquisa;
- b) Comparar níveis de Motivação Acadêmica considerando os diferentes cursos de graduação frequentados pelos estudantes investigados, suas características sociodemográficas e participação em variadas atividades não-obrigatórias na universidade.
- c) Analisar os motivos elencados por estudantes da UFSC para frequentar a universidade.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico composto pelas seguintes subdivisões: expansão da educação superior no Brasil, que consiste no contexto de aplicação da pesquisa, e motivação para frequentar a universidade, que apresenta o delineamento do o construto investigado.

#### **3.1. EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

O Ensino Superior no Brasil, conforme configuração atual é organizado a partir da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e descreve o papel do Ensino Superior em seu Capítulo IV, nos artigos 43 a 57. A lei afirma que o ensino superior tem como finalidade:

Art 43. I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Neste sentido, explicita-se que o Ensino Superior no Brasil se configura como espaço destinado a formar profissionais qualificados nas diversas áreas de atuação, produzir conhecimento científico, atrelar o fazer prático e teórico com a comunidade e desenvolver, por consequência, pessoal e intelectualmente os indivíduos inseridos neste contexto. Em síntese, propõe-se suprir as demandas científicas e sociais e contribuir para o desenvolvimento de

sujeitos autônomos, competentes, críticos e éticos que utilizarão destes recursos na sociedade de modo geral (MOITA, ANDRADE, 2009).

Contudo, a democratização do ensino superior se apresenta como um desafio histórico, marcado por diversas nuances e decisões políticas que reproduzem o fato de que o Brasil é um dos países como maior desigualdade social em termos de acesso e permanência na educação, resultando em um sistema excludente desde níveis anteriores ao superior (NEVES, MARTINS, 2018; PAULA, LAMARRA, 2011). Observa-se que o próprio acesso às universidades públicas ainda é considerado elitista e não conseguem garantir a permanência de estudantes na educação superior (PAULA; LAMARRA, 2011).

Frisa-se que o ensino superior brasileiro é considerado um “acontecimento tardio, quando comparado, por exemplo, com o contexto europeu ou latino-americano” (NEVES; MARTINS, 2018, p. 26). Até meados de 1930 o ensino no Brasil era isolado, profissionalizante e dissociado das atividades de pesquisas que eram direcionadas para institutos para este fim. As primeiras universidades foram criadas a partir de meados do XX, com destaque para a primeira universidade criada no Brasil, a Universidade de São Paulo – USP (1934) e posteriormente a Universidade do Distrito Federal (1935) que logo passou a ser integrada a Universidade do Rio de Janeiro (NEVES; MARTINS, 2018). Destaca-se também a criação da primeira universidade católica e privada do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1940.

No país, em relação as universidades públicas, foi a partir de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “ambos voltados para institucionalização, fomento e avaliação da pós-graduação e da ciência e tecnologia no Brasil” (OLIVEIRA, 2011, p. 7) que ocorreu uma ampliação no número de universidades. Conseqüentemente, apresentando nos anos seguintes um expressivo crescimento de matrículas nas instituições.

Durante a década de 1960, especificamente após a tomada do poder pelos militares em 1964 e a instauração de um regime militar autoritário e centralizador,

deu-se início a um projeto desenvolvimentista autoritário com um processo amplo de internacionalização da economia. É neste contexto que vai ocorrer uma readequação das políticas educacionais, especialmente no tocante ao ensino superior, que deviam se ajustar às necessidades do desenvolvimento brasileiro. Destacam-se aí o projeto modernizador para o ensino superior, com a reforma universitária de 1968, que introduz a pós-graduação *stricto sensu* (M/D); e uma política de formação de recursos

humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional (NEVES; MARTINS, 2018, p. 27).

Neste sentido, a partir da Reforma Universitária de 1968, pautada na Lei nº 5540/1968, propõem-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso, acarreta mudanças implementadas como a criação de departamentos, a dedicação exclusiva dos professores, regulação da pós-graduação e maior rigor para escolha dos reitores (OLIVEIRA, 2011). Destaca-se que foi a partir do período militar que ocorreu um amplo crescimento das instituições privadas no país, consequência do aumento da demanda por vagas no ensino superior, que não foi acompanhada pelo crescimento da oferta das instituições públicas (NEVES; MARTINS, 2018).

Com o expressivo crescimento das instituições privadas, entre as décadas de 1970 e 1980, o setor privado foi predominado por faculdades, que diferem das universidades uma vez que estão ancorados somente no pilar do ensino, possuem formas de acesso menos competitivas e cursos majoritariamente no período noturno, permitindo ao estudante a disponibilidade de trabalhar durante o dia para subsidiar seus estudos. Resumidamente, foi a partir deste período que

O Brasil consolidou, assim, seu sistema de ensino superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abarcando atualmente um sistema complexo e diversificado de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Essa estrutura do sistema de ensino superior foi posteriormente formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996, bem como numa série de decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. (NEVES; MARTINS, 2018, p. 30).

A partir deste momento, marcada pela intersecção entre o Estado e o Mercado, uma vez que “o campo da educação é uma parte significativa do sistema de ensino que sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 17), a reestruturação do Estado brasileiro ganhou força a partir da segunda metade da década de 1990 e as políticas para a educação superior foram pautadas nos princípios de “flexibilidade, competitividade e avaliação” (PAULA; LAMARRA, 2011, p. 23). Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), políticas públicas para regulação do ensino superior foram implementadas, como a já citada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) a qual regulamente até os dias atuais

a educação no país. Marca do governo FHC, a regulação é delineada a partir do apoio às exigências neoliberais e de uma lógica deliberada para expansão do ensino superior (MAIA, 2011). Em síntese:

Procurando uma visão de conjunto, podemos concluir que as políticas do Governo FHC voltadas para as esferas pública e privada do ensino superior são distintas, mas compatíveis e convergentes. O protagonismo de agentes do setor público e do setor privado, eficaz a ponto de se refletir na legislação federal, produziu pelo menos duas mudanças profundas no campo do ensino superior brasileiro: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficarão excluídas dos benefícios dos recursos públicos, e a diferenciação das instituições dotadas de autonomia universitária, tanto públicas quanto privadas, a maioria delas tendencialmente “rebaixadas” à nova categoria dos centros universitários, onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixa de prevalecer (CUNHA, 2003, p. 58).

Deste modo, frente ao paradigma de mercado respaldado no governo FHC, a expansão não atingiu efetivamente a democratização do ensino superior no Brasil, uma vez que o processo ainda se apresentava excludente em relação as oportunidades de acesso à educação (PAULA; LAMARRA, 2011), principalmente o acesso à universidade pública.

Desde o final da década de 1990, consonante com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, propõem-se a intervir, visando à expansão qualificada do Ensino Superior no Brasil, mediante a democratização da gestão, a expansão regional, a redução da desigualdade social, o acesso e permanência, o desenvolvimento da modalidade de Educação à Distância (EAD) e o aumento do número de vagas, principalmente para os jovens de 18 a 24 anos (UNESCO; CNE; MEC, 2012). Prospectava-se em uma das metas do PNE 2001-2010 que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos tivessem acesso ao Ensino Superior. Porém, mesmo com dados crescentes no Brasil, a porcentagem em 2001 (8,8%) e em 2008 (13,6%), é considerada ainda distante da planejada, mesmo que em 2015 a estatística tenha subido para 18,1%.

Ressalta-se que no plano para expansão da educação superior delineou-se a necessidade do aumento do número de jovens na continuidade dos estudos após o ensino médio, porém, em contrapartida, foi apresentado o temor pela massificação da educação superior (RISTOFF, 2011). Uma vez que não se buscava uma universidade unicamente elitista, mas que fosse enfrentado e assegurado o crescimento tanto em números, quantitativamente, como em qualidade, qualitativamente. Resumidamente, foi postulada a exigência de uma “expansão com qualidade” (RISTOFF, 2011).

Diante do novo discurso, meta e Plano de Governo para a Educação Superior do próximo presidente da república, Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003-2010), esperou-se que a democratização do ensino superior fosse ter uma expressiva crescente (PAULA, LAMARRA, 2011; SGUISSARD, 2009), pautada no discurso de “quantidade, qualidade e equidade” (RISTOFF, 2011, p. 192). Para isso, como passo para democratização do ensino superior, a partir de 2003, diversos programas foram implementados e reorientados (BARROS, 2015) acarretando diversas mudanças para o cenário nacional da educação superior.

As políticas públicas implementadas auxiliaram no processo avanços para educação no país. Ressalta-se que durante o primeiro mandato do presidente Lula, destacaram-se políticas de caráter privatista, uma vez que o governo foi herdeiro de uma reforma educacional complexa e de longo alcance, implementada no governo FHC, e adotou a postura de manter as iniciativas criadas no mandato do anterior presidente (OLIVEIRA, 2009). Sendo assim, as principais ações implementadas foram: 1) O Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos (integral, 50% ou 25%), a partir da pontuação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda, que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas ou como bolsistas integrais em instituições privadas (NEVES, MARTINS, 2018); 2) a educação a distância (EaD), que tem como marco regulatório a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996 e visa expandir o número de matrículas no ensino superior (ARRUDA; ARRUDA, 2015); 3) O Programa de Financiamento Estudantil (FIES), considerado um crédito educativo, feito em título de dívida pública, considerado como um financiamento de longo prazo, o qual é destinado para financiar a graduação de estudantes que não possuem condições financeiras de arcar com os custos integrais. Para participar do programa, é necessário estar matriculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) cadastrada no programa e aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). O pagamento durante a graduação e após 12 meses de formatura é feito em pagamentos trimestrais de 50,00 que serão abatidos do saldo devedor. Posteriormente, o saldo é dividido “em prestações iguais pelo prazo de uma vez e meia do período do curso” (NEVES, MARTINS, 2018, p. 56); 4) Lei da Inovação Tecnológica, respaldada na Lei nº 13.243/2016 que discute o desenvolvimento científico e estimula as parcerias entre público e privado; 5) Parcerias Público-Privadas (PPP), decretadas pela Lei nº 11.079/2004 que “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”

(BRASIL, 2004); 6) O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que analisa instituições, cursos e o desempenho dos estudantes, por meio de informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos (MEC, 2020).

Sendo as em sua maioria para a educação privada, pulverizaram-se manifestações sociais que reivindicavam por uma educação de qualidade e direcionada para o setor público. Deste modo, destaca-se também as políticas públicas oriundas do governo Lula para a educação superior pública do país: 1) O Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi fundado a partir do Decreto nº6.096/2007, e é um programa destinado as universidades federais, que tem como prioridade a expansão das matrículas, a criação de novos cursos de graduação, a ampliação de cursos noturnos, o combate à evasão e o propósito de diminuir a desigualdade; 2) A Lei das Cotas (Lei nº 12.711 de 2012, alterada pela Lei nº 13. 409 de 2013) que faz parte das políticas afirmativas instituídas de forma autônoma por lei estadual, municipal ou conselho universitário. Atualmente existem três tipos de políticas afirmativas, sendo elas: cotas raciais, para pretos, pardos ou indígenas; cotas sociais, para estudantes de escola pública; ou, na modalidade de acréscimo bônus, adotado por algumas universidades que acrescentam uma pontuação pré-determinada na nota final do candidato que realizou o vestibular e se autodeclarou pretos ou pardos; 3) O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) enquanto o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual os estudantes que participam do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) podem pleitear vagas oferecidas por instituições públicas de ensino superior.

Aguiar (2016, p. 124) compila e resume as análises das políticas adotadas durante o governo Lula e aponta que:

este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais. Outra questão que mereceu destaque entre as políticas implementadas é a representada pelo par qualidade/massificação, uma vez que houve um razoável aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, como garantidores da qualidade do sistema, ao lado de um grande incremento da educação a distância, com enfoque francamente massificador.

Em consonância, às diversas mudanças, a partir das novas políticas públicas que visavam ampliar e democratizar o acesso às universidades federais, é possível perceber um espaço mais inclusivo frente às demandas sociais e diversidade inseridas no contexto. Deste

modo, conviver no espaço da universidade tornou-se um exercício de tolerância e aprendizado com a diversidade, uma vez que a obrigatoriedade de convivência com diferentes perfis faz-se necessário. Marinho-Araujo e outros (2015) apontam que a massificação proporcionou a ampliação do acesso de grupos minoritários e da população socioeconômica desfavorecida, ocasionando, por consequência, em plurais expectativas e motivações que vão sendo confrontadas e concretizadas ao longo do percurso da graduação e se difere de um contexto elitista.

Neste contexto, o planejamento para a década 2011-2020 destaca que uma das perspectivas é “aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 35% da população de 18 e 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (UNESCO; CNE; MEC, 2012). Entretanto, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a população jovem que tem entre 18 e 24 anos de idade e frequenta o ensino superior corresponde a somente 15,1% da população desta faixa etária no Brasil. Os dados são crescentes, porém, de acordo com o INEP/MEC (2017) em 2017 a meta ainda não está próxima de ser alcançada, visto que a porcentagem correspondente a 18,1% desta população, frisando ainda a distribuição desigual entre as grandes regiões do país.

Os fatores sociais, econômicos e culturais contribuem também para os dados estatísticos que corroboram a afirmação de que o Brasil é um dos países com maior desigualdade na Educação (OLIVEN; BELLO, 2017). Historicamente, a transição escola-universidade pode ser considerada, para uma determinada camada social, como caminho “natural”, um elo entre a escola e a inserção laboral (MOGNON; SANTOS, 2014; BARDAGI; HUTZ, 2010). Entretanto, para a maior parte dos jovens como egressos de escolas públicas, negros e indígenas, o ensino superior muitas vezes não se apresenta no campo das possibilidades (OLIVEN; BELLO, 2017).

Neste sentido, no Brasil as oportunidades de acesso à educação superior não se apresentam ainda como possibilidade para a maioria das pessoas e as perspectivas também não são animadoras. Após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016), sucessora de Lula, o então vice-presidente Michel Temer (2016-2019) assumiu a presidência, acelerou e tramitou no Congresso diversas reformas e pauta. Sendo que muitas delas, em nome de um suposto combate à crise econômica colocam em risco ou mesmo precarizam direitos constitucionais brasileiros:

Dentre essas políticas, destacam-se: o Projeto de Emenda Constitucional n.º 55 (PEC-55), também chamado de “PEC da Morte”, que delimitou o teto de gastos públicos por 20 anos, aprovado como a Emenda Constitucional n.º 95 em 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016); a Reforma Trabalhista, aprovada com a Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b); a Reforma do Ensino Médio, aprovada inicialmente pela Medida Provisória n.º 746/2016 e, posteriormente, na sua versão final, com a Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a); a Reforma Curricular da Educação Básica, definida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (BRASIL, 2018); o fortalecimento do Movimento Escola sem Partido, que desencadeou a aprovação de leis em vários municípios e estados da federação, com vistas a controlar, punir e vigiar docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, sob a justificativa de doutrinação política, religiosa ou de gênero; e a Reforma da Previdência – não aprovada durante o governo Temer, mas pauta prioritária no governo de Bolsonaro. Além dessas políticas, observou-se um intenso processo de reforma empresarial na educação, que coloca em xeque a educação pública de gestão pública no Brasil (TRICHES; LOTTERMANN; CERNY, 2019, p. 12).

Como sucessor do presidente Michel Temer, desde 01/01/2019 assumiu como presidente da República Jair Messias Bolsonaro reprodutor de um discurso alinhados às políticas e diretrizes implementadas por Temer. Especialmente no âmbito da educação superior federal o cenário atual é de significativa indiferença, não obstante programas como o “Future-se” lançado em 2019 que manifesta o interesse do atual governo em fornecer maior autonomia financeira as universidades e instituições federais por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo. A implementação de tais políticas associada à restrição de verbas para a educação superior pode representar um expressiva mudança na estrutura e no funcionamento das universidades públicas e colocar em risco a qualidade da pesquisa, ensino, extensão e o compromisso social das universidades.

Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, para a década de 2014-2024, apresenta 20 metas que devem ser alcançadas como marco para as políticas públicas. Dentre elas, três metas dizem respeito especificamente ao ensino superior: meta 12 – *“elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”*, sendo esta, diretamente relacionada as universidades públicas. E as metas 13 e 14 que discorrem sobre a ampliação e necessidade da pós-graduação *stricto sensu* no país: meta 13 – *“elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”*; e a Meta 14) – *“elevar gradualmente o número de*

*matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Ainda é possível destacar a meta 8 que se volta para à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 8 – “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE)”.*

Em um contexto marcado pela necessidade do avanço já planejado e pelas mudanças e incertezas que estão em desdobramento desde o governo anterior ingressar e permanecer na universidade torna-se um desafio com novas características. Nesta direção, a motivação dos estudantes apresenta-se como um pilar importante para o ingresso e permanência na universidade, bem como, para os enfrentamentos necessários na construção da trajetória acadêmica.

### **3.2.MOTIVAÇÃO PARA FREQUENTAR A UNIVERSIDADE**

Compreendido com um processo complexo e multifacetado, a motivação nos contextos de aprendizagem deve ser estudada não somente como inerente aos estudantes, mas frente ao seu contexto (BZUNECK, 2005). Deste modo, este capítulo é composto por dois subcapítulos: o primeiro aborda os universitários em seu contexto peculiar de desafios de ingresso, permanência e saída da graduação e o segundo descreve o conceito de motivação acadêmica dentro da Teoria da Autodeterminação, que baseia substancialmente a compreensão do constructo.

### 3.2.1. Universitários

A inserção no ensino superior demarca uma particularidade na vida dos sujeitos. Para os jovens, esse período configura-se como um espaço de diversas mudanças potencialmente estressoras e impactantes devido a todas as transformações que acarreta (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015; SOARES et al., 2014; TEIXEIRA et al., 2008). Este momento pode se materializar como a concretização de um sonho (ALMEIDA; SOARES, 2004), como uma grande realização (MOGNON; SANTOS, 2013), sendo significativamente atrelado a um período de transição na vida dos jovens estudantes (SILVA; TAVEIRA; RIBEIRO, 2009), que inerentemente apresenta-se com potencial para o desenvolvimento psicológico (TEIXEIRA et al., 2008).

Deste modo, o ingresso no ensino superior, enquanto um momento de mudanças e transformações, proporciona aos jovens universitários diversos desafios. A nova realidade predispõe a necessidade de novos laços afetivos de amizades, já que normalmente o estudante se afasta dos grupos de referência (TEIXEIRA, CASTRO, PICCOLO, 2007; POLYDORO, PRIMI, 2004); do apoio da família como base emocional e segura (TEIXEIRA et al., 2008; TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007); maior autonomia frente as novas responsabilidades que se diferem do ambiente escolar na medida em que a formação universitária coloca o sujeito em um papel ativo na construção de sua formação acadêmica (TEIXEIRA et al., 2008); e, maior organização quanto aos estudos, ao tempo e questões financeiras (POLYDORO, PRIMI, 2004). Portanto, Teixeira e outros (2008, p. 196) apontam que os jovens ao ingressarem na universidade, “(...) precisam tomar para si a responsabilidade por suas vidas - tanto na esfera pessoal quanto acadêmica - o que estabelece um novo modo de relação do sujeito consigo mesmo”.

Neste sentido, mesmo sendo atribuído ao jovem universitário o papel central do gerenciamento de sua trajetória acadêmica que é construída a partir de suas escolhas e vivências durante a graduação, Mognon e Santos (2013, p. 228) apresentam o papel do ensino superior em relação às mudanças acarretadas na vida dos sujeitos, expondo que consiste como dever da universidade favorecer “o desenvolvimento de atividades acadêmicas em relação à escolha da carreira, os relacionamentos interpessoais e a construção da identidade do estudante”. Nesta perspectiva, o processo de adaptação do jovem ao contexto universitário incide em um

processo, “complexo e multifacetado, influenciado por fatores pessoais do aluno e do contexto no qual está inserido” (MOGNON; SANTOS, 2013 p. 228). Sendo assim, ainda pode-se supor a diversidade de outros fatores vinculados a esse processo de construção do papel de universitário, que sofre influências do meio, da família, de questões econômicas/financeiras, questões de cultura e pessoais, demarcando assim um momento singular e complexo na vida desses jovens.

É importante salientar que as relações estabelecidas no período da graduação entre o estudante, seus estudos e a universidade resultam na formação acadêmica do universitário. Ressalta-se que a universidade não engloba somente o ensino formal, das aulas obrigatórias e curriculares, mas toda a completude das vivências acadêmicas durante o período da graduação. Destaca-se então a importância das vivências acadêmicas na medida em que acarretam contribuições tanto no âmbito pessoal enquanto vivências que desenvolvem o sujeito, quanto na perspectiva profissional na medida em que contribui para a construção da identidade profissional e para a aquisição de competências teóricas e práticas (SANTOS et al., 2013; TEIXEIRA, CASTRO, PICCOLO, 2007).

É fundamental perceber a construção da trajetória singular dos estudantes para o período da graduação, mas principalmente para a influência na transição universidade-trabalho, caracterizada pela desvinculação do sistema educacional para o início das atividades laborais (OLIVEIRA; DETOMINI; MELO-SILVA, 2013). Uma vez que “essa transição é a primeira grande adaptação que o jovem adulto deverá fazer em sua carreira” (OLIVEIRA; DETOMINI; MELO-SILVA, 2013, p. 500), e precisa ser compreendida de maneira complexa, conforme explicita Oliveira, Detomini, Melo-Silva (2013, p. 500):

Em vez de compreendê-la como um evento que se inicia e finaliza imediatamente após a conclusão da educação, ela deve ser considerada como um processo que se desenvolve gradualmente durante os anos acadêmicos, estendendo-se pelo período de ajustamento ao trabalho e aos demais papéis sociais.

Neste sentido, reforça-se a necessidade de investir-se na consciência de projetos de vidas e sobre o planejamento de carreira dos universitários (OLIVEIRA, DETOMINI, MELO-SILVA, 2013; TEIXEIRA, GOMES, 2004), uma vez que a falta de clareza e motivação pode contribuir para a existência de uma situação mais turbulenta durante a transição. Em outra direção a motivação pode auxiliar nas tomadas de decisões e escolhas de caminhos realizados, traçados e planejados.

### 3.2.2. Motivação Acadêmica

A motivação, em termo amplo, é considerada um processo psicológico básico e pode ser definida como “uma ação dirigida a objetivos, sendo autorregulada, biológica ou cognitivamente persistente no tempo e ativada por um conjunto de necessidades, emoções, valores, metas e expectativas” (SALANOVA; HONTAGAS; PIERÓ, 1996, p. 16). Em suma, etimologicamente, derivada do latim “movere” significa “mover” (ROTHMANN; COOPER, 2009; GIL, 2008) está relacionada com o estado de apresentar-se motivado a algo (PORTO; GONÇALVES, 2017) e na força do indivíduo para alcançar determinado objetivo. Gondim e Silva (2014, p. 173) descrevem que “a palavra ‘motivação’ é derivada do latim *motivos* e refere-se a ‘tudo aquilo que pode fazer mover’, ‘que causa ou determina alguma coisa’ ou ‘o fim ou razão de uma ação’. Desse modo, faz sentido dizer que uma teoria da motivação é uma teoria da ação”.

Bzuneck e Boruchovitch (2003), afirmam que a motivação move as pessoas para continuar fazendo o que estão acostumados ou mudar o curso de sua vida. Ribas (2008), acrescenta que a motivação se institui como um impulso, um desejo ou um estímulo, conduzindo-o à ação. Por meio da motivação, o indivíduo se esforça e persiste em realizar suas tarefas. Nessa acepção, “motivação ou impulso é o fator que desperta, mantém e dirige o comportamento para certo caminho” (PENNA, 1980, p.128).

Visto como um conceito bastante amplo e variado, diversas teorias são formuladas e aceitas por múltiplas vertentes epistemológicas. Cada teoria irá formular as suas perspectivas e explicações do processo de motivar-se. Gondim e Silva (2014) pontuam que recentemente as teorias de motivações estão sendo discutidas mais complexamente em seus arranjos, com vistas a compreender a motivação circunscrita a determinados contextos.

Em específico ao trabalho Gondim e Silva (2014) apresentam que existem pelo menos três tipos de classificações das teorias de motivação: 1) a classificação unidimensional de Campbell (1970) que propõem a diferenciar as teorias de conteúdo (motivação por meio da necessidade) e de processo (processo de tomada de decisão); 2) a classificação bidimensional de Thierry (1994), que considera as diferenças entre conteúdo e processo e acrescenta as dimensões reforçamento e cognição (fatores internos), enfatizando a motivação ao que ocorre no sistema cognitivo e não somente ao que resulta depois da ação; 3) a classificação

unidimensional de Kanfer (1992), que delinea a motivação fundamentada como uma teoria da ação, em um “*continuum* entre a proximidade e distanciamento da ação” (GONDIM, SILVA, 2014, p. 175). Dentre essas classificações existem diversas teorias sobre a motivação sendo produzidas ao longo dos anos, em especial, a partir da década de 1940.

Ainda, pode-se distinguir dois grupos de enquadre em relação organização das teorias de motivação: as teorias de conteúdo e as teorias de processo (ROTHMANN; COOPER, 2009). As teorias de conteúdo focam na causa da motivação ligadas aos determinantes, necessidades, incentivos e objetivos em relação a satisfação (ROTHMANN; COOPER, 2009). É busca pela satisfação das necessidades que orienta as ações (GONDIM; SILVA, 2014). Em contraponto, as teorias de processo buscam compreender a construção, pensamentos e tomadas de decisão em relação aos caminhos, metas e percepções (GONDIM, SILVA, 2014; ROTHMANN, COOPER, 2009).

Acrescenta-se a vertente de estudos em relação a um possível terceiro conjunto de teorias, as teorias cognitivas que estão direcionadas ao sistema cognitivo e compreendem que “a motivação seria decorrente não do que acontece depois que a pessoa age (recompensa), mas do que ocorre na sua mente (desejos, intenções e metas) e orienta o que ela irá fazer no futuro” (GONDIM; SILVA, 2014, p. 176). Neste sentido, a aprendizagem, também considerada como um processo psicológico básico, é influenciada pela motivação (SILVEIRA; WECHSLER, 2006).

A motivação no contexto escolar é um constructo teórico que está ganhando cada vez mais enfoque e visibilidade no Brasil e no mundo (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010). Consequentemente, a motivação acadêmica está cada vez mais sendo estudada enquanto processo (ZENORINI; SANTOS, 2010), uma vez que “na educação, a motivação desempenha um importante papel no desempenho acadêmico dos alunos” (HEGARTY; 2010, p. 48) e quando associada à aprendizagem, influencia tanto os professores, quanto os discentes a se superarem ou recuarem (MORAES; VARELA, 2007). Nesse ângulo, o ensino não se desvincula da aprendizagem e, nem tampouco, da motivação, sendo a construção do conhecimento anunciada antes que ele se desencadeie.

A educação, de modo geral, influencia o nível de qualidade de vida das pessoas, pois cada vez mais os indivíduos necessitam interpretar o ambiente em que vivem, o qual se transforma continuamente (LEAL; CORNACHIONE, 2006). Nesse sentido, a educação institucionalizada pelo ensino tem como consequência formar o cidadão, ética e moralmente

estimulando o raciocínio crítico, a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade (LEAL; CORNACHIONE, 2006).

O ensino superior se institui como também no desenvolvimento econômico, no qual o estudante adquire experiência cultural e científica para se aperfeiçoar em uma profissão. Por esse ângulo, a motivação é importante para que os estudantes sintam entusiasmo e motivados para estudar (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008), pois aculturar-se, desenvolver a cultura, compreender teoricamente e disseminar a ciência exige que estejam vinculados a ação e, obviamente, motivado para realizá-la (BORUCHOVITCH; BZUNECK 2003).

Davoglio, Santos e Lettnin (2016) afirmam que a literatura carece de uma definição singular, pontual e objetiva sobre motivação acadêmica. As autoras apontam que:

Embora se manifeste no comportamento do estudante, a motivação acadêmica envolve não apenas a sua pessoa, mas o sistema educacional como um todo, além da família e do ambiente social, que afeta o estudante em um interjogo de elementos intrapessoais, interpessoais, contextuais e situacionais (DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016, p. 523).

Mediante tantos elementos em relação, e reafirmando mais uma vez a complexidade dos estudos relativos a motivação, Wilkesmann, Fischer e Virgillito (2012) sintetizam a motivação acadêmica como a motivação para decidir e dar continuidade aos estudos no contexto do Ensino Superior. Sendo assim, relativo à motivação no campo educacional e aos estudos brasileiros que se debruçam sobre este contexto, é consenso perceber a complexidade inerente a esta relação (SOBRAL, 2008), uma vez que cada contexto acarreta consigo elementos peculiares de ensinar e aprender, sendo a motivação “sempre contextualizada” (ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007, p. 293). Levando em conta também as peculiaridades dos ensinos públicos e privados, e as políticas públicas que mediam este cenário.

Na esfera do Ensino Superior, Pintrich (1994 apud RUIZ, 2003), pesquisador da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos da América (EUA), aponta quatro componentes a serem considerados em relação a motivação acadêmica: 1) o contexto sociocultural; referente a atitudes, crenças e comportamentos baseados nas experiências pregressas ao ensino superior; 2) os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, contemplando “os tipos de tarefas dadas, o comportamento do professor e os métodos instrucionais utilizados” (RUIZ, 2003, p. 17); 3) os fatores internos ao estudante, abarcam os sentimentos, percepções necessidades e metas, na determinação do seu comportamento motivado, tanto quanto do seu desempenho acadêmico”

(RUIZ, 2003, p. 18); e, 4) o comportamento motivado em si, caracterizado “pelos comportamentos reais observáveis” (RUIZ, 2003, p. 20).

Pintrich (1991 apud SOBRAL, 2008, p. 57) contribui também ao identificar três categorias importantes em relação a motivação no contexto educacional e voltadas aos próprios estudantes: sendo elas: “(a) crenças dos indivíduos em suas capacidades para realizar uma atividade; (b) suas razões ou propósitos para se engajarem na atividade e (c) suas reações afetivas em relação à atividade”. Neste sentido, a motivação pode ser diferenciada a partir do seu nível/intensidade, tipo/motivo/porquê da motivação, generalidade ou modo de expressão (SOBRAL, 2003; SOBRAL, 2008).

No que diz respeito à motivação acadêmica, Guimarães; Boruchovitch (2004), acrescentam que as pesquisas acadêmicas demonstraram existir resultados positivos para a aprendizagem dos estudantes. Em específico, no Brasil, referente ao contexto escolar, a motivação está sendo estudada a partir de diferentes vertentes. Santos, Alcara e Zenorini (2013, p. 532) apontam que as seguintes teorias são as mais estudadas neste contexto:

(...) a **Teoria da Autodeterminação** (RYAN; DECI, 2000) que focaliza a motivação intrínseca e extrínseca; a **Teoria de Atribuição de Causalidade** (WEINER, 1985) que aborda as crenças pessoais e sua influência sobre as causas de determinados comportamentos; a **Expectativa-Valor** (VROOM, 1964) que estuda as crenças, os valores e as expectativas da pessoa em relação a uma atividade; a **Teoria de Metas de Realização** (AMES, 1992) que diz respeito à meta ou objetivo que a pessoa utiliza para realizar uma determinada atividade. (GRIFO DA AUTORA).

Dentre as teorias que abordam a motivação, a Teoria da Autodeterminação preconiza que a motivação reflete sobre a aprendizagem, influenciando o desempenho dos estudantes e atualmente é teoria que tem embasado substancialmente os trabalhos da área com essa interface. Uma vez que vários estudos analisam que a motivação está atrelada a uma necessidade relacionada à independência, ao reconhecimento, à segurança e ao crescimento (FREITAS; RODRIGUES 2008). E ainda estudos apontam que existe uma “correlação significativamente positiva entre a motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, bem como significativamente negativa entre a desmotivação e o desempenho acadêmico” (SMITH et al., 2009, p. 27). Neste sentido, será apresentada com maior ênfase a teoria que embasou a construção deste trabalho em relação a constructo da motivação acadêmica.

### 3.2.2.1. Teoria da Autodeterminação

A teoria que embasa este trabalho é a Teoria da Autodeterminação (SDT), que consiste em uma das teorias de motivação pautada na abordagem sócio cognitiva, elaborada por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, em 1981, nos Estados Unidos da América (EUA). A teoria está relacionada ao objetivo de perceber tanto a qualidade, quanto a quantidade e/ou intensidade da motivação. Em resumo, a motivação pode ser entendida como a energia, e persistência que direciona o alcance ao bem-estar psicológico, por meio da autodeterminação (MENARD; BOTT; CROSSLER, 2017). Gondim e Silva (2014, p. 183) acrescentam que:

Na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (1987) é reconhecida a importância do ambiente no comportamento individual, mas ela adota como princípio que o bem-estar é fruto de um comportamento intencional, autônomo (necessidade e interesses pessoais), autocontrolado (domínios cognitivo, afetivo e motivacional) e autorregulado (por uso de estratégias), que leva à autorealização (integração adequada pessoa e ambiente).

A teoria da autodeterminação é caracterizada como uma macroteoria que agrupa cinco microteorias: Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Integração Organísmica, Teoria da Avaliação Cognitiva e Teoria das Orientações de Causalidade (GONDIM; SILVA, 2014), e a Teoria do Conteúdo do Objeto (VIANA; VIANA, 2017).

A Teoria da Avaliação Cognitiva, tem como princípio que “a motivação leva a pessoa a agir no ambiente (GONDIM; SILVA, 2014, p. 184), diferenciando a motivação intrínseca inerente a satisfação de necessidades internas da motivação extrínseca, orientada por condições externas (GONDIM; SILVA, 2014, p. 184). A Teoria da Integração Organísmica objetiva detalhar as formas de motivação extrínseca, a qual varia em sua autonomia. Para tanto, existe um continuum de autodeterminação, que se inicia a partir da desmotivação até alcançar a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1985) e não pode ser compreendida em uma perspectiva unidimensional. A Teoria das Orientações de Causalidade baseia-se no critério de autonomia e regulação (GONDIM; SILVA, 2014), como por exemplo: quanto mais orientado a causalidade para a autonomia, mais motivado aos fatores intrínsecos ou formas mais autônomas de motivação extrínseca, em contraponto, quando orientado pela causalidade de controle

apresenta-se mais motivado, principalmente, pela regulação externa e introjetada (VIANA; VIANA, 2017). A Teoria do Conteúdo do Objetivo expõe as diferenças entre:

objetivos intrínsecos e extrínsecos e seu impacto na motivação. Tem-se verificado que objetivos extrínsecos, como o sucesso financeiro e a popularidade, em contraposição aos objetivos intrínsecos, como relacionamentos íntimos e crescimento pessoal, não tendem a aumentar a satisfação das necessidades, não promovendo o bem-estar (VIANA; VIANA, 2017, P. 74)

Em específico, inicialmente, a teoria da autodeterminação defendia a existência de duas necessidades básicas as quais os indivíduos sentiam-se motivados, sendo a necessidade de competência (saber) e de autonomia (realizar) (DECI; RYAN, 1985). Esse modelo evoluiu, sendo acrescido mais a necessidade de vínculo/pertencimento/relacionamento. Em suma, a teoria parte do pressuposto de que o ser humano move-se para alcançar o desenvolvimento saudável por meio da busca por satisfazer três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e vínculo/pertencimento (ALCARA, GUIMARÃES, 2010; GUIMARÃES, BZUNECK, 2008). Conforme aponta Alcará e Guimarães (2010, p. 212):

A satisfação dessas necessidades parece ser essencial para fomentar a sensação de bem-estar e as propensões naturais para o crescimento e a integração do organismo. A TAD é atualmente considerada como uma perspectiva promissora para a compreensão acerca do envolvimento, persistência, desempenho e uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes no contexto escolar.

Neste sentido, esta teoria tem sido amplamente discutida na interface motivação e educação (LEAL, MIRANDA; CARMO, 2013) e Ryan e Deci (2000) frisam a importância de compreender a motivação em relação ao contexto educacional.

Fundamentada nos conceitos de motivação intrínseca (MI), motivação extrínseca (ME) e desmotivação, a proposta é de um *continuum* de autodeterminação, que postula a internalização a partir de seis modalidades reguladoras: não regulação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e regulação intrínseca (DECI; RYAN, 2002). A diferenciação ocorre a partir da variação da motivação em seu tipo e nível associado (DAVOGLIO, SANTOS, LETTNIN, 2016; SOBRAL, 2003) e “variam qualitativamente, dependendo do sucesso na internalização das regulações externas do comportamento” (JOLY; PRATES, 2011, p. 176). Ressalta-se que o indivíduo não necessariamente passará por todas as fases do *continuum* para o alcance de determinado

comportamento, mas que os estilos de regulação são referências para análise de seus níveis internalização (JOLY, PRATES, 2011; RYAN, DECI, 2000).

A desmotivação, chamada também de ausência de motivação ou amotivação, consiste na ausência de vontade, motivos, interesses e intenção em associação as ações praticadas. Observa-se a ausência de controle pessoal e de um processo de significação das ações realizadas, sendo as ações exprimidas sem a intenção de expressar o comportamento (RYAN; DECI 2000).

Na motivação extrínseca, em que “a atividade é percebida como meio instrumental para alcançar eventos externos desejáveis ou escapar de outros indesejáveis” (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008, p. 102), o comportamento está associado com a busca por recompensas, consequências e resultados almejados, no qual o desfecho é distinto da ação (RYAN; DECI 2000). A satisfação está atrelada às consequências extrínsecas geradas pela ação, e não por meio da atividade em si (LEAL, MIRANDA; CARMO, 2013). A motivação extrínseca é apresentada em quatro tipos de regulação do comportamento: 1) regulação externa; 2) regulação introjetada; 3) regulação identificada; e, 4) regulação integrada.

A *regulação externa* consiste na forma menos autônoma da motivação, em que a ação está ligada para obtenção de recompensas ou ausência de ameaças/punições. A *regulação introjetada* implica maior autonomia que a regulação externa, porém ainda está associada a uma orientação externa para a ação, o comportamento é motivado pelo resultado que produz e pautado na forma como a pessoa administra as consequências externas a partir de pressões interna, como por exemplo: culpa ou ansiedade (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008). A *regulação identificada* apresenta-se com maior autonomia uma vez que se identifica e reconhece o valor em relação ao comportamento, porém ainda se centra nas consequências produzidas. Por fim, na *regulação integrada* mesmo que o foco ainda esteja nos benefícios advindos do comportamento, é a forma mais autônoma da motivação extrínseca, e prediz que “há coerência entre o comportamento, os objetivos e valores pessoais” (LEAL, MIRANDA; CARMO, 2013, p. 165), ou seja, as ações estão integradas com o *self*, envolvendo também valores pessoais e escolha (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008).

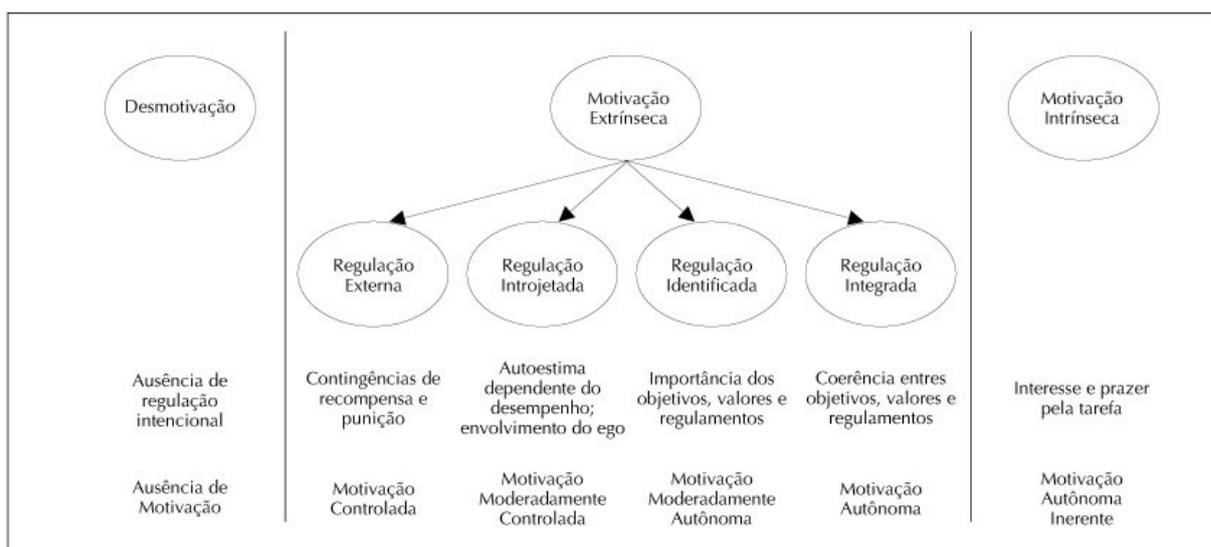
A motivação intrínseca, por sua vez, apresenta o maior nível de autodeterminação e autonomia em relação as ações e relaciona-se ao fato de a pessoa estar engajada em ações que expressam interesse e prazer para serem realizadas, independentemente das consequências externas. De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103), “a atividade é vista como um

fim em si mesma” e a busca é pela satisfação em realizar a ação (PORTO; GONÇALVES, 2017). Ryan e Deci (2000, citado por Joly e Prates, 2011, p. 176) frisam que a motivação intrínseca é

o estilo perfeito de autodeterminação por envolver três componentes, que são o **locus interno** (percepção de intenção e regulação pessoal), a **liberdade psicológica** (execução de um comportamento regulado pela vontade, interesse, necessidade e preferências da pessoa) e **percepção de escolha** (flexibilidade sobre o que fazer, como fazer ou não fazer). (grifo da autora).

Em síntese, consta abaixo uma figura que apresenta o desenho do *continuum* de autodeterminação proposto por Gagné e Deci (2005) e traduzido ao português por Leal, Miranda e Carmo (2013, p. 164):

Figura 1 - *Continuum* de autodeterminação (GAGNÉ; DECI, 2005, p. 336 apud LEAL, MIRANDA, CARMO, 2013, p. 164)



**Figura 1** Continuum de autodeterminação

Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336).

Fonte: Gagné e Deci (2005, p. 226) citado por Leal, Miranda e Carmo (2013, p. 164).

Em conclusão, frente a construção da teoria da autodeterminação que se desdobra nos estudos sobre a motivação e ensino superior e a insipiência destes no contexto brasileiro, a presente investigação irá adotar esta teoria para abordar o construto de motivação acadêmica em graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## 4. MÉTODO

A descrição do método consiste na apresentação do caminho que a pesquisa tomou para responder aos determinados objetivos (GIL, 2008). É considerado o caminho percorrido apresentado de forma padrão (CRESWELL, 2010). Neste sentido, explicita-se abaixo, em tópicos, o método que foi adotado para realização da presente pesquisa.

### 4.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa classifica-se quanto aos objetivos como explanatória, e sua natureza foi considerada como mista. Uma pesquisa com método misto, prevê uma

investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa (...) é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo esteja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL, 2010, p. 27)

O tipo de projeto de métodos mistos seguido foi o projeto sequencial explanatório, no qual prevê a “análise dos dados conectados para explicar os resultados” (CRESWELL, CLARK, 2013, p. 195). Os passos metodológicos da pesquisa seguiram a descrição dos autores para este tipo de método, os quais foram: 1) os dados quantitativos foram coletados por meio do Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU), elaborado pela autora (2019) especificamente para esta investigação e da Escala de Motivação Acadêmica – EMA (SOBRAL, 2003); 2) os dados quantitativos foram analisados a partir de estatística descritiva e inferencial; 3) foi elaborado o roteiro de entrevistas e decidido, com base nas informações previamente analisadas, quais participantes iriam compor a fase qualitativa; 4) 6 entrevistas foram realizadas para coletar os dados qualitativos; 5) as entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin; 6) os resultados foram interpretados, sintetizados e conectados entre as questões quanti e quali, dos métodos mistos (CRESWELL; CLARK, 2013).

Em suma, ressalta-se que o principal propósito do projeto explanatório “é usar um elemento qualitativo para explicar os resultados quantitativos iniciais (CRESWELL, 2013, p. 84), conclusivamente sendo este o objetivo da pesquisa.

Quanto ao corte, caracterizou-se como transversal, pois teve como objetivo investigar determinadas variáveis em um grupo de pessoas que possuem determinadas características no ato da realização da presente pesquisa, visando a obtenção da informação/opinião que perpassa o momento da coleta. Lembra-se também que a coleta aconteceu em um momento temporal específico e não se propõe realizar nenhum tipo de acompanhamento durante um período de tempo.

Em relação as suposições filosóficas, conforme aponta Creswell e Clark (2010), existe uma variação entre uma orientação pós-positivista, a partir do estudo quantitativo e uma mudança para uma perspectiva construtivista quando delineada uma fase qualitativa.

## **4.2. SUJEITOS DE PESQUISA**

Os participantes das duas fases da pesquisa (qualitativa e quantitativa) foram estudantes universitários na modalidade presencial da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A idade mínima dos participantes foi demarcada em 18 anos para que fosse dispensável a obtenção do termo de consentimento dos responsáveis legais, obrigatório, por determinação ética, em pesquisas com crianças/adolescentes menores de 18 anos, e pela ciência de que é a partir dos 18 anos de idade que o sujeito se torna responsável legalmente por si, atingindo a maioridade penal.

O critério de inclusão consistiu em abranger estudantes matriculados na UFSC, que estivessem cursando predominantemente a quinta fase dos seus respectivos cursos. Foram escolhidos os cursos com maior número de estudantes matriculados, por Centro de Ensino da UFSC. Tomou-se como base para escolha dos cursos o relatório emitido pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC) da UFSC, no dia 31 de outubro de 2018. Frisa-se que os estudantes da quinta fase foram escolhidos, pela necessidade em ser investigado o período de meio de curso dos universitários, uma vez que este

é o período menos estudado quando realiza-se pesquisa com este público e ainda ser um período no qual a escolha pelo curso se encontra em processo de consolidação.

Segue na tabela abaixo os cursos que compuseram a pesquisa, o dia da coleta dos dados, o número de estudantes matriculados na disciplina que foi agendada anteriormente a possibilidade de aplicação da pesquisa e o número de participantes que estavam presentes no dia da aplicação. Destaca-se que as disciplinas de cada curso foram escolhidas de acordo com a agenda da pesquisadora e o aceite dos professores em ceder um tempo de suas respectivas aulas.

Tabela 2 - Centros Acadêmicos, Cursos e Número de Participantes

CENTRO	CURSO	DIA DA COLETA	Nº MATRICULADOS	Nº PARTICIPANTES	Identificação por número <sup>1</sup>
Centro Tecnológico (CTC)	Engenharia Mecânica	05/09/2019	18	18	1-18
Centro de Ciências da Educação (CED)	Pedagogia	21/08/2019	30	25	19-43
Centro de Desportos (CDS)	Educação Física – Bacharelado	05/09/2019	26	19	44-62
Centro Socioeconômico (CSE)	Administração	07/08/2019	22	22	63-84
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Agronomia	07/08/2019	20	20	85-104
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH)	Psicologia	21/08/2019	40	37	105-141
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)	Direito	09/08/2019	33	33	142-174
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Medicina	08/08/2019	48	48	175-222
TOTAL			237	222	

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O número de participantes de cada curso correspondeu ao número de presentes em sala durante a aplicação do questionário, todos, com exceção de uma estudante de Pedagogia, aceitaram participar da pesquisa.

<sup>1</sup> Os estudantes foram identificados por números, com o objetivo de preservar suas identidades. Os números foram na ordem dos cursos, de forma aleatória entre os estudantes do respectivo curso. Quaisquer falas ou menção dos participantes será reportado mediante seu número de identificação.

Ressalta-se que ao todo a UFSC possui 11 Centros de Ensino compostos por diversos departamentos e seus respectivos cursos, destes, oito foram contemplados na pesquisa, conforme tabela 1. Observa-se que, o Centro de Ciências Biológicas (CCB) com o curso Ciências Biológicas - Licenciatura, o Centro de Comunicação e Expressão (CCE) com o curso de Design e o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) com o curso de Química - Bacharelado, estavam no planejamento metodológico como amostra, porém, devido ao cronograma e a greve dos estudantes da UFSC que marcou o segundo semestre de 2019 não foi possível ter acesso a estes cursos, que foram excluídos da amostra.

Na fase qualitativa, a amostra foi intencional. Os estudantes ao participarem da fase quantitativa indicaram no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) do QMFU a disponibilidade em compor a fase qualitativa. Dos 222 participantes da primeira etapa, 68 indicaram a possibilidade de participar das entrevistas. Destes, a partir das respostas da questão 26 do questionário (que solicitava, em ordem de prioridade as três que mais motivavam os estudantes para frequentar a UFSC) foram eleitas seis pessoas para realizar a entrevista. O critério utilizado partiu da análise dos questionários e da diversidade das respostas, com o intuito de explorar diferentes realidades e pontos de vista. O ano de ingresso foi o critério de desempate, considerando os ingressantes de 2017/2 por terem cursado exatamente cinco semestres da graduação atual.

Ressalta-se que todos os nomes são fictícios e escolhidos pelos próprios participantes, sendo descritos na tabela 2 seus dados sociodemográficos e a ordem de atividades que mais lhe motivam a frequentar a universidade elencados na questão 26. Os participantes da etapa qualitativa foram:

Tabela 3 - Participantes etapa qualitativa

Participantes	Curso	Idade	Sexo	Rendimento Mensal Familiar	Questão 26
Dora	Eng. Mecânica	19	F	Acima de 5 até 7 SM	f) receber auxílio financeiro para realizar atividades na UFSC; e) participar de projeto de extensão; v) relacionar-se com pessoas que lhe aceitam como você é.
Francisca	Medicina	21	F	Acima de 5 até 7 SM	y) participar de movimentos sociais; m) encontrar amigos na UFSC; z) satisfazer as expectativas da minha família.
Gustavo	Ed. Física	22	M	Até 1 SM	z) satisfazer as expectativas da minha família; f) receber auxílio financeiro para realizar atividades na UFSC; v) relacionar-se com pessoas que lhe aceitam como você é.

Olívia	Pedagogia	23	F	Acima de 5 até 7 SM	o) estudar matérias do seu curso; m) encontrar amigos na UFSC; u) conhecer pessoas interessantes.
Sophia	Psicologia	20	F	Acima de 5 até 7 SM	m) encontrar amigos na UFSC; f) receber auxílio financeiro para realizar atividades na UFSC; r) utilizar a Biblioteca Universitária (BU).
Suzana	Psicologia	20	F	Acima de 1 até 3 SM	e) participar de projeto de extensão; o) estudar matérias do seu curso; a) estágio obrigatório.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Destaca-se que na primeira etapa da pesquisa (quantitativa) foram coletados dados de estudantes de oito cursos. Inclusive a comparação entre os cursos é um dos objetivos específicos. Todavia, na segunda etapa (qualitativa) apenas estudantes de cinco cursos foram entrevistados, pois os critérios utilizados foram diferentes, uma vez que na etapa qualitativa o objetivo de investigação não estava diretamente direcionado ao curso em si, mas as respostas fornecidas no questionário.

### 4.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados para a primeira fase da pesquisa foram aplicados os seguintes instrumentos: 1) Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU), elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE I); e, 2) Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (ANEXO I).

O instrumento de coleta de dados para realização da segunda fase da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE II), a partir de uma abordagem narrativa (CRESWELL, 2014), com vistas a analisar “experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos” (CRESWELL, 2014, p. 68).

#### 4.3.1. Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU)

O Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU) surgiu da necessidade da obtenção dos dados sócio demográficos para exploração do perfil dos estudantes pesquisados e para as correlações com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

As perguntas de contextualização e dados sócio demográficos foram gênero, raça, idade, ano de ingresso na graduação, fase e curso atual, renda, estado civil, nível de escolaridade do pai e da mãe e se realiza algum tipo de trabalho atualmente. Observa-se que para estas perguntas foram dadas as opções de resposta similares ao questionário socioeconômico-cultural, preenchido pelos estudantes inscritos no vestibular da UFSC todos os anos.

Ainda, buscou-se identificar a forma de ingresso na UFSC e o enquadre em políticas afirmativas. Sobre a escolha do curso questionou-se o processo de ingresso (considerado “natural” ou não), a possibilidade de ter realizado uma escolha diferente e o quão motivado sentia-se em concluir o curso.

Foram utilizadas também quatro perguntas com suas respectivas opções de respostas que compõem o questionário socioeconômico-cultural: “Qual o motivo principal que o levou a optar pelo vestibular da UFSC?”; “Qual o principal motivo para escolha o seu curso atual?”; “Assinale a principal opção referente ao que você espera obter num curso superior”; e, “Em relação ao futuro próximo, o que você pretende fazer em relação à UFSC?”.

A penúltima pergunta relaciona-se com as possíveis atividades vivenciadas na UFSC durante a trajetória acadêmica e a compreensão de vivência em relação a estas atividades pelos estudantes. Foi solicitado também que aferissem um grau de motivação para cada uma das atividades e posteriormente, na última questão, elencasse em ordem de motivação as três primeiras atividades que mais lhe motivam para frequentar a UFSC.

A última pergunta, solicitava que os estudantes descritivamente comentassem sobre os motivos para frequentar a universidade. Com exceção das demais perguntas, esta encaixa-se como uma questão qualitativa.

### 4.3.2. Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

A Escala de Motivação Acadêmica (EMA) foi desenvolvida por Vallerand et al. em 1992, no Canadá. Em 2003, Sobral (2003) traduziu a escala da língua francesa para o português e realizou o primeiro estudo utilizando a escala no Brasil (SOBRAL, 2003; MARINHO-ARAÚJO, 2015). Em 2008, Guimarães e Bzuneck (2008) realizaram uma revisão e validação da escala, sendo esta utilizada como versão mais recente e denominada “Por quê venho à universidade”.

A escala se propõe a verificar os tipos de motivação de estudantes e tem como base a teoria da autodeterminação (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Conforme já explicitado, a teoria apresenta um *continuum* de graus de interiorização da motivação, a começar pela desmotivação, motivação extrínseca (dividida em 4 – regulação externa, introjetada, identificada e integrada) e motivação intrínseca. Ressalta-se que na versão proposta por Guimarães e Bzuneck (2008), a subescala da motivação extrínseca por regulação externa foi dividida em Motivação Extrínseca por regulação externa e Motivação Extrínseca por regulação social.

A escala validada por Guimarães e Bzuneck (2008) contempla 31 itens, com questões fechadas em escala Likert de 7 pontos (1 para discordo totalmente a 7 para concordo totalmente). É considerada uma escala de autorrelato, que tem como objetivo identificar a qualidade motivacional dos respondentes. Uma vez que:

essa verificação possibilita avaliar os seis tipos de motivação, os quais variam qualitativamente de acordo com a internalização das regulações externas para o comportamento autodeterminado. [...] Neste sentido, quando mais próximo da motivação intrínseca, melhor é a qualidade da motivação por ser mais autodeterminada e, o inverso, quanto mais próximo da desmotivação, menos autodeterminada é a motivação (ARAÚJO, 2015, p. 62).

As respectivas questões correspondentes no questionário estão atreladas aos seus fatores da motivação, conforme explicita o apêndice III. Em relação ao processo de validação da escala, segundo Guimarães e Bzuneck (2008), apesar de preocupações psicométricas em relação a escala, a mesma tem sido indicada e utilizada para abordar o conceito de motivação acadêmica, sugerindo também, por consequência, novos estudos. Leva-se em conta que o

estudo de avaliação da EMA realizado por July e Prates (2011) corroborou com os achados em outras pesquisas e apresentou o alfa de Cronbach no valor de 0,80 e fidedignidade aceitável em seis fatores, variando de 0,65 a 0,78.

#### **4.4.SITUAÇÃO E AMBIENTE**

Na fase quantitativa os estudantes responderam à pesquisa em sala de aula, durante o período de aula cedido pelo (a) respectivo (a) professor (a). Na fase qualitativa, as entrevistas foram marcadas nas salas de atendimentos do Serviço de Atenção Psicológica da UFSC (SAPSI), visto que o ambiente é adequado a condução de uma entrevista, possibilitando um local possível de sigilo e com mínimas chances de interferências externas durante o período da entrevista.

#### **4.5.PROCEDIMENTOS**

Serão apresentados abaixo os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa para seleção e contato com os participantes e para coleta e análise dos dados.

##### **4.5.1. De seleção/contato dos sujeitos e de coleta dos dados**

O processo de seleção para primeira fase, quantitativa, foi por meio da amostragem intencional, que resultou nos cursos já explicitados. Após o aceite do(a) coordenador(a) dos respectivos cursos selecionados, mediante carta de apresentação e conversa com cada um dos coordenadores sobre o projeto, a pesquisadora entrou em contato com um(a) professor(a) que lecionava para o quinto semestre e apresentou a pesquisa. Foi solicitado 20 minutos de aula

para aplicação do QMFU e da EMA em sala durante o período de aula. A escolha pela aplicação na sala de aula, durante um período da aula, ocorre pela facilidade em encontrar o maior número de estudantes reunidos do curso e semestre elencado como critério. Os estudantes, que aceitaram participar da pesquisa realizaram a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (APÊNDICE IV) e receberam o questionário de coleta de dados para preenchimento.

Não foi identificado nenhum estudante com idade inferior a 18 anos, porém, assegura-se que caso tivesse sido identificado, seria solicitado que não participasse da aplicação, pois não se enquadra nos critérios de seleção dos participantes.

No Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), apresentado antes da aplicação da etapa quantitativa, além do aval para participar da pesquisa os participantes indicavam a disponibilidade para participação da segunda fase, uma entrevista semiestruturada. Em caso de aceite, o estudante deveria deixar o endereço de e-mail para que a pesquisadora pudesse entrar em contato caso encaixa-se nos critérios de seleção da segunda etapa.

Ao todo, 68 pessoas deixaram seus respectivos e-mails como aval e disponibilidade para participar da segunda etapa, qualitativa. Destes, foram selecionadas seis pessoas para compor a amostra. O convite foi realizado por e-mail e, após o aceite, foram marcadas as entrevistas, frisando que os estudantes preencheram outro Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE V) para a concessão das entrevistas.

#### **4.5.2. De tratamento, organização e análise dos dados**

Creswell e Clark (2013) apontam que nos projetos de método misto os dados qualitativos devem ser analisados por meio de métodos qualitativos e os dados quantitativos, por meio dos métodos quantitativos e, “uma vez que as análises estão completas, a interpretação dos métodos mistos envolve olhar para os resultados qualitativos e para os achados quantitativos e fazer uma avaliação de como as informações tratam da questão dos métodos mistos de um estudo” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 189). Em suma, os procedimentos de análise no projeto misto sequencial explanatório consistem na interpretação dos dados afim de explicitar como os dados qualitativos podem auxiliar na explicação dos dados quantitativos.

Os dados quantitativos foram analisados a partir da análise descritiva e análise inferencial. Análise de dados iniciou com a categorização das variáveis qualitativas, análise de normalidade dos dados quantitativas por meio do teste de Shapiro-wilk, e, em sequência a análise descritiva dos dados utilizando informações de médias, medianas, desvio padrão, mínimo, máximo, contagens e percentagens. Para análise inferencial utilizou-se o teste de Wilcoxon Mann- whitney para as comparações de variáveis dicotômicas, o teste de Kruskal Wallis para comparações múltiplas, o teste de associação de Qui-Quadrado, o teste de correlação de Spearman e teste post hoc de Tukey, respeitando os pressupostos dos testes e suas limitações. O valor adotado para significância estatística foi 5%. Após a análise da distribuição de frequência optou-se por utilizar os testes estatísticos não paramétricos.

Os dados qualitativos foram interpretados e analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (BARDIN, 2011). A resposta aberta do QMFU (questão 28) foi transcrita e categorizada a partir das categorias *a posteriori*. As entrevistas também foram transcritas na íntegra e os dados descritivos foram categorizados a partir das mesmas categorias criadas *a posteriori* à coleta de dados quantitativo, derivada das informações coletadas sobre os motivos para frequentar a universidade. As sete categorias construídas *a posteriori* a partir das respostas da questão 28 e das entrevistas foram:

Tabela 4 - definição das categorias

CATEGORIAS/CRITÉRIOS	SIGNIFICADO
DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA	Motivos relativos à carreira, vinculados ao processo de escolha profissional e formação profissional e acadêmica.
QUESTÕES PESSOAIS	Motivos pessoais alinhados aos fatores relativos aos aspectos psicológicos, físicos e de ajustamento pessoal-emocional.
FORMAÇÃO POLÍTICA	Motivos relativos a formação política, potencializadora da interface universidade e sociedade.
RELAÇÕES SOCIAIS	Motivos sobre as relações sociais alinhados aos fatores relativos às demandas interpessoais e de ajustamento relacional-social.
QUESTÕES FAMILIARES	Motivos relativos à influência da família no processo de escolha e permanência na universidade.
PRESTÍGIO SOCIAL	Motivos relativos à valorização de pertencer e reconhecer como privilégio ser estudante da UFSC, uma universidade com ensino de qualidade e gratuito.
ASSISTÊNCIA SOCIAL	Motivos relativos à possibilidade de receber auxílios para permanecer como estudante da UFSC e usufruir da infraestrutura que a instituição provê aos seus estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Ressalta-se que todas as categorias foram acrescidas a partir da recorrência e centralidade frente as respostas fornecidas pelos estudantes. Estas categorias foram utilizadas para análise e discussão dos dados, conforme apresentação nos capítulos subsequentes.

#### **4.6.ÉTICA EM PESQUISA**

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC e obteve aprovação do referido Comitê conforme parecer no CAAE 50950815.1.0000.0121. Afirma-se que a pesquisa seguiu todos preceitos éticos necessários para execução.

Ressalta-se que os dados e documentos oriundos da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora durante o período de cinco anos e após este prazo serão destruídos, conforme preconiza a resolução.

Aponta-se que de acordo com a proposta e a abordagem metodológica, os riscos da pesquisa foram considerados mínimos. Pontua-se que os dados da entrevista, do QMFU e da EMA, instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa, não visaram gerar mobilizações diretas de fenômenos psicológicos. Entretanto, frisa-se que a pesquisadora se colocou à disposição para qualquer eventual dúvida, necessidade e/ou interesse dos participantes envolvidos. Deste modo, os benefícios da pesquisa perpassam a ideia de um maior fomento e disseminação do tema proposto, visando também fornecer subsídios para eventuais discussões sobre o tema.

Os benefícios diretos e de curto prazo que os participantes da pesquisa poderiam receber envolvem a possibilidade de reflexão sobre aspectos que atravessam a sua trajetória acadêmica. Os benefícios a curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo a participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que foram esperados, mesmo que em frequência mínima, foram cansaço e aborrecimento ao responder a entrevista, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas

por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindas de reflexões sobre comportamentos.

## **5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com vistas a responder dois dos objetivos específicos da pesquisa: descrever a motivação acadêmica dos universitários participantes da pesquisa; e, comparar níveis de Motivação Acadêmica considerando os diferentes cursos de graduação frequentados pelos estudantes investigados, suas características sociodemográficas e participação em variadas atividades não-obrigatórias na universidade, os resultados serão apresentados conforme descrição do método e estão discutidos em três subcapítulos com divisões entre si. O primeiro subcapítulo é “Por que frequento a universidade? A motivação de estudantes da UFSC”, discutindo os dados quantitativos e qualitativos (questão 28) coletados com o Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU) e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). O segundo subcapítulo é “Histórias vividas e contadas: diferentes razões para frequentar a universidade”, apresentando os resultados da etapa qualitativa e as discussões a partir das seis entrevistas realizadas. Em por último, objetivando corresponder a necessidade do método misto empregado na pesquisa e buscando a intersecção entre a etapa quantitativa e a qualitativa, tem-se o subcapítulo “A universidade como meio e como fim: discussões dos resultados”.

### **5.1. POR QUE FREQUENTO A UNIVERSIDADE? A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DA UFSC**

O subcapítulo apresenta os resultados da coleta de dados da etapa quantitativa, que foi composto por uma amostra de 222 participantes. Este capítulo está dividido em mais três subcapítulos, os quais são: 5.1.1. Apresentação dos participantes, compondo as informações sociodemográficas extraídas do Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade. 5.1.2. Motivação Acadêmica dos participantes à luz da Teoria da Autodeterminação, apresentando e discutindo a Correlação entre as variáveis e as variáveis gênero, raça, curso, fase, situação laboral, renda, níveis de instrução do pai e da mãe, estágio obrigatório, atividades não-obrigatórias, estágio não-obrigatório, pesquisa e monitoria. Por fim, o terceiro subcapítulo,

5.1.3. Motivos dos estudantes da UFSC para frequentar a universidade, dividido nas categorias, desenvolvimento de carreira, questões pessoais, formação política, relações sociais, questões familiares, prestígio social e assistência social.

### 5.1.1. Apresentação dos participantes

Ao todo, 222 universitários participaram da coleta dos dados na etapa quantitativa, todos dentro dos critérios estipulados e descritos no método. Destes, 117 afirmaram ser do gênero feminino e 105 do gênero masculino. Nota-se que destes a maior parte é de mulheres em relação ao gênero, e alinha-se a diversas pesquisas que demonstram que a partir da década de 1990 ocorreu a expansão do ensino superior no Brasil, no qual as mulheres participam ativamente. Agregando, por consequência, há uma explicação social e econômica, uma vez que em função do desemprego masculino em massa nesta época as mulheres de diversas classes sociais, para ajudar financeiramente, buscaram tornar-se mais independentes ao, por meio do estudo, se inserir no mercado de trabalho.

Em relação a raça, a amostra foi composta majoritariamente por brancos (70,3%), reforçando os dados que apresentam a desigualdade racial presente historicamente nas universidades (PAULA; LAMARRA, 2011), em seguida os pretos (7,7%). Dos participantes, 93,7% tem como estado civil “solteiro”.

Em relação a renda, a distribuição apresentou maior distribuição entre as opções, com destaque para a renda Acima de 1 até 3 SM, que compôs a maior porcentagem da amostra (21,2%). Explicita-se na tabela abaixo:

Tabela 5 - Porcentagem Renda

RENDA	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Nulo	5	2,3	2,3
Até 1 SM	14	6,3	6,3
Acima de 1 até 3 SM	47	21,2	21,3
Acima de 3 até 5 SM	45	20,3	20,4
Acima de 5 até 7 SM	42	18,9	19,0
Acima de 7 até 10 SM	28	12,6	12,7
Acima de 10 até 20 SM	24	10,8	10,9
Acima de 20 até 30 SM	5	2,3	2,3
Acima de 30 SM	12	5,4	5,4
Total	222	100,0	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Destaca-se que a renda influencia substancialmente nas escolhas, permanência, desenvolvimento de carreira dos estudantes e transição universidade-mercado de trabalho (MAGALHÃES; TEIXEIRA, 2013). Uma vez que as necessidades financeiras podem exigir que os estudantes não possam dedicar-se em determinadas atividades de sua formação em detrimento de atuarem em atividades remuneradas não relacionadas especificamente ao curso realizado, mas que proporcionam retorno financeiro (BARDAGI, LASSANCE; PARADISO, 2003). Ainda, Martins e Machado (2018, p. 2) acrescentam que:

Existe uma forte influência da educação no nível de rendimentos no Brasil, sendo que, entre os motivos mais apontados pela literatura brasileira, estão a grande sensibilidade dos salários em relação à escolaridade do trabalhador e a elevada desigualdade educacional da mão de obra brasileira.

Em relação à escolha do curso, 21,2% dos participantes apontaram que a escolha do curso atual não consistia na primeira opção idealizada, em contraponto, 79,8% afirma estar realizando seus cursos de interesse. Destaca-se que os estudantes, em sua maioria, estão em busca de concretizar os estudos em suas áreas de interesse, sendo esta uma variável importante para permanência e conclusão.

Sobre o nível de instrução do pai e da mãe, maior nível de escolarização dos pais foi o ensino médio (26,1%) e das mães o ensino superior (24,8%).

Tabela 6 - Porcentagem Nível de Instrução Pai e Mãe

	NÍVEL INSTRUÇÃO PAI			NÍVEL INSTRUÇÃO MÃE		
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Nulo	1	,5	,5	0	0	0
Não alfabetizado	5	2,3	2,3	2	,9	,9
Fundamental Incompleto	31	14,0	14,0	27	12,2	12,2
Fundamental Completo	12	5,4	5,4	12	5,4	5,4
Médio Incompleto	10	4,5	4,5	8	3,6	3,6
Médio Completo	58	26,1	26,1	48	21,6	21,6
Superior Incompleto	10	4,5	4,5	20	9,0	9,0
Superior completo	56	25,2	25,2	55	24,8	24,8
Pós-graduação	33	14,9	14,9	48	21,6	21,6
Não sei	6	2,7	2,7	2	,9	,9
Total	222	100,0	100,0	222	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observa-se que em relação ao nível de instrução dos pais, 44,6% tem ao menos o ensino médio completo. Em relação ao nível da mãe, mais da metade (55,4%) também possui

ao menos ensino médio completo. Estes dados podem auxiliar na tradução do contexto familiar dos estudantes da UFSC. Em relação ao último vestibular da UFSC, promovido pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) os dados apresentados se encontram em consonância com a amostra. De acordo com o relatório de Estatística do questionário socioeconômico-cultural da COPERVE (2019), em 2018, a maior média de escolaridade dos pais e mães dos candidatos aprovados foi o ensino médio completo (25,19%).

Em relação ao “motivo principal que o levou a optar pelo vestibular da UFSC”, a opção que contempla o fato da universidade ser pública e gratuita correspondeu a 45,5% dos principais motivos. Criticamente, aponta-se que as instituições de educação superior públicas são minorias em relação as privadas, de acordo com o senso do 2018 as universidades públicas correspondem a 11,8% enquanto as privadas 88,2% (BRASIL, 2018) tornando, os processos seletivos para instituições públicas como uma espécie de funil uma vez que as vagas são proporcionalmente desiguais no âmbito público e privado (PAULA; LAMARRA, 2011), visto o número de instituições. Lembrando que em busca da democratização do ensino superior, as políticas públicas para instituições públicas vão ao encontro de políticas afirmativas e, para o setor privado, políticas de ofertas de bolsas de estudo, principalmente para estudantes de baixa renda. Na tabela 6 está explicitada as porcentagens de respostas para a pergunta sobre o principal motivo para optar pelo vestibular da UFSC.

Tabela 7 - Porcentagem Motivo Principal para optar pelo Vestibular da UFSC

QUAL MOTIVO PRINCIPAL QUE O LEVOU A OPTAR PELO VESTIBULAR DA UFSC?			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Nulo	2	,9	,9
É a única no Estado que oferece o curso pretendido	3	1,4	1,4
É a que oferece o melhor curso pretendido	72	32,4	32,4
É a que oferece o curso pretendido em horário adequado	2	,9	,9
O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita a classificação	1	,5	,5
É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção etc.)	16	7,2	7,2
Na realidade, gostaria de estudar em outra universidade	8	3,6	3,6
Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família.	101	45,5	45,5
Outro.	17	7,7	7,7
Total:	222	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao principal motivo da escolha do curso atual, os estudantes responderam acreditar que a escolha está atrelada por ser “mais adequada às suas aptidões” (67,6%), indicando a ideia da percepção de autoconhecimento para o processo de escolha.

Tabela 8 - Porcentagem Motivo Principal para optar pelo Curso Atual

QUAL O PRINCIPAL MOTIVO PARA ESCOLHA O SEU CURSO ATUAL?			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Nulo	1	,5	,5
Menor relação candidato/vaga	2	,9	,9
Prestígio econômico	13	5,9	5,9
Prestígio social	7	3,2	3,2
Mais adequada às suas aptidões	150	67,6	67,6
Influência da família e/ou amigos	14	6,3	6,3
Influência de professores	5	2,3	2,3
Outros motivos	30	13,5	13,5
Total:	222	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao esperado em se obter no ensino superior, os estudantes responderam que buscam “formação profissional voltada para o futuro emprego (60,8%), resultado consonante mais uma vez com os dados da COPERVE (2019), que apresenta que 58,44% dos classificados no vestibular estão em busca de profissionalização voltada a possibilidade de emprego, adquirindo conhecimento na graduação para atuação no mercado de trabalho.

Tabela 9 - Porcentagem referente ao que se espera obter de um curso superior

ASSINALE A PRINCIPAL OPÇÃO REFERENTE AO QUE VOCÊ ESPERA OBTER NUM CURSO SUPERIOR:			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Aumento de conhecimento e cultura geral	57	25,7	25,7
Melhoria da situação profissional atual	7	3,2	3,2
Formação profissional voltada para o futuro emprego	135	60,8	60,8
Formação teórica voltada para a pesquisa	16	7,2	7,2
Outro.	7	3,2	3,2
Total:	222	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre a escolha do curso, 89,5% diz que escolheria o seu curso novamente, em contraponto, 9,5% diz que não escolheria. Estes dados também se relacionam quando os estudantes apontam que 21,2% não estão cursando a primeira opção, mas parece inerente que de algum modo, uma parcela destes, escolheria o curso atual novamente. Mesmo em uma proporção bem menor, é possível apresentar como ponto de atenção as taxas crescentes de evasão universitária, que pode ocorrer tanto em relação ao curso, instituição ou em relação ao próprio ensino superior. Os autores Saccaro, Franca, Jacinto (2019, p. 340) apontam que:

Normalmente, a evasão é vista por uma perspectiva negativa, em que é considerado o volume de gastos do governo, associando-a com a perda de recursos públicos quando os estudantes evadem. Isso é natural, tendo em vista que no caso do Brasil, os cursos das instituições públicas e uma parte significativa das bolsas de estudo e financiamentos ofertados para estudantes do ensino privado são custeados com

recursos públicos. Contudo, a evasão pode ser entendida como sendo um fenômeno não necessariamente ruim, já que pode ocorrer uma melhora na escolha dos cursos por parte dos estudantes. No cenário atual de contenção de despesas, em que há escassez de recursos que possam ser destinados a essa esfera de ensino, a primeira perspectiva acaba sendo predominante. Mas, independente de qual delas se sobressai, torna-se importante entender as razões que influenciam na evasão do ensino superior.

Ressalta-se que a permanência no curso pode ser um preditor, mas não determinante para motivação em permanecer e concluir o curso. A grande parte dos estudantes aponta estar muito motivado em concluir o curso (39,6%), porém, no contínuo entre um e cinco (no qual um era “nada motivado” e cinco “muito motivado”) as opções 3 e 4 também chamam a atenção (55%).

Tabela 10 - Porcentagem Motivação para concluir o curso

MOTIVAÇÃO PARA CONCLUIR	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
1	3	1,4	1,4
2	9	4,1	4,1
3	47	21,2	21,2
4	75	33,8	33,8
5	88	39,6	39,6
Total:	222	100,0	100,0

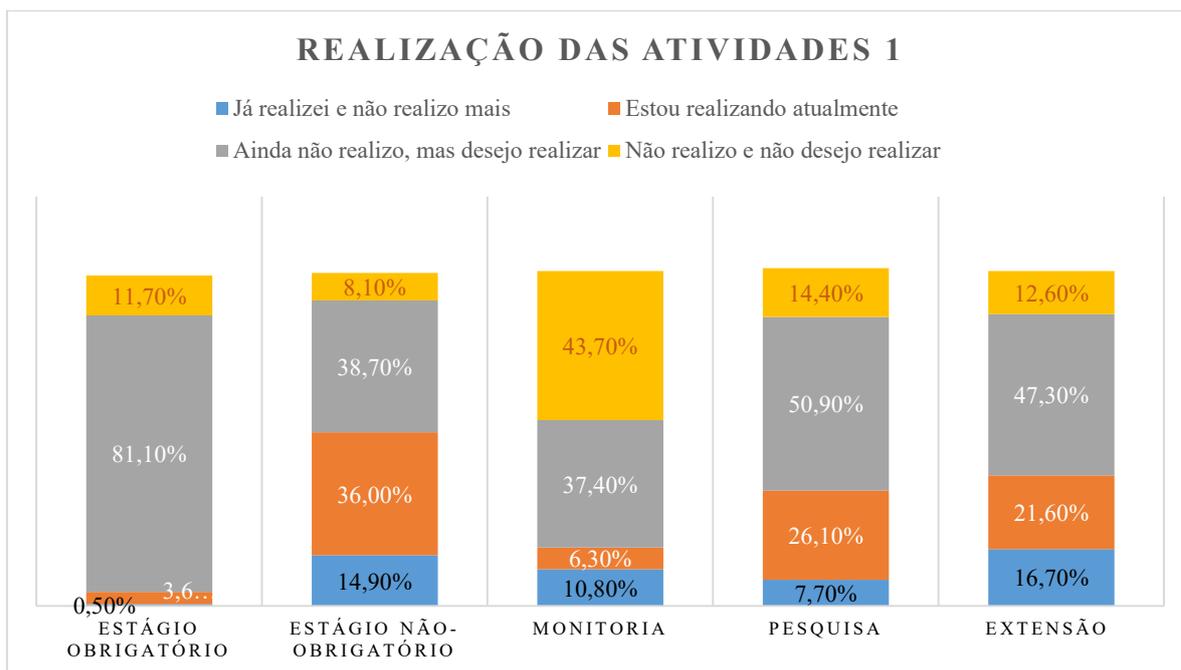
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Neste sentido, sabe-se que estudantes da metade do curso encontram-se em período exploratório e evidenciando a necessidade de acompanhamento da motivação e satisfação em relação ao curso. Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) em seu estudo apontam que em relação a satisfação com a escolha profissional de 391 estudantes de meio de curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os mesmos se apresentam satisfeitos (56%) e muito satisfeitos (32,2%) com a escolha. Porém, 42,7% dos estudantes já pensaram em desistir dos seus respectivos cursos e 15,7% ainda pensam sobre isso. Relacionando, por consequência, a satisfação e a motivação em concluir o curso de graduação, uma vez que o engajamento e envolvimento do estudante em atividades acadêmicas é visto como um preditor de satisfação com a escolha (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003), ou seja, a possibilidade de maior vinculação com o curso também está ligada ao tempo e envolvimento despendido para ele.

Em relação as atividades acadêmicas, nota-se que os estágios apresentam um índice maior de procura em relação às atividades de monitoria, pesquisa e extensão. Corroborando com a perspectiva ainda unilateral da aquisição do conhecimento na relação professor-aluno,

em uma abordagem dita como tradicional. A monitoria, por exemplo, apresenta seu maior índice na esfera de “não realizo e não desejo realizar”. Conforme apresenta o gráfico 1.

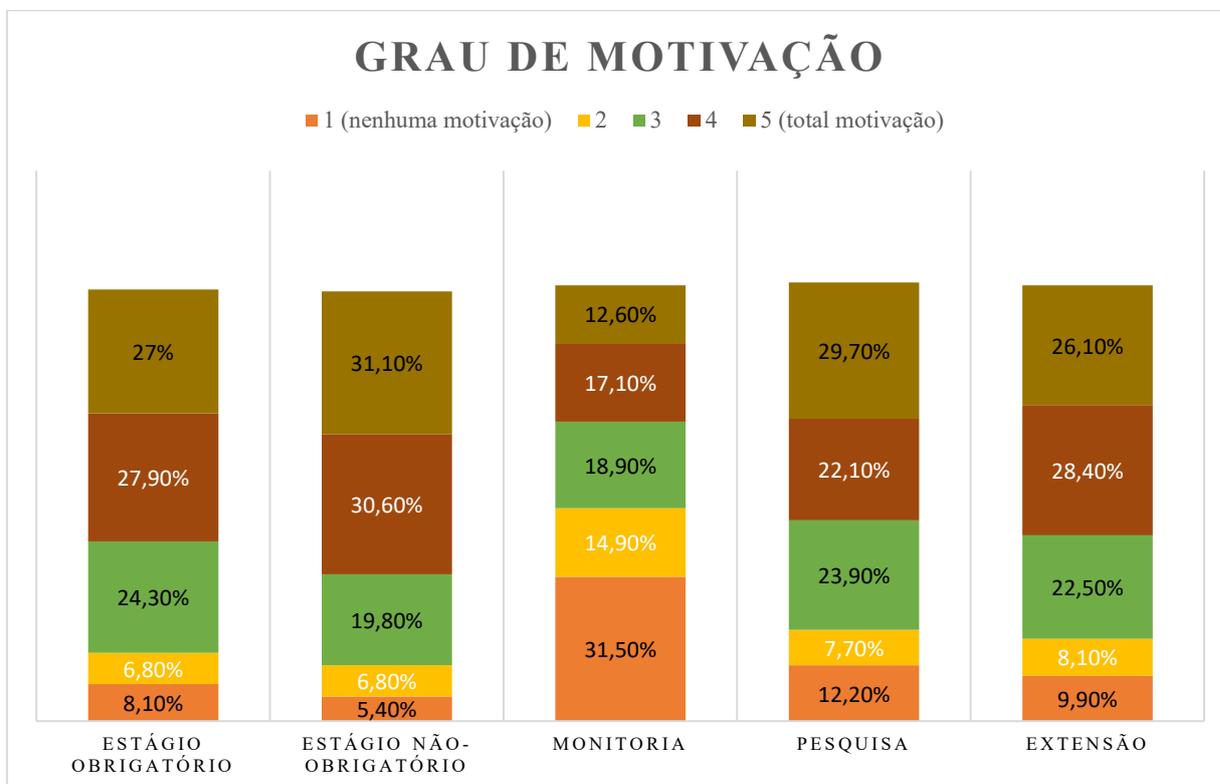
Gráfico 1 – A realização das atividades acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao grau de motivação atribuído pelos estudantes para as atividades do grupo acima, observa-se no gráfico:

Gráfico 2 - Grau de motivação para atividades acadêmicas

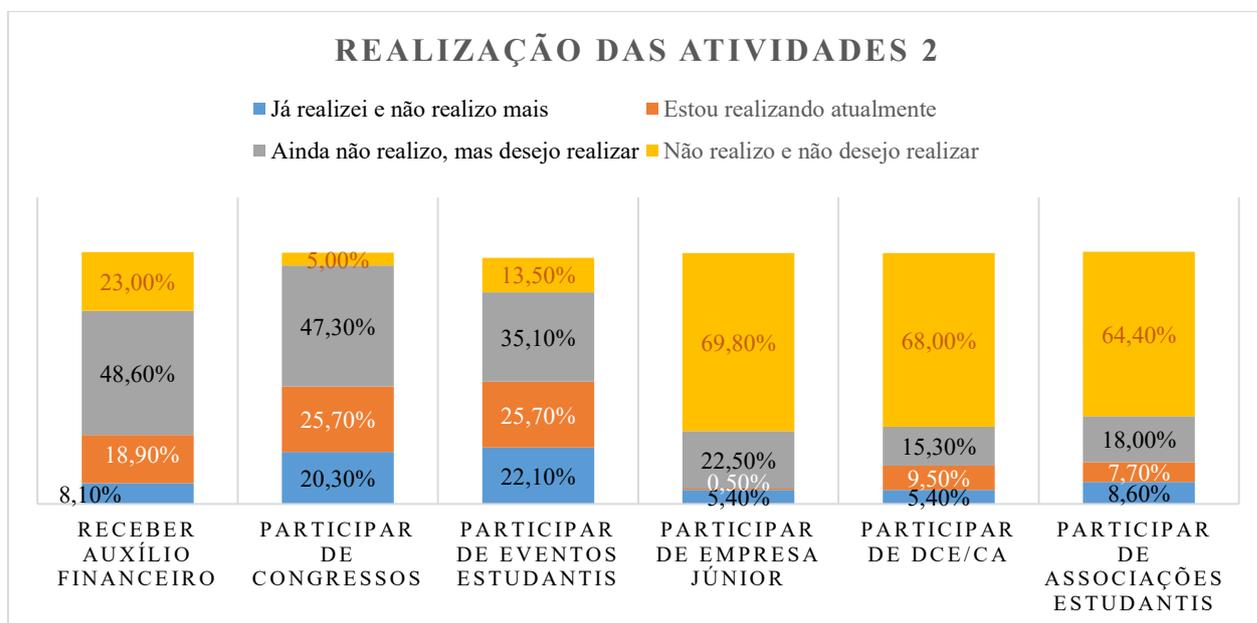


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É possível afirmar que a atividade elencada como maior motivação foi o estágio não-obrigatório que recebeu 31,1% para correspondência “5 – total motivação”, seguido da pesquisa (29,7%), o estágio obrigatório (27%) extensão (26,1%) e monitoria (12,6%). Aferindo, a importância dos estágios e o direcionamento para a experiência prática durante a graduação.

Em relação as atividades relativas a participação dos estudantes em determinados contextos, explicita-se que estas não aparecem em maior evidência no cotidiano dos estudantes pesquisados. As atividades referentes a participar de empresa júnior, participar de DCE/CA e participar de associação estudantis apresentaram mais de 60% de não terem sido realizadas e nem serem objetivos dos estudantes.

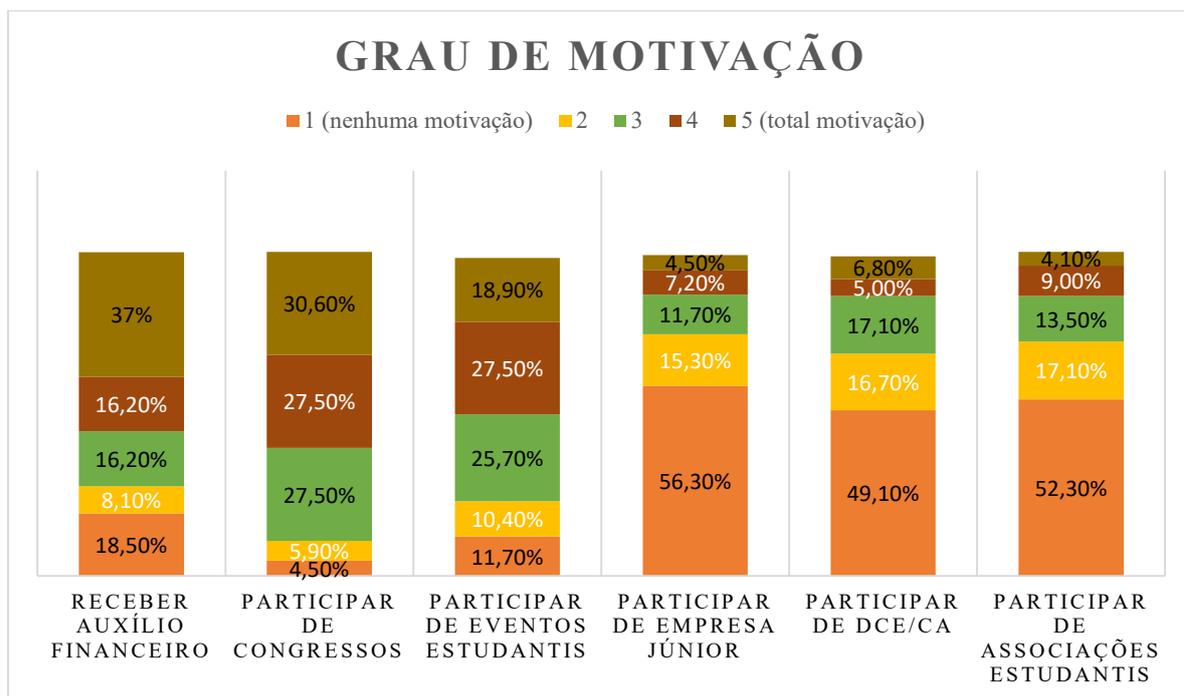
Gráfico 3 - A realização das atividades acadêmicas 2



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação a motivação para participação nestas atividades, apresenta-se o gráfico 4:

Gráfico 4 - Grau de motivação para atividades acadêmicas 2

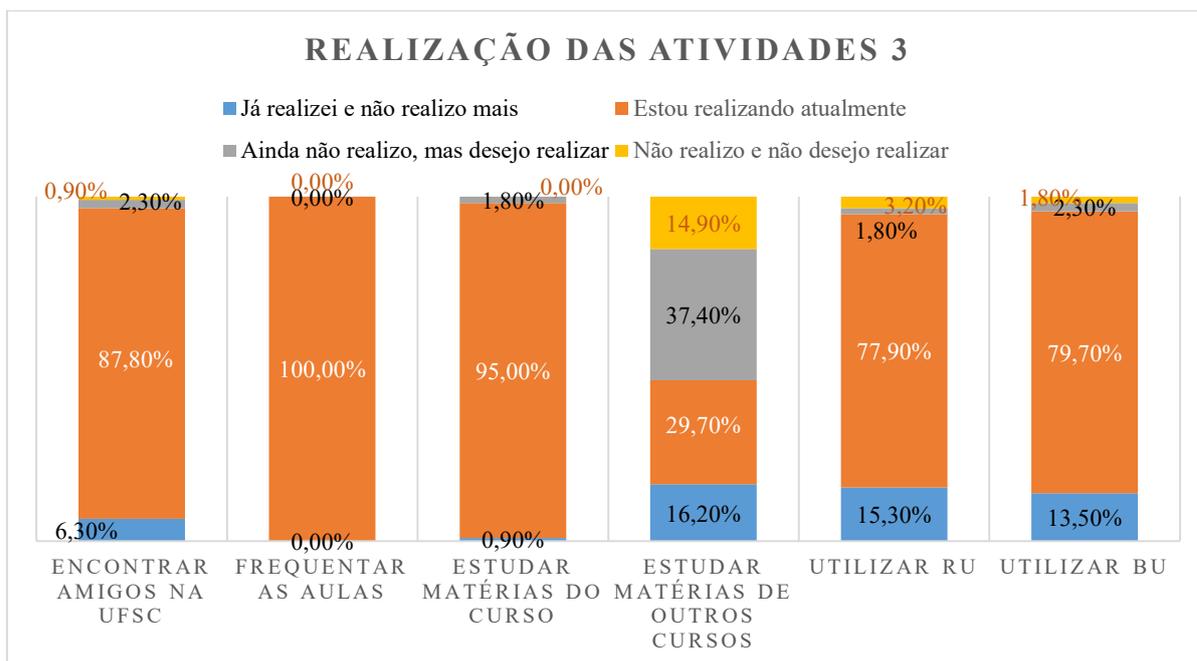


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao grupo de atividades do gráfico 2, e a atribuição da motivação, os estudantes apresentam que receber auxílio financeiro e participar de eventos estudantis estão mais ligados a “4 – muita motivação”, sendo a porcentagem em ambos 27,5%, participar de congressos “5 – total motivação” (30,6%). Participar de empresa júnior e participar de DCE/CA estão mais relacionados a “1 – nenhuma motivação”, sendo a porcentagem 56,3% e 49,1% respectivamente.

Em relação a realização de atividades cotidianos da UFSC, expõem-se que:

Gráfico 5 - A realização das atividades acadêmicas 3

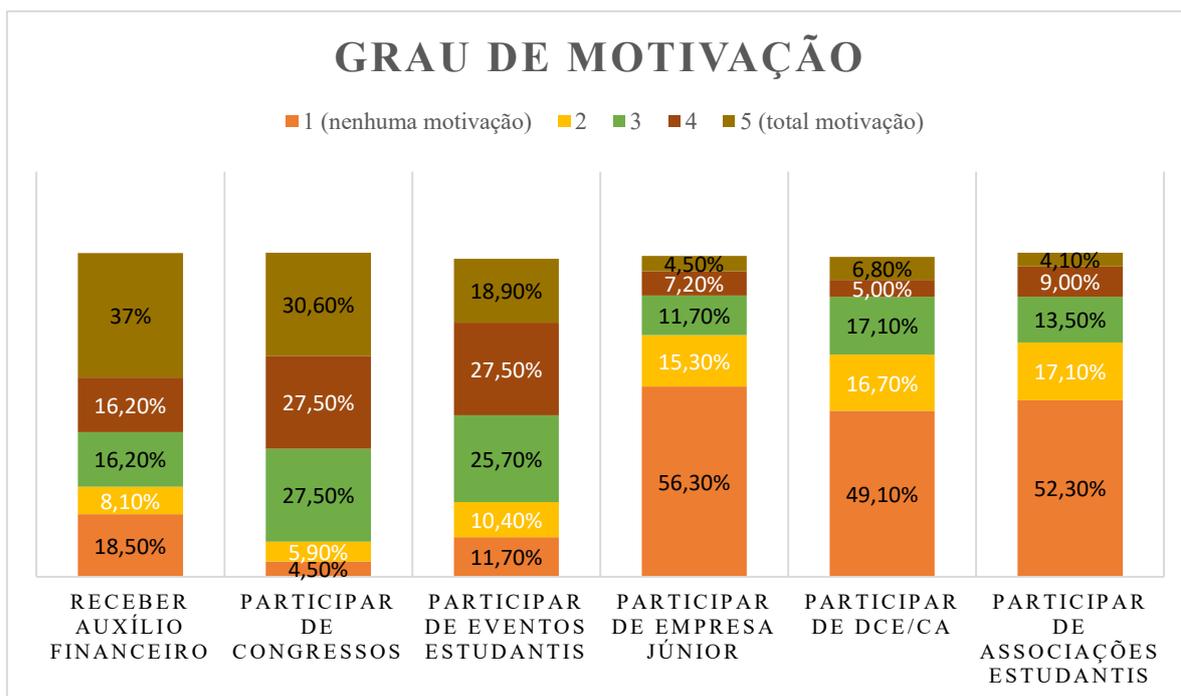


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação a este grupo de atividade, destaca-se que a evidencia da grande vinculação destas quanto a frequentar a universidade. Demonstrando não só o óbvio, vinculado a frequentar as aulas, uma vez que é condição imprescindível para aprovação nas disciplinas, mas ao cotidiano em relação a encontrar os amigos e utilizar o Restaurante e a Biblioteca Universitária

Referente ao grau de motivação, apresenta-se o gráfico:

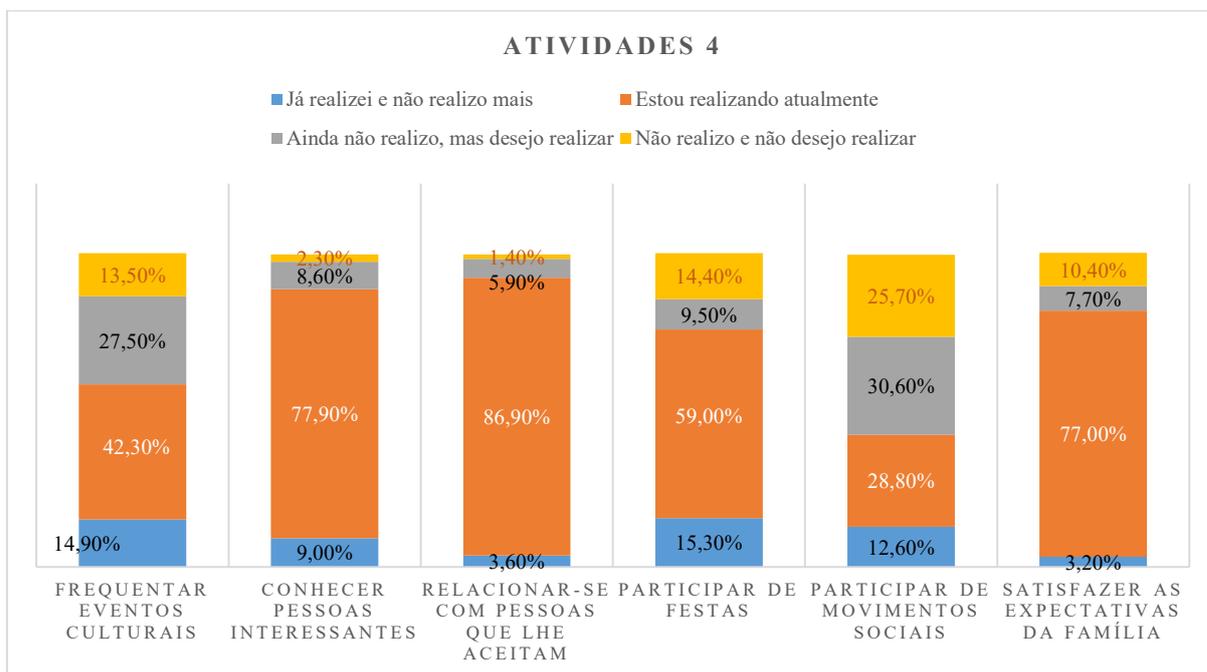
Gráfico 6 - Grau de motivação para atividades acadêmicas 3



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A “motivação para os amigos” recebeu a maior porcentagem em “5 – total motivação” (51,8%). Utilizar o Restaurante Universitário (RU) e a Biblioteca Universitária (BU) também recebeu maior recorrência em “5 – total motivação”, 29,7% e 30,6% respectivamente. Estudar matérias do próprio curso teve um empate em termos de porcentagem, apresentando 33,3% para os graus “4 – muita motivação” e “5 – total motivação”. Frequentar as aulas e estudar matérias de outros cursos, apresentaram maior porcentagem no grau “4 – muita motivação”, 33,3% e 27,9% respectivamente. Por outro lado, a moradia estudantil, longe de ser a realidade da maioria dos estudantes, apresentou “1 – nenhuma motivação” para 77,9% dos participantes. Reforça-se o baixo grau de motivação atrelado as atividades que também apresentaram menor interesse entre os estudantes.

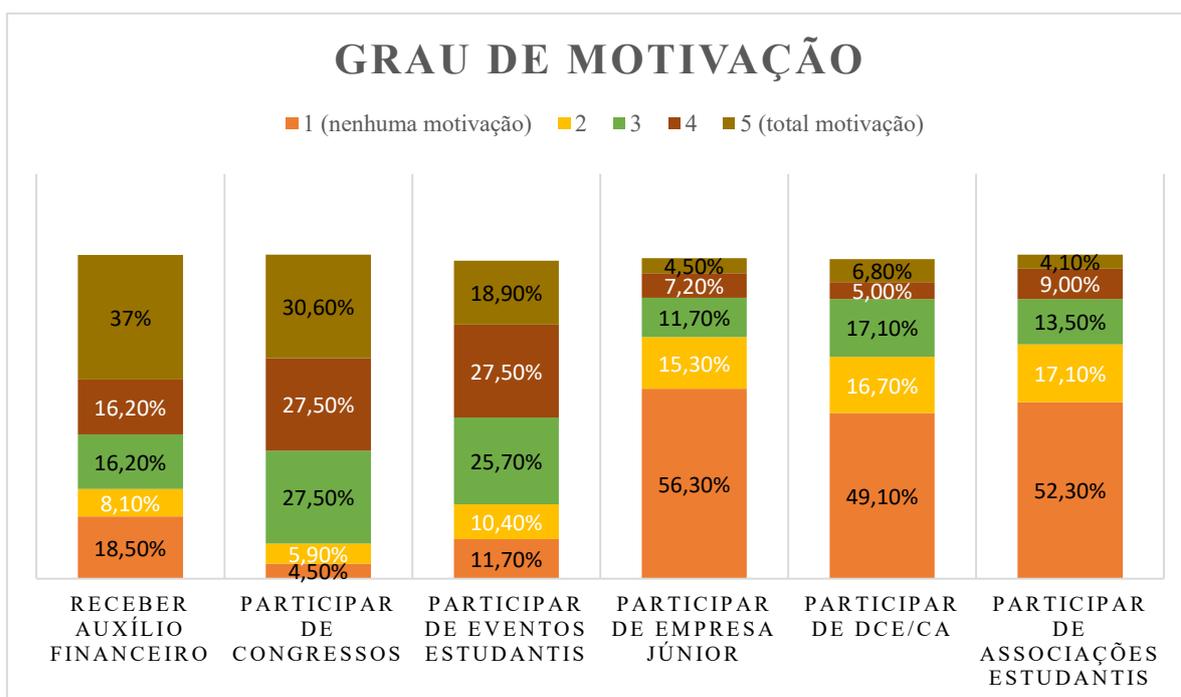
Gráfico 7 - Atividades acadêmicas 4



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As atividades acima citadas, diretamente relacionadas as relações sociais, apresenta-se fortemente como parte integral do cotidiano dos universitários. Frisando a importância do social para este momento. Em relação ao grau de motivação para estas atividades, apresenta-se:

Gráfico 8 - Grau de motivação para atividades acadêmicas 4



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação à atribuição dos graus de motivação, frequentar eventos culturais da UFSC e participar de movimentos sociais foram correspondidos como “3 – média motivação”, com 30,6% e 25,1% respectivamente. Com atribuições maiores para o grau de motivação “5 – total motivação”, as atividades de conhecer pessoas interessantes (41%), relacionar-se com pessoas que lhe aceitam como você é (55,9%), participar de festas (25,1%) e satisfazer as expectativas da família (36,9%) estão vinculadas aos relacionamentos interpessoais e demonstram a necessidade dos grupos de apoio, seja vivenciando a graduação, seja o suporte emocional e/ou financeiro da família.

Frente as 24 atividades e graus de motivação citados acima e atribuídos pelos estudantes e relação as suas realizações e graus de motivação, foi solicitado que indicassem em ordem de relevância as atividades que mais lhe motivavam a frequentar a UFSC. Segue abaixo a tabela que apresenta as porcentagens adquiridas.

Tabela 11 - Atividades que mais motivam

ATIVIDADE	PRIMEIRA MOTIVAÇÃO	SEGUNDA MOTIVAÇÃO	TERCEIRA MOTIVAÇÃO	TOTAL
Nulo	,9%	,9%	,9%	2,7%
a) Estágio obrigatório	2,7%	3,2%	3,6%	9,5%
b) Estágio não-obrigatório	11,3%	9,0%	2,7%	23%
c) Ser monitor(a) de disciplinas	1,8%	1,4%	,9%	4,1%
d) Participar de projetos de pesquisa (com ou sem bolsa)	9,0%	5,9%	3,2%	18,1%
e) Participar de projetos de extensão (com ou sem bolsa)	6,8%	5,0%	5,4%	17,2%
f) Receber auxílio financeiro para realizar atividades na UFSC (ex.: pesquisa, extensão, bolsa permanência)	1,8%	3,6%	2,7%	8,1%
g) Participação de congressos e eventos científicos	0%	5,4%	7,2%	12,6%
h) Participação de congressos e eventos estudantis	,5%	,5%	1,8%	2,8%
i) Participar de Empresa Júnior	,9%	,9%	0%	1,8%
j) Participar do DCE/ Centros Acadêmicos	,5%	,9%	1,4%	2,8%

l) Participar de outras associações estudantis (ex.: atléticas)	0%	1,4%	,5%	1,9%
m) Encontrar amigos na UFSC	9,0%	13,1%	10,4%	32,4%
n) Frequentar as aulas	12,2%	11,3%	3,2%	26,7%
o) Estudar as matérias do seu curso	24,8%	11,3%	11,3%	47,4%
p) Estudar matérias de outros cursos	2,7%	2,7%	3,2%	8,6%
q) Utilizar o Restaurante Universitário (RU)	1,4%	1,4%	2,3%	5,1%
r) Utilizar a Biblioteca Universitária	0%	2,3%	2,7%	5%
s) Utilizar a Moradia Estudantil	0%	0%	0%	0%
t) Frequentar os eventos culturais da UFSC	,5%	1,4%	1,8%	3,7%
u) Conhecer pessoas interessantes	,9%	5,9%	8,1%	23%
v) Relacionar-se com pessoas que lhe aceitam como você é	3,2%	7,7%	6,8%	17,7%
x) Participar de festas	,9%	,9%	4,5%	6,3%
y) Participar de movimentos sociais	1,4%	1,4%	2,3%	5,1%
z) Satisfazer as expectativas da minha família	7,2%	3,2%	13,5%	23,5%

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em ordem, a atividade que mais motiva é “estudar as matérias do seu curso” (47,4%), a segunda atividade que mais motiva foi “frequentar as aulas” (26,7%) e a terceira atividade que mais motiva foi estágio não-obrigatório” (23%), todas direcionadas as variáveis de desenvolvimento de carreira. Contudo, ressalta-se também os dados em relação a “encontrar os amigos na UFSC” (32,5%) e “satisfazer as expectativas da minha família” (23,9%).

Em resumo, percebe-se as fortes evidências, em relação as porcentagens, no que se refere a papel dos estágios não-obrigatórios, frequentar as aulas, participar de projetos de pesquisa e participar de festas, que receberam mais menções que as demais. Composto, os fatores motivacionais referentes aos amigos, estudar matérias do curso e satisfazer as expectativas da família no delineamento dos fatores motivacionais para frequentar a universidade. Apresenta-se, por consequência, os indicativos de múltiplas variáveis para motivação no contexto acadêmico.

### 5.1.2. Motivação Acadêmica dos participantes à luz da Teoria da Autodeterminação

Neste subcapítulo destacar-se os dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e baliza os achados com o objetivo de discutir sobre a motivação acadêmica da amostra pesquisada na etapa quantitativa. Conforme anteriormente informado, a amostra foi composta por 222 estudantes de diversos cursos da UFSC e as análises apresentadas conforme descrição no método.

Em busca de atender aos itens da EMA, será apresentado na tabela X a estatística descritiva de cada um dos fatores de motivação. O cálculo foi realizado considerando a média de cada fator dividida pelo número total de itens que os compõem.

			Estadística	Erro Padrão
Desmotivação	Média		1,6201	,05959
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	1,5027	
	Média	Limite superior	1,7376	
	5% da media aparada		1,5094	
	Mediana		1,1667	
	Variância		,788	
	Desvio Padrão		,88793	
	Mínimo		,00	
	Máximo		7,0	
	Intervalo		7,0	
	Intervalo interquartil		1,00	
	Assimetria		2,173	,163
	Curtose		7,173	,325
	Sig		0,000	
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	Média		3,9306	,08533
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	3,7625	
	Média	Limite superior	4,0988	
	5% da media aparada		3,9339	
	Mediana		4,0000	
	Variância		1,616	
	Desvio Padrão		1,27135	
	Mínimo		,00	
	Máximo		7,00	
	Intervalo		7,00	
	Intervalo interquartil		2,00	
	Assimetria		-,061	,163
	Curtose		-,373	,325
	Sig		0,111	
Motivação Extrínseca por Regulação Social	Média		2,1971	,10017
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	2,0556	
	Média	Limite superior	2,3385	
	5% da media aparada		2,1194	
	Mediana		2,0000	
	Variância		1,143	
	Desvio Padrão		1,06930	

	Mínimo		,00	
	Máximo		6,00	
	Intervalo		6,00	
	Intervalo interquartil		1,50	
	Assimetria		,947	,163
	Curtose		,573	,325
	Sig		0,000	
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	Média		3,5601	,09082
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	3,3811	
	Média	Limite superior	3,7390	
	5% da media aparada		3,5490	
	Mediana		3,5000	
	Variância		1,831	
	Desvio Padrão		1,35323	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		6,67	
	Intervalo		5,67	
	Intervalo interquartil		2,00	
	Assimetria		,115	,163
	Curtose		-,742	,325
Sig		0,006		
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	Média		3,8333	,10219
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	3,6319	
	Média	Limite superior	4,0347	
	5% da media aparada		3,8200	
	Mediana		3,6667	
	Variância		2,319	
	Desvio Padrão		1,52266	
	Mínimo		,00	
	Máximo		7,00	
	Intervalo		7,00	
	Intervalo interquartil		2,33	
	Assimetria		,065	,163
	Curtose		-,622	,325
Sig		0,008		
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	Média		5,4944	,08146
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	5,3338	
	Média	Limite superior	5,6549	
	5% da media aparada		5,5729	
	Mediana		5,6250	
	Variância		1,473	
	Desvio Padrão		1,21371	
	Mínimo		1,75	
	Máximo		7,00	
	Intervalo		5,25	
	Intervalo interquartil		1,75	
	Assimetria		-,766	,163
	Curtose		,006	,325
Sig		0,000		
Motivação Intrínseca	Média		4,0939	,10017
	95% Intervalo de Confiança para	Limite inferior	4,0939	
	Média	Limite superior	4,4887	
	5% da media aparada		4,3031	
	Mediana		4,3333	
	Variância		2,227	

	Desvio Padrão	1,49248	
	Mínimo	1,00	
	Máximo	7,00	
	Intervalo	6,00	
	Intervalo interquartil	2,42	
	Assimetria	-,077	,163
	Curtose	-,725	,325
	Sig	0,002	

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As variáveis apresentadas na tabela 1, correspondem aos indicadores construídos a partir dos itens do EMA e seus respectivos fatores. Verifica-se que os estudantes apresentaram médias mais baixas para desmotivação consoante como o apresentado na pesquisa de Ribeiro e outros (2019), na qual, em duas amostras (568 e 589) estudantes respectivamente, desmotivação apresentou a menor média entre as dimensões. Neste sentido, pode-se dizer que os estudantes, em sua maioria, não estão desmotivados ao refletirem os motivos que os levam a permanecer na universidade, apresentando, por consequência, vínculos que subsidiam esta escolha.

Porém, foi perceptível que a média mais alta não consiste na Motivação Intrínseca, a última do contínuo, mas a mais próxima dela, a Motivação Extrínseca por Regulação Integrada. Mais uma vez equivalente ao encontrado no estudo de Ribeiro e outros (2019), no qual a Motivação Extrínseca por Regulação Integrada também apresentou as maiores médias em suas amostras em relação as demais.

Esta afirmação implica em que mesmo apresentando identificação com o fato de estar na universidade, o significado atrelado está direcionado ao resultado da ação e não como o fim em si. Ou seja, a motivação em frequentar a universidade está acrescida de interesse e identificação, porém, não está proporcionalmente relacionada a atividade como um fim, mas a vivenciar o período da graduação ligado aos resultados alcançados a partir desta ação (RIBEIRO, et al., 2019; JOLY, PRATES, 2011).

Em contrapartida, Teixeira e outros (2008, p. 186) ao analisar estudantes calouros acrescenta que “(...) estudos têm revelado que nem sempre a profissão escolhida possui um caráter central na constituição da identidade de calouros universitários”, ou seja, o fato de ingressar na universidade nem sempre está relacionado ao objetivo da formação profissional, mas ligado a identificar-se como um estudante universitário (TEIXEIRA et al., 2008).

Neste sentido, questiona-se os motivos atrelados aos estudantes frequentarem a universidade, uma vez que podem estar relacionados não só a conclusão do curso, mas aos aspectos inerentes de identificar-se como um estudante universitário. Reforçando que a

experiência universitária abrange além da formação profissional (TEIXEIRA et al., 2008). Visto que embora o motivo de frequentar a universidade possa parecer socialmente óbvio ao estar atrelado a conclusão da graduação com vistas a formação profissional, outros motivos subjetivos podem ser identificados para compor as nuances da motivação em ser um estudante universitário.

Ressalta-se que a fim de verificar se amostra apresenta critérios que indiquem uma distribuição normal foi realizado o teste Shapiro Wilk. Observa-se que não é possível afirmar uma distribuição normal dos dados, portanto, conforme Field (2009) optou-se pela utilização de testes não paramétricos.

#### 5.1.2.1. Correlação entre as variáveis

Realizou-se Correlação de Spermann em relação as dimensões da motivação, as próprias dimensões, variáveis da motivação para concluir, idade e as atividades do período da graduação. Em análise, destaca-se que as correlações de muitos pares de variáveis apresentaram valores estatisticamente significativos, porém a força de associação foi no máximo moderada.

Destaca-se que todas as correlações significativas de variáveis de motivação em relação a idade foram inversamente proporcionais, ou seja, quanto menor a idade do estudante maior sua motivação. Neste sentido, podemos inferir os aspectos do desenvolvimento psicológico, como a maturidade e expectativas em relação as vivências universitárias, uma vez que estar na universidade apresenta-se como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional, exigindo e fomentando maior liberdade e autonomia (COLOMBO; PRATI 2014). Soares e outros (2018, p. 209) acrescenta que “os alunos mais jovens podem apresentar expectativas mais elevadas, sobretudo em relação à dimensão social e curricular, pois o novo ambiente requer um investimento pessoal na busca por novas amizades e apoio dos pares”, a partir disso pode-se inferir que a motivação pode estar relacionada com as expectativas em relação a universidade quando relacionada a idade dos estudantes.

Nas correlações entre as dimensões da motivação e as vivências acadêmicas dos estudantes, apenas seis combinações de variáveis apresentaram significância estatística, mas todas foram com baixas magnitudes de força de associação. A Motivação Extrínseca de

Regulação Social está correlacionada com o grau de aceitação “relacionar-se com pessoas que lhe aceitam como você é” ( $r_s = 0,163$  e p-valor  $0,015$ ), com o grau festas ( $r_s = 0,220$  e p-valor  $0,001$ ), com o grau movimentos sociais e com o grau amigos ( $r_s = 0,192$  e p-valor de  $0,004$ ).

Ainda, tem-se as correlações entre Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e o grau Família ( $r_s = 0,190$  e p-valor  $0,005$ ) e a Motivação Intrínseca correlacionada com o grau movimento sociais ( $r_s = 0,152$ , e p-valor  $0,023$ ).

Quando analisadas as correlações entre a motivação e atividades do período da graduação, observa-se que foi seguido um padrão de força de associação fraca ou moderada, onde as correlações que apresentaram maiores coeficientes de Spearman foram a Desmotivação em relação a “frequentar as aulas”, apresentando uma correlação inversamente proporcional, de magnitude de moderada. Esta correlação explicita que quanto maior o valor agregado pelo estudante ao “frequentar as aulas”, menor foi a sua Desmotivação. Esse mesmo padrão se manteve na relação da Desmotivação e o grau de estudar matérias do curso ( $r_s = -0,322$  e p-valor  $<0,001$ ). Ou seja, reforça-se que quanto mais vinculado o estudante está em assistir, participar e estudar as matérias do seu curso, menos desmotivado ele aparenta estar em relação a frequentar a universidade.

Quando associadas a motivação e as variáveis relacionadas a assessoria da universidade aos estudantes, destaca-se a variável Desmotivação, que apresentou correlações com maior magnitude. Estas correlações foram em relação a “receber auxílio financeiro para realiza atividade na UFSC” ( $r_s = -0,147$  e p-valor  $0,028$ ), a “participar de congressos e eventos científicos” ( $r_s = -0,166$  e p-valor  $0,013$ ), a “utilizar o restaurante universitário” ( $r_s = -0,161$  e p-valor  $0,016$ ) e a “utilizar a biblioteca universitária” ( $r_s = -0,181$  e p-valor  $0,007$ ). Todas as correlações, apesar de serem de intensidade fraca, foram inversamente proporcionais, ou seja, quanto maior a motivação agregada pelo estudante para os aspectos relativos a assessoria da universidade, mais relacionado está com um menor valor na variável de motivação.

#### 5.1.2.2. Gênero e raça

Na tabela 3 serão apresentados os dados relacionados à motivação dos estudantes estratificados pelo gênero correspondente.

Tabela 3 - Comparação das dimensões da motivação por gênero

	GÊNERO						sig.
	Feminino N = 117			Masculino N=105			
	Média	Mediana	DP	Média	Mediana	DP	
Desmotivação	1,50	1,17	0,75	1,75	1,50	1,00	0,024*
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	3,90	3,80	1,37	3,97	4,00	1,17	0,728
Extrínseca por Regulação social	2,17	2,00	1,05	2,22	2,00	1,09	0,740
Motivação Extrínseca por Regulação introjetada	3,61	3,67	1,35	3,50	3,50	1,36	0,461
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	3,95	4,00	1,46	3,71	3,67	1,59	0,188
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	5,67	6,00	1,16	5,31	5,50	1,25	0,023*
Motivação Intrínseca	4,41	4,33	1,49	4,16	4,00	1,49	0,238

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Em relação ao gênero, ressalta-se que o campo de respostas estava aberto para descrição da denominação que cada um atribui ao seu gênero, porém, as respostas consistiram no binarismo feminino e masculino. Neste sentido, foi perceptível que o gênero masculino apresenta médias mais altas em relação ao feminino, para Desmotivação, Motivação Intrínseca por Regulação Externa e Extrínseca por Regulação social; as três dimensões da motivação que se aproximam mais da desmotivação e menor autonomia dos sujeitos. Acrescenta-se, porém, que apenas as variáveis Desmotivação e Motivação Extrínseca por Regulação Integrada apresentaram diferença estatisticamente significativa na distribuição dos dados em relação ao gênero.

Consonante aos dados apresentados, as maiores médias constatadas foram de Motivação Extrínseca por Regulação Integrada, conforme tabela geral. Porém, o gênero feminino apresenta média e mediana mais elevada nesta dimensão em relação ao gênero masculino que demonstra média e mediana mais alta para dimensão de desmotivação.

De acordo com Paula e Lamarra (2011, p. 15), “à desigualdade social no nível de acesso à educação superior no Brasil, soma-se a desigualdade relacionada à origem racial”. Porém, frente a análise da amostra estratificada pela raça dos estudantes, nenhuma das variáveis de motivação apresentou diferença estatisticamente significativa quando comparadas por raça, indicando que não foram detectadas evidências de diferenças entre os grupos.

### 5.1.2.3. Curso, fase e situação laboral

Em relação aos respectivos cursos dos estudantes que compuseram a amostra, apresenta-se, a comparação das dimensões da motivação em relação aos cursos dos estudantes pesquisados.

Tabela 12 - Comparação das dimensões da motivação por curso

		CURSO			
		Média	Mediana	Desvio Padrão	p-valor
Desmotivação					0,750
	Administração	1,45	1,17	0,59	
	Agronomia	1,64	1,00	1,37	
	Direito	1,58	1,17	0,77	
	Educação Física – BEL	1,64	1,17	0,93	
	Eng Aeroespacial	1,00	1,00	0,00	
	Eng de Produção Civil	1,00	1,00	-	
	Eng Mecânica	1,51	1,50	0,72	
	Eng Produção Mecânica	1,42	1,42	0,12	
	Medicina	1,76	1,17	1,05	
	Pedagogia	1,51	1,33	0,55	
	Psicologia	1,74	1,50	0,88	
Motivação Extrínseca por Regulação Externa					0,138
	Administração	3,94	3,80	1,29	
	Agronomia	3,34	3,00	1,37	
	Direito	4,14	4,00	1,37	
	Educação Física - BEL	4,00	4,00	1,29	
	Eng Aeroespacial	3,53	3,80	0,83	
	Eng de Produção Civil	3,40	3,40	-	
	Eng Mecânica	3,63	4,10	1,42	
	Eng Produção Mecânica	2,90	2,90	0,14	
	Medicina	4,34	4,40	1,07	
	Pedagogia	3,62	3,80	1,51	
	Psicologia	3,92	4,20	1,06	
Motivação Extrínseca por Regulação social					0,047*
	Administração	1,63	1,50	0,52	
	Agronomia	2,13	1,88	0,94	
	Direito	2,49	2,25	1,24	
	Educação Física - BEL	2,46	2,25	1,29	
	Eng Aeroespacial	1,83	1,75	0,88	
	Eng de Produção Civil	1,00	1,00	-	
	Eng Mecânica	2,16	2,00	1,20	
	Eng Produção Mecânica	2,50	2,50	0,00	
	Medicina	2,05	2,00	0,98	
	Pedagogia	1,94	2,00	0,87	
	Psicologia	2,60	2,38	1,16	
Motivação Extrínseca por Regulação introjetada					0,126
	Administração	4,02	4,33	1,20	
	Agronomia	3,38	3,25	1,11	
	Direito	4,04	4,00	1,52	
	Educação Física - BEL	3,75	4,00	1,29	
	Eng Aeroespacial	3,17	3,17	0,17	

Eng de Produção Civil	2,00	2,00	-
Eng Mecânica	3,33	3,33	0,87
Eng Produção Mecânica	4,92	4,92	1,06
Medicina	3,22	3,33	1,46
Pedagogia	3,26	3,33	1,15
Psicologia	3,62	3,33	1,48
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada			0,027*
Administração	4,56	5,00	1,49
Agronomia	4,15	3,83	1,34
Direito	4,01	4,00	1,34
Educação Física – BEL	3,93	3,67	1,68
Eng Aeroespacial	3,44	3,33	0,51
Eng de Produção Civil	6,33	6,33	-
Eng Mecânica	3,33	3,33	1,71
Eng Produção Mecânica	4,50	4,50	3,54
Medicina	3,13	3,00	1,31
Pedagogia	4,19	4,33	1,81
Psicologia	3,84	4,00	1,33
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada			0,675
Administração	5,55	5,50	1,23
Agronomia	5,40	5,38	0,94
Direito	5,82	6,00	1,15
Educação Física – BEL	5,54	5,50	1,02
Eng Aeroespacial	6,08	6,00	0,63
Eng de Produção Civil	7,00	7,00	-
Eng Mecânica	5,41	5,50	1,13
Eng Produção Mecânica	5,25	5,25	1,06
Medicina	5,43	5,63	1,45
Pedagogia	5,24	5,50	1,48
Psicologia	5,42	5,63	1,05
Motivação Intrínseca			0,179
Administração	3,97	4,00	1,35
Agronomia	4,32	4,33	1,46
Direito	4,40	4,33	1,68
Educação Física - BEL	4,37	4,33	1,40
Eng Aeroespacial	4,67	4,33	1,53
Eng de Produção Civil	7,00	7,00	-
Eng Mecânica	3,43	3,33	1,40
Eng Produção Mecânica	4,00	4,00	1,41
Medicina	4,15	4,00	1,49
Pedagogia	4,88	5,33	1,58
Psicologia	4,35	4,33	1,35

\*indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-wallis, p-valor<0,05, pares de letras similares indicam diferença estatisticamente significativa no post hoc de tukey.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nas comparações por curso dos estudantes, apenas as variáveis Motivação Extrínseca por Regulação Social e Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentaram diferença estatisticamente significativa na comparação múltipla. Em relação a motivação por Regulação Identificada, a menor média foi apresentada pelos estudantes de Medicina, ou seja, os estudantes de Medicina menos se enquadram na dimensão que prevê a motivação como fomentada a partir das condições do contexto, porém gerada a partir da decisão frente ao momento (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010). Levando em conta que a

dimensão da motivação mais apresentada pelos estudantes de medicina é a Motivação Extrínseca por Regulação Integrada, a qual os aspectos externos influem diretamente a motivação.

Em relação as fases, ao serem realizadas comparações entre as variáveis de motivação, nenhuma apresentou diferença estatisticamente significativa em suas distribuições. Leva-se em consideração que a amostra estava delimitada como estudantes de meio de curso e se estabeleceu o quinto semestre como parâmetro.

Os participantes da pesquisa responderam também sobre suas respectivas situações laborais, entre as opções apresentadas de acordo com o Relatório Oficial de estatísticas sobre os candidatos inscritos/classificados no vestibular da UFSC. Ressalta-se que nenhum dos participantes da pesquisa se enquadrou nas opções laborais de empresário, proprietário rural ou outras profissões diferentes das ofertadas como possibilidade de resposta. Frisa-se que não foram constadas significância estatística no teste de Mann-Whitney.

Porém, acreditando que a situação laboral do aluno pode ser um fator importante para a situação motivacional do aluno, esta variável foi recodificada em uma nova variável dicotômica com as opções: “trabalha” ou “não trabalha”. Os dados comparativos estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 13 - Comparação das dimensões da motivação por situação laboral simplificada

SITUAÇÃO LABORAL - SIMPLIFICADA					
		Média	Mediana	DP	p-valor
Desmotivação					0,683
	Não trabalha	1,63	1,17	0,91	
	Trabalha	1,62	1,33	0,79	
Motivação Extrínseca por Regulação Externa					0,124
	Não trabalha	4,01	4,00	1,23	
	Trabalha	3,52	3,60	1,47	
Extrínseca por Regulação social					0,033*
	Não trabalha	2,27	2,00	1,08	
	Trabalha	1,79	1,75	0,81	
Motivação Extrínseca por Regulação introjetada					0,247
	Não trabalha	3,60	3,50	1,37	
	Trabalha	3,22	3,50	1,07	
Motivação Extrínseca por Regulação de Identificada					0,290
	Não trabalha	3,84	3,67	1,50	
	Trabalha	3,57	3,00	1,70	
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada					0,803
	Não trabalha	5,47	5,50	1,23	
	Trabalha	5,60	5,75	1,05	
Motivação Intrínseca					0,395
	Não trabalha	4,25	4,33	1,48	
	Trabalha	4,54	4,33	1,54	

\*indica diferença estatisticamente significativa no teste de wilcoxon Mann-Whitney, p-valor<0,05.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Após a recodificação da variável sobre a situação de trabalho dos estudantes, e posterior comparação, foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre as distribuições dos dados dos estudantes que não trabalham em relação aqueles que trabalham. O grupo de estudantes que não trabalham apresentaram média e mediana mais alta em relação ao grupo que trabalha, e também uma variabilidade maior, já que o desvio padrão foi mais alto que o relativo aos estudantes que não trabalham.

#### 5.1.2.4. Renda

A questão socioeconômica apresenta-se como um aspecto fundamental para o acesso e permanência no Ensino Superior e é um fator importante que está relacionado aos níveis de desigualdade quando discutida a educação no Brasil (PAULA, LAMARRA, 2011).

Outro fator importante que pode ser primordial para compreender referente a motivação dos estudantes é a renda, pois influência diretamente nas possibilidades de vivência durante a graduação. Os dados comparativos destas variáveis são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 14 - Comparação das dimensões da motivação por renda

RENDA				
	Média	Mediana	DP	sig
Desmotivação				0,147
Até 1 SM	1,63	1,58	0,58	
Acima de 1 até 3 SM	1,44	1,17	0,64	
Acima de 3 até 5 SM	1,51	1,17	0,69	
Acima de 5 até 7 SM	1,74	1,17	1,23	
Acima de 7 até 10 SM	1,76	1,08	1,09	
Acima de 10 até 20 SM	1,50	1,17	0,63	
Acima de 20 até 30 SM	2,30	2,33	1,18	
Acima de 30 SM	2,10	2,17	0,95	
Motivação Extrínseca por Regulação Externa				0,075
Até 1 SM	3,69	4,00	1,37	
Acima de 1 até 3 SM	3,71	3,80	1,44	
Acima de 3 até 5 SM	4,04	4,00	1,25	
Acima de 5 até 7 SM	3,88	3,80	1,26	
Acima de 7 até 10 SM	3,71	3,80	1,09	
Acima de 10 até 20 SM	4,15	4,20	1,17	
Acima de 20 até 30 SM	4,84	4,80	0,83	
Acima de 30 SM	4,85	4,90	1,03	
Extrínseca por Regulação Social				0,001*
Até 1 SM	1,71	1,63	0,63	
Acima de 1 até 3 SM <sup>a,b,c</sup>	1,79	1,75	0,81	
Acima de 3 até 5 SM	2,02	1,75	0,82	

Acima de 5 até 7 SM <sup>c</sup>	2,60	2,25	1,23
Acima de 7 até 10 SM	2,12	1,88	1,03
Acima de 10 até 20 SM <sup>a</sup>	2,69	2,50	1,32
Acima de 20 até 30 SM	2,80	2,25	1,61
Acima de 30 SM <sup>b</sup>	2,88	2,88	0,96
Motivação Extrínseca por Regulação introjetada			0,219
Até 1 SM	3,77	3,50	1,25
Acima de 1 até 3 SM	3,31	3,17	1,33
Acima de 3 até 5 SM	3,67	3,67	1,26
Acima de 5 até 7 SM	3,74	3,75	1,52
Acima de 7 até 10 SM	3,20	3,08	1,52
Acima de 10 até 20 SM	3,82	3,83	1,24
Acima de 20 até 30 SM	4,47	4,33	0,62
Acima de 30 SM	3,47	3,50	1,41
Motivação Extrínseca por Regulação de Identificada			0,146
Até 1 SM	4,50	5,00	1,51
Acima de 1 até 3 SM	3,94	4,00	1,51
Acima de 3 até 5 SM	4,20	4,00	1,69
Acima de 5 até 7 SM	3,63	3,67	1,52
Acima de 7 até 10 SM	3,57	3,83	1,44
Acima de 10 até 20 SM	3,39	3,67	1,16
Acima de 20 até 30 SM	4,07	3,67	1,14
Acima de 30 SM	3,17	2,50	1,70
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada			0,870
Até 1 SM	5,41	5,63	1,37
Acima de 1 até 3 SM	5,46	5,75	1,15
Acima de 3 até 5 SM	5,61	5,75	1,18
Acima de 5 até 7 SM	5,65	5,75	1,09
Acima de 7 até 10 SM	5,40	5,88	1,45
Acima de 10 até 20 SM	5,67	5,50	0,90
Acima de 20 até 30 SM	5,50	6,25	1,62
Acima de 30 SM	4,79	4,75	1,71
Motivação Intrínseca			0,534
Até 1 SM	4,45	4,67	1,84
Acima de 1 até 3 SM	4,45	4,33	1,43
Acima de 3 até 5 SM	4,21	4,33	1,51
Acima de 5 até 7 SM	4,60	4,67	1,45
Acima de 7 até 10 SM	4,10	4,33	1,66
Acima de 10 até 20 SM	4,17	4,00	1,30
Acima de 20 até 30 SM	3,87	3,67	1,15
Acima de 30 SM	3,56	3,67	1,62

\*indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-wallis, p-valor<0,05, pares de letras similares indicam diferença estatisticamente significativa no post hoc de tukey.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A renda dos estudantes só foi significativa na comparação da variável motivação Extrínseca por Regulação Social, onde encontramos no post hoc que os grupos de 1 à 3 salários mínimos difere dos grupos de 5 à 7 salários, de 10 à 20 salários e acima de 30 salários mínimos. Mesmo havendo diferenças nos valores de média e mediana consideráveis entre outras categorias, a distribuição não equilibrada de elementos da amostra em cada grupo pode ser um dos fatores que afetou a significância na comparação em pares do teste post hoc. Ainda se

destaca que os valores mais elevados de motivações foram encontrados entre os grupos com maiores valores de renda, assim como os mais baixos valores de motivação estavam entre os estudantes com menor renda para esta variável. Havendo, apesar da ausência de significância estatística, outros padrões nas demais variáveis de motivação.

#### 5.1.2.5. Níveis de instrução do pai e da mãe

A importância da família é inegável quando se trata do desenvolvimento humano. É inerente a contribuição da família nos processos de escolha e a forma como o contexto familiar é organizado, influenciando de maneiras muito diferentes quando funcionais ou disfuncionais, visto a necessidade dos apoios afetivo e instrumental (LEVENFUS; NUNES, 2016). Neste sentido, a forma com que os pais encaram este período da vida é também preditivo do comportamento e oportunidade dos filhos.

Na tabela abaixo, apresenta-se a estatística descritiva em relação os níveis de instrução do pai e da mãe:

Tabela 15 - Estatística descritiva - Nível de instrução da mãe e do pai

	NIVEL INSTRUÇÃO MÃE		NIVEL INSTRUÇÃO PAI	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não alfabetizado	2	,9	1	,5
Fundamental Incompleto	27	12,2	5	2,3
Fundamental Completo	12	5,4	31	14,0
Médio Incompleto	8	3,6	12	5,4
Médio Completo	48	21,6	10	4,5
Superior Incompleto	20	9,0	58	26,1
Superior completo	55	24,8	10	4,5
Pós-graduação	48	21,6	56	25,2
Não sei	2	,9	33	14,9
Total	222	100,0	6	2,7
			222	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Em termos do nível de instrução dos pais, foi investigado que os pais possuem níveis mais elevados de instrução que as mães. Acrescentam que “Em relação as dimensões da motivação e o nível de instrução do pai, foi apresentada na variável Motivação Extrínseca por Regulação social diferenças estatisticamente significativas no teste Kruskal-wallis (sig.

0,002), no qual apresenta diferença no teste post-hoc de tukey, na qual os filhos de pais com ensino fundamental incompleto diferiram daqueles com pais com ensino superior completo, apresentando claramente a delimitação entre as esferas sociais. A motivação intrínseca também apresentou diferença estatisticamente significativa, porém o teste post hoc não foi capaz de indicar os pares que diferem entre si. Nas demais variáveis não foram encontradas evidências de diferenças entre os grupos ( $p > 0.05$ ).

Quanto ao nível de instrução da mãe dos estudantes, encontrou-se diferença estatisticamente significativa para as variáveis Desmotivação, Motivação Extrínseca por Regulação Social e Motivação Intrínseca. Para desmotivação, a comparação em pares indicou que apenas o grupo dos estudantes que o grau de instrução das mães é o ensino médio completo diferem estatisticamente daqueles filhos de mães com pós-graduação.

Já para a variável da Motivação Extrínseca por Regulação Social, os filhos de mães com ensino fundamental incompleto, diferem daqueles com mães com ensino superior completo. Mães com Ensino Superior completo apresentaram médias de motivação mais altas do que mãe com ensino fundamental incompleto. Por fim, para Motivação Intrínseca, os filhos de mães com ensino fundamental incompleto diferiram daqueles com mães com ensino superior incompleto; este segundo grupo, também apresentou diferença em relação aqueles com mães que possuem o ensino médio completo.

Destaca-se que as médias e medianas dos filhos de mães com ensino fundamental completo ou ensino médio completo foram superiores ao grupo de filhos de mães com ensino superior incompleto, a média e mediana deste último grupo, foi a menor entre todas as categorias comparadas para a motivação intrínseca.

#### 5.1.2.6. Estágio obrigatório

Os estágios, estruturados como obrigatórios e não-obrigatórios, em consequência da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), têm por estratégia, contribuir com a formação e aproximar os estudantes da prática e realidade profissional na medida em que insere o estudante no contexto laboral (SILVA; TEIXEIRA, 2013; SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013). Ressalta-se ainda que não existe um padrão entre os cursos, porém o

objetivo é consenso, atrelar a teoria, aprendida em sala de aula, à prática, contribuindo, por consequência a formação da identidade profissional e a consolidação do aprendizado.

Ao realizar a comparação da motivação em relação a realização de estágio obrigatório, nenhuma das variáveis apresentou diferença estatisticamente significativa na comparação múltipla. Cabe ressaltar que a desmotivação apresentou médias mais baixas para os alunos que “já realizaram e não realiza mais” e para os que ainda estão em estágios obrigatórios. Em relação as demais motivações extrínsecas, com exceção da motivação intrínseca, as médias mais altas foram encontradas entre os alunos que realizam atualmente estágios obrigatórios. Ou seja, o estágio não-obrigatório apresenta-se como um motivador extrínseco para a motivação acadêmica.

#### 5.1.2.7. Atividades não-obrigatórias

As atividades não obrigatórias consistem na “somadas ou em interação com as experiências obrigatórias, mormente em sala de aula, possibilitam mudanças em distintas áreas consideradas importantes na garantia do desenvolvimento integral do estudante” (FIOR; MERCURI, 2004, p. 152). Os autores Teixeira e Gomes (2005), e Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) acrescentam que o contato mais próximo com a profissão escolhida através de estágios, monitorias, pesquisas e extensões, caracteriza-se como um comportamento exploratório importante na medida em que o exercício profissional corrobora para a aquisição de novas competências e para a construção da identidade profissional. Sendo assim, as atividades de formação acadêmica não obrigatórias, aliadas às obrigatórias, culminam para o desenvolvimento pessoal e técnico dos estudantes, sendo as atividades práticas vivenciadas durante a graduação consideravelmente significativas para a exercício da profissão.

#### 5.1.2.7.1. Estágio não-obrigatório

O estágio pode ser considerado uma excelente estratégia de articulação entre teoria e prática (profissional) de forma aliada. Se bem trabalhado e de forma clara, objetiva e condizente com o curso de formação, o estágio pode ser considerado realmente eficiente e com bons indicativos de desenvolvimento de carreira (SILVA, TEIXEIRA, 2013). Barros e Moreira (2013, p. 244) acrescentam a crítica de que a “preparação teórica de muitos cursos superiores não se faz acompanhada da competência prática [...] o que coloca sérios entraves ao desenvolvimento do jovem”, reforçando, por consequência, a dicotomia teoria e prática, na medida em que as práticas e realidade da profissão não são desenvolvidas e o conhecimento adquirido decorre somente da teoria, que por vezes não está consonante a realidade social.

Neste sentido, pontua-se que os estágios são potencialmente importantes para a transição universidade-mercado de trabalho, de modo que aproximam e inserem o estudante na dimensão laboral, contribuindo também para o desenvolvimento de competências transversais que são exigidas pelo mercado de trabalho, e podendo diminuir a insegurança dos jovens na saída da universidade e inserção no mercado de trabalho (SILVA; TEIXEIRA, 2013; DIAS; SOARES, 2012), contribuindo, sistematicamente, para a identidade profissional dos estudantes. Destacando, assim, a experiência dos estágios como importante para a formação acadêmica, profissional e para o desenvolvimento da carreira (SILVA; TEIXEIRA, 2013). Porém, quanto a realização de estágio não-obrigatório nenhuma das variáveis de motivação apresentou diferença estatisticamente significativa nas comparações múltiplas.

#### 5.1.2.7.2. Pesquisa

A atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento da ciência e manutenção da universidade, a prática em pesquisa atua prioritariamente em prol da produção científica e, por consequência, na disseminação do conhecimento. Com grande potencial formativo, a pesquisa exige uma postura mais ativa e crítica, que por consequência, tem o potencial de

desenvolver competências múltiplas e contribuir para o modelo e exigências do mercado de trabalho, que demandam jovens mais dinâmicos e flexíveis.

Todavia, Teixeira e Gomes (2005), apontam em sua pesquisa que “surpreendentemente” as participações em bolsas de pesquisas acarretaram um significado negativo, pois, neste estudo, foi apontado que os estudantes ao participarem de bolsas de pesquisas se afastam “da realidade do mercado de trabalho” o que acaba resultando em “uma avaliação pessoal mais pessimista das suas possibilidades de conseguir uma colocação profissional” (TEIXEIRA; GOMES, 2005, p. 332). Frente este apontamento, pode-se supor que as pesquisas realizadas não estavam consonantes às demandas sociais, e por isso, o conhecimento adquirido não embasaria a futura prática profissional.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar a crítica realizada por Moita e Andrade (2009, p. 271), a qual “em grande parte ainda se produz um conhecimento desligado das necessidades populares cotidianas”, evidenciando a não conexão da realidade circunscrita à universidade, e por consequência, não promove o desenvolvimento social e não contribui para uma maior criticidade dos envolvidos. Sendo assim, as atividades de pesquisa demandam maior aproximação com a realidade, a fim de contribuir com o fomento da ciência e com a formação e o desenvolvimento de competências que diferenciarão os estudantes para a inserção laboral, visto que, terão investigado e por vezes respondido, às demandas sociais presentes no mercado de trabalho. Deste modo, embora Teixeira e Gomes (2005) tenham apontado uma negatividade na prática de pesquisa, é necessário que a pesquisa e a intervenção prática superem a lógica dicotômica entre prática e teoria. Por este viés, a universidade pode contribuir para a transição universidade-mercado de trabalho na medida em que se propõem a pesquisar algo possível de impactar na sociedade, para além dos “muros” da universidade.

Ressalta-se que mais da metade (50,9%) dos estudantes participantes da pesquisa demonstraram que por mais que não tenham participado ou estejam participando de uma pesquisa durante a graduação, desejam fazer antes da conclusão do curso. Empiricamente, é tácito que os incentivos a pesquisa são maiores nas universidades federais em comparação com as demais, inferindo, por consequência, o desejo e possibilidade de realizar pesquisas em laboratórios e grupos conceituados nacional e mundialmente.

Em relação a análise das dimensões da motivação em relação a pesquisa, demonstra-se que quando comparada a motivação pela participação em pesquisas, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no teste de Kruskal-wallis para a Motivação

Extrínseca por Regulação Social ( $\text{sig} = 0.023$ ), na qual os estudantes que realizam pesquisa atualmente mostraram-se com as maiores médias ( $\bar{x} = 2,53$ ,  $\text{DP} = 1,18$ ) em relação aqueles estudantes que não realizaram ainda, mas desejam realizar ( $\bar{x} = 2,00$ ,  $\text{DP} = 0,97$ ). A Motivação Intrínseca também apresentou significância no teste de comparação múltipla, uma vez que no comparativo em pares os estudantes que ainda não realizaram, mas gostariam de realizar ( $\bar{x} = 4,47$ ,  $\text{DP} = 1,42$ ), mostraram-se diferentes dos estudantes que não realizaram e não desejam realizar ( $\bar{x} = 3,50$ ,  $\text{DP} = 1,62$ ).

#### 5.1.2.7.3. Monitoria

A monitoria, espaço de aprendizado voltado, em princípio, ao desenvolvimento de competências está relacionada à atividade docente. Porém, está ancorada também na tríade ensino, pesquisa e extensão, exigindo ao estudante monitor(a) desempenhar atividades destas três naturezas, estabelecendo e fortalecendo conhecimentos e, deste modo, agregando em sua formação acadêmica na medida em que desenvolve competências transversais (NATÁRIO; SANTOS, 2010) para além das competências relacionadas ao exercício docente no ensino superior. Deste modo, as contribuições da monitoria contribuem, mas também ultrapassam a vinculação com a docência, sendo possível apontar contribuições quanto ao reforço de conteúdos já discutidos, aprimoramento de habilidades interpessoais e desenvolvimento de competências comportamentais, pontos estes que nem sempre são abarcados na sala de aula.

Demarca-se que 43,7% dos participantes não realizaram ou desejam realizar monitoria. Neste sentido, pode-se supor que a baixa procura em realizar atividades de monitoria pode estar atrelada ao desinteresse em uma seguir carreira acadêmica ou ainda a uma compreensão parcial sobre este tipo de atividade. Deste modo, faz-se necessário ultrapassar a visão clássica da atividade de monitoria exclusivamente como um projeto de ser docente no ensino superior, podendo ser este o objetivo principal, mas não único a ser explorado.

Na comparação da motivação dos acadêmicos em relação a realização de monitoria apenas a motivação Intrínseca apresentou valores estatisticamente significativos no teste de Kruskal Wallis (0,006) na comparação múltipla, na qual o teste post hoc de Tukey indicou que

os grupos que diferem entre si, são os dos alunos que realizam monitoria atualmente ( $\bar{x} = 5,17$ ) em relação aos que não realizaram e não desejam realizar ( $\bar{x} = 3,96$ ).

### 5.1.3. Motivos dos estudantes da UFSC para frequentar a universidade

*“Acredito que a mudança de vida, da condição social se de por meio da educação. Sinto que sou privilegiado de estar aqui hoje, num ensino público de qualidade estudando o que gosto e tenho o dever, portanto, de aproveitar essa oportunidade para buscar o desenvolvimento pessoal e profissional para prover uma melhor condição de vida para minha família e para mim, bem como, adquirir conhecimento para desenvolver projetos sociais para que outras pessoas tenham essa oportunidade” (S72).*

Na etapa qualitativa, na última pergunta, questão 28, do Questionário de Motivos para Frequentar a Universidade (QMFU), os 222 estudantes apresentaram, discursivamente, os principais motivos para continuar na universidade hoje. As respostas foram analisadas e categorias a posteriori foram construídas (já indicadas no método), as quais, serão apresentadas em subcapítulos.

Ressalta-se que foi mapeado a frequência da menção das palavras escritas e a partir disso apresenta-se abaixo a nuvem de palavras que compuseram as respostas dos participantes.

Figura 2 - nuvem de palavras



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Em destaque, as palavras “conhecimento” (69 menções), “futuro” (36 menções), “profissional” (30 menções), “diploma” (27 menções), “formação” (24 menções), e, “oportunidade” (21 menções), contextualizadas de diversas formas para expressar os motivos vinculados a continuar na universidade. Desta forma, explora-se as palavras dentro das respostas apresentadas e a intersecção com as sete categorias criadas: desenvolvimento de carreira, questões pessoais, formação política, relações sociais, questões familiares, prestígio social e assistência social.

#### 5.1.3.1. Desenvolvimento de carreira

A escolha profissional, mesmo que determinada socialmente é algo que perpassada substancialmente a responsabilidade do indivíduo, uma vez que é balizadora da construção da individualidade e identidade dos jovens (BOCK; AGUIAR, 2011). Vinculada a escolha profissional, está a ideia de futuro e construção da carreira, pois, realizar um curso de Ensino Superior apresenta-se para determinados jovens como uma das principais oportunidades para o “*desenvolvimento de uma profissão*” (S55), associado também a ideia de “*diploma*” (S83), “*formação humana, em busca de uma vida estável, mercado de trabalho*” (S34; S65), “*trabalho*” (S36), “*aumentar as oportunidades de emprego*” (S77; S78), “*estabilidade financeira*” (S38; S50, S70; S71; S86) e “*independência financeira*” (S104). Contudo, frisa-se a mudança paradigmática, sobre a instabilidade, que se apresenta como característica central do mundo do trabalho (BADARGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

A associação entre realizar um curso de Ensino Superior e a carreira é demarcada diversas vezes pelos participantes, S14 mencionou seus motivos apontando que “*melhorar a condição financeira no futuro, aprimorar as habilidades lógicas e analíticas e tentar achar uma carreira*”, são partes de frequentar a universidade atualmente. Afere-se também a associação entre “*melhores perspectivas futuras*” (S15) e a possibilidade de “*formar, conseguir um emprego*” (S29), “*um bom emprego*” (S64) e abrir “*novas oportunidades as quais poderão tornar uma pessoa bem-sucedida*” (S66). Ressalta-se que a universidade ainda é vista como

*“primordial para conseguir um emprego de alto nível no mercado de trabalho”* (S82), reafirmando, por consequência, o papel formador da Universidade e o seu papel para o mercado de trabalho.

A busca por conhecimento e a identificação com a área de atuação, interligadas ao engajamento na universidade também foi mencionado. A ideia de vocação, consonante com os primórdios da Orientação Profissional, a qual a escolha estava vinculada à coerência das aptidões (ABADE, 2005) foi evidenciada *“porque é a minha vocação e objetivo vir a trabalhar na área que curso atualmente”* (S10).

O comprometimento e interesse do curso também foi apontado como vinculado ao fato de frequentar a universidade, adquirir conhecimento teórico e prático, capacitar-se para uma profissão e buscar a realização profissional são indicativos de identificação com a carreira pretendida. A menção em atrelar a frequência à universidade e a busca pela carreira profissional foi a justificativa mais citada (S8, S49, S56, S100, S103, S106, S111, S113, S146, S176, S183, S201, S206, S213). Reforçando, mas um vez os resultados da etapa quantitativa apresentados na tabela 11, que apresentou os indicativos da carreira como maiores motivadores. Todavia, mesmo ciente de que o ingresso no Ensino Superior está atrelado a diversas mudanças complexas na vida das pessoas (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2011), principalmente nos quesitos comportamentais e relacionais, pesquisas apontam que estudantes universitários desconhecem suas respectivas profissões e possuem baixa identidade com as áreas de trabalho (SILVA, TAVEIRA, RIBEIRO, 2009). Em contrapartida, a vinculação com o curso e o envolvimento em atividades acadêmicas auxiliam na cristalização da escolha (BAGADARGI, LASSANCE, PARADISO, 2003).

Os autores Teixeira e Gomes (2005), e Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) acrescentam que o contato mais próximo com a profissão escolhida através de estágios, monitorias, pesquisas e extensões, caracteriza-se como um comportamento exploratório importante na medida em que o exercício profissional corrobora para a aquisição de novas competências e para a construção da identidade profissional. Sendo assim, as atividades de formação acadêmica não-obrigatórias, aliadas às obrigatórias, culminam para o desenvolvimento pessoal e técnico dos estudantes, sendo as atividades práticas vivenciadas durante a graduação consideravelmente significativas para a exercício da profissão.

Continuar e construir uma carreira acadêmica também se apresentou como possibilidade e foi indicativo de motivação para continuar realizando a graduação, delineando

o planejamento de vivências durante a realização do curso e a projeção de projetos futuros, compreendo que “a pós-graduação pode se configurar como uma escolha para o desenvolvimento profissional” (GEREMIA; LUNA; SANDRINI, 2015, p. 679). Neste sentido, os autores acrescentam que muitos jovens permanecem mais tempo na universidade para consequentemente aumentar seus níveis de escolaridade buscando melhores empregos e salários (GEREMIA; LUNA; SANDRINI, 2015).

Criticamente, apesar das políticas afirmativas que tem permitido maior pluralidade de estudantes na universidade, ainda é possível diferenciar os níveis de escolarização a partir das classes sociais da população. Uma vez que “as classes populares teriam capital econômico e cultural reduzidos e investem moderadamente em educação justamente por precisarem de uma inserção rápida no mercado de trabalho, enquanto que as classes médias tendem a investir mais sistematicamente na escolarização” (GEREMIA; LUNA; SANDRINI, 2015, p. 679). Neste sentido, os programas de pós-graduação majoritariamente pertencentes as universidades públicas, ainda não são uma realidade para todos devido à seletividade e possibilidades sociais. Além disso, frente ao corte orçamentário destinado ao CNPq para pós-graduação que ocorre no atual governo, com a suspensão considerável do número de bolsas para graduação e pós-graduação os aspectos sociais e econômicos evidenciam-se diante da possibilidade de acesso e permanência nos níveis de escolaridade.

#### 5.1.3.2. Questões pessoais

As questões pessoais podem ser definidas como os motivos relacionados aos aspectos psicológicos, físicos ou de ajustamento pessoal-emocional. Os autores Bean e Eaton (2002) descrevem oito características psicológicas dos estudantes que estão relacionadas ao pertencimento dos estudantes no ensino superior. São chamadas de características de entrada e traduzidas como: comportamento passado, personalidade, crenças de autoeficácia, atribuições causais, estratégias de coping (enfrentamento), motivação e competências e habilidades. Ainda, “o desenvolvimento do bem-estar físico e psicológico também é importante no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, à motivação, à autoestima, ao autoconceito e à autoconfiança do estudante durante o curso” (BASSO, 2014, p. 38).

A autoeficácia, conceito chave da teoria sócio cognitiva de Bandura que diz respeito às crenças que as pessoas têm sobre si (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019), pode ser traduzida em respostas sobre os motivos para frequentar a universidade. São exemplos: “*para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente*” (S52), demonstrando a busca por autoafirmação, autoconhecimento e percepção da capacidade que tem sobre si, ou ainda, a busca por superar suas próprias expectativas, como no caso do estudante que deseja “*Terminar o que comecei, conseguir mudar minha realidade. E principalmente: contrariar a estatística e superar minhas próprias expectativas*” (S54).

A percepção da capacidade, oportunidade, motivação, liberdade e autonomia também foram apontadas como aspectos motivadores para a frequência na universidade. O participante S5 apontou que “*os principais motivos para eu continuar na universidade hoje são o potencial de capacitação que ela me proporciona, pois sinto prazer em adquirir novos conhecimentos*”, o participante S107 descreve que “*porque acredito na formação que escolhi como ferramenta produtora de reflexão e desenvolvimento pessoal*” e o S114 acrescenta que “*a noção de que uma universidade pode expandir meus horizontes, me propiciando liberdade e autonomia*”. Em resumo, frequentar a universidade pode ser visto como potencial para promover novas reflexões, proporcionar desenvolvimento e “*realização pessoal*” (S11, S70, S76, S124) e “*ampliar os horizontes*” (S52) por meio dos estudos.

O aspecto relativo a idade foi levantado por S6, que atrelou a frequência na universidade ao fato da necessidade de “*completar o curso superior, porque quando for mais velho não terei essa oportunidade e motivação*”, ou ainda ao fato de “*me tornar uma pessoa com mais experiências*” (S38), quanto à necessidade de novas experiências e bagagem teórica/prática para relacionar-se em sociedade.

O “*bem-estar pessoal e expectativas de satisfação*” foram dimensionadas por S54, ou seja, a possibilidade de autorealização, seja por ter a possibilidade de fazer algo que desejava, como “*morar sozinho*” (S8), ou “*me formar em algo que amo*” (S22) pode estar atrelada ao fato de “*além da formação pessoal e profissional a universidade é o lugar que eu passo mais tempo, até que minha própria casa. É um ambiente construtivo e de formação em vários sentidos*” (S51). Conforme aponta Soares e outros, (2018, p. 208) “as expectativas de envolvimento acadêmico dos universitários parecem ainda estar fortemente associadas com a satisfação acadêmica dos mesmos estudantes”, ou seja, expectativas, satisfação e bem-estar

peçoal podem estar associadas e serem preditoras da motivação dos estudantes em relação a frequentar a universidade.

### 5.1.3.3. Formação política

A formação política é potencializadora a interface universidade e sociedade, uma vez que, conforme expõe S97 “a minha maior motivação é que na universidade eu me formo enquanto cidadã, que aprende e questiona a realidade” e ainda “gosto de estudar, somente com a educação teremos um mundo melhor e mais crítico” (S35). Ou seja, estar na universidade pode ser visto como um período de adquirir criticidade e forma-se enquanto cidadã(o). Sendo atribuída, por universitários como um espaço que propicia “*Ter um futuro bom e promissor, e me tornar uma pessoa melhor por meio da UFSC, perante a sociedade*” (S48).

Neste sentido, Chauí (2003, p. 5) atribui a universidade inerentemente como uma instituição social, dizendo:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Estar na universidade “*possibilita a ação no meio social de maneira mais ampla e com maior critério e visão política*” (S104), oportunizando às pessoas adquirir conhecimento e transpor ele para realidade social, transformando-a. Um exemplo disso está na resposta de S111 “*Eu venho a universidade porque pra mim ela adquirir um significado cada vez mais forte e melhor ao longo do tempo, porque eu gosto muito do meu curso e quero ser uma profissional qualificada para ajudar as pessoas e causar algum impacto social*” e na necessidade de “*Sentimento de utilidade para a sociedade*” (S113), utilizando “*a profissão para um bem social*” (S136).

Retroalimentar a existência da UFSC também foi apontado como um ponto motivador para frequentar a universidade, S16 aponta que sua motivação está atrelada a *“tentar contribuir e retribuir pelo esforço e investimento (tanto pessoal quanto por parte da população) que é feito para a UFSC continuar a existir”*. Vista também como *“ferramenta de transformação social”* (S184) foi apontada como motivação para frequentar a universidade o caráter *“Para ampliar meu conhecimento e assim refletir sobre mim e a sociedade em si”* (S16). Reforçando, por consequência, o caráter social e político da universidade.

Os movimentos estudantis e sociais também foram apontados como motivadores para frequentar a universidade (S100), uma vez que estão vinculados à luta pelos direitos e historicamente presente nas universidades, principalmente públicas, como movimento em favor da educação, cultura e desenvolvimento do país. Na etapa quantitativa, conforme exposto na tabela 11, os movimentos sociais também não apresentaram grande evidências, mas é representativo a partir das menções realizadas.

#### 5.1.3.4. Relações sociais

As relações sociais podem ser entendidas como fundamentais para adaptação e trajetória acadêmica (SOARES et al. 2016) e pontuadas como motivadoras para frequentar a universidade e estão atreladas as demandas interpessoais. Singelamente relacionada aos motivos para frequentar a universidade, S135 aponta que *“não é uma atividade divertida mas meus amigos tornam ela bem melhor”*, reforçando o papel dos pares durante a trajetória acadêmica. Conhecer pessoas interessantes e conviver com os amigos para troca de experiências foi alfo apontado como motivador (S8, S16, S21, S23, S24, S37; S44, S59). Dado consoante também com a tabela 11, que explicita as relações sociais como a segunda causa de motivação para os universitários frequentarem a universidade.

De modo amplo, a universidade pode ser apontada como *“possibilidade de acesso a diversas tecnologias e atividades diferenciadas e ainda mentoria para desenvolvimento da aprendizagem e oportunidade de conhecer outras culturas e países”* (S53) ou ainda como *“um centro de conhecimento, apesar de não ser o único, em que se pode conviver com pessoas diferentes que se aceitam, na minha realidade ao menos”* (S158). Destaca-se a possibilidade de

contato com outras culturas e o acesso a diversidade apresentada no contexto universitário, frisando que a universidade é potencial e desenvolvedora não só intelectual, mas em “*aspectos sociais*” (S186).

#### 5.1.3.5. Questões familiares

A família, vista como núcleo central do desenvolvimento dos indivíduos, é parte inerente ao processo de escolha profissional e do desenvolvimento da carreira. Corresponder às expectativas dos pais, apresenta-se como um importante motivador para frequentar a universidade na busca de orgulhar os pais e a família (S38, S76). Atender as cobranças familiares (S104) se apresenta também como uma demanda dos aspectos familiares que se desdobra na necessidade em retribuir os gastos vinculados a se realizar uma graduação. Exemplos disso é quando estudantes apontam como motivador “*Minha família tem um gasto elevado para que eu tenha boa formação*” (S1) e “*pelo investimento que meus pais fazem para me manter estudando*” (S140).

O caráter inclusivo da universidade, possivelmente atrelado as novas políticas de acesso e permanência aumenta as chances de trazer para o ensino superior membros de família que jamais ocuparam este espaço. Este sentimento é expressado quando os participantes buscam “*fazer diferente ao que acontece na família*” (S54) e descrevem que “*A universidade é tudo que tenho e sou o primeiro da nossa família a ter esta oportunidade*” (S196) e “*também guiado pela curiosidade e o desafio, buscando algo que meus pais nunca tiveram chance de ter.*” (S17).

A necessidade de retribuição e possibilidade de oferecer aos pais condições melhores de vida a partir da oportunidade de estudos é expressada também. Dois participantes descrevem a motivação atrelada a busca pela melhoria na qualidade de vida dos pais: “*Para conseguir me formar e talvez dar uma condição melhor de vida para os meus pais*” (S42) e “*dar uma vida melhor para os meus pais*” (S50), incumbindo a possibilidade de acesso a maiores níveis de educação à alternativa de mudança social.

Em síntese, os aspectos familiares apresentam-se como importantes e estão em convergência com os dados quantitativos, em que aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos estudantes (23,9%) aponta que “satisfazer as necessidades da família é uma das motivações para frequentar a

universidade. Neste sentido, explicita-se necessidades diferentes de satisfazer essas expectativas, ora por questões mais impositivas por parte dos pais, ora por retribuição futura a eles.

#### 5.1.3.6. Prestígio social

A educação foi apontada como um privilégio (S11, S24), “pois acho adquirir conhecimento algo muito importante, que ninguém pode nos tirar, e por ser um espaço privilegiado de socialização” (S40), por ser uma “universidade federal” (S36, S61) com “educação de qualidade e referência” (S74) “diferenciada” (S43). Ou seja, as pessoas sentem-se privilegiadas por “poder ter acesso a esse tipo de conhecimento científico” (S131) e pela “oportunidade de estudar em uma das melhores instituições da América Latina” (S3).

O sentimento de estar no espaço universitário não é possibilidade de todos, ou seja, que o acesso não é democratizado e massificado, é visto como uma oportunidade, *“porque aprender é um tesouro que ninguém tira e a universidade abre um mundo oculto às pessoas de baixa renda. Abre o mundo do conhecimento”* (S33). Compreendido também como um sonho alcançado, no qual *“é um privilégio estar onde tantos não estão/conseguem estar”* (S136).

#### 5.1.3.7. Assistência social

As políticas de acesso e permanência subsidiam também o caráter assistencial e democrático das universidades. Neste sentido, as bolsas de permanência (S130) e *“todas as ‘ferramentas’ que a faculdade me proporciona, exemplo: RU; BU; etc”* (S166), são vistas motivadoras para frequentar a universidade.

Analisando também a possibilidade de acesso a recursos culturais e de desenvolvimento pessoal, como por exemplo “para aproveitar o que tem de positivo: as aulas interessantes, oficinas de teatro, shows e optativas de outros cursos p/mudar de ares” (S162).

Esta categoria apresenta-se de importante relevância, uma vez que o grau de motivação atrelados a atividades como utilizar o Restaurante a Biblioteca Universitária apresentou-se de forma significativa. Estas atividades foram apontadas entre as três primeiras motivações com 5,1% para o RU e 5% para a BU. Empiricamente, diversos estudantes tem a possibilidade de se mantem estudando pois recebem e tem a possibilidade destes tipo de auxílio.

## **5.2.HISTÓRIAS VIVIDAS E CONTADAS: DIFERENTES RAZÕES PARA FREQUENTAR A UNIVERSIDADE**

“É minha “razão de ser” em Floripa” (S163).

Este capítulo debruça-se sobre a análise qualitativa realizada a partir das entrevistas que compuseram a segunda etapa da pesquisa e apresenta evidencias exploratórias sobre a motivação de universitários, como objetivo de responder o objetivo específico três da pesquisa: “Analisar os motivos elencados por estudantes da UFSC para frequentar a universidade”. O capítulo está dividido em duas partes: 5.2.1. Apresentação dos entrevistados e 5.2.2. Análise das entrevistas.

### **5.2.1. Apresentação dos entrevistados**

Conforme explicitado no método, seis universitários da UFSC fizeram parte da amostra investigada, são eles:

Tabela 16 - Apresentação dos entrevistados

Participante <sup>2</sup>	Curso	Idade	Semestre /Ano de ingresso	Rendimento Mensal Familiar	Escolaridade do Pai	Escolaridade do Mãe
Dora	Eng. Mecânica	19	2017/2	Acima de 5 até 7 salários mínimos	Superior completo	Fundamental completo
Francisca	Medicina	21	2017/2	Acima de 5 até 7 salários mínimos	Superior completo	Superior completo
Gustavo	Ed. Física	22	2017/2	Até 1 salário mínimo	Fundamental incompleto	Fundamental completo
Olívia	Pedagogia	23	2017/2	Acima de 5 até 7 salários mínimos	Superior completo	Médio completo
Sophia	Psicologia	20	2017/2	Acima de 5 até 7 salários mínimos	Superior incompleto	Superior incompleto
Suzana	Psicologia	20	2017/2	Acima de 1 até 3 salários mínimos	Médio completo	Médio completo

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Destes, conta-se as histórias e apresenta-se razões variadas para frequentarem a universidade, embasando a discussão e explorando múltiplos fatores que influenciam desde a tomada de decisão, a permanência e as possibilidades de futuro.

### 5.2.2. Análise das entrevistas

A análise das entrevistas está dividida em subcapítulos com o nome fictício dos participantes, descrevendo suas histórias e contrapondo com a motivação acadêmica. E, por último,

Na etapa qualitativa, seis entrevistas foram concedidas por estudantes que se disponibilizaram ao participar da primeira etapa da pesquisa, são eles:

<sup>2</sup> Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes.

### 5.2.2.1. – Dora

Dora tem 19 anos, é natural de Criciúma/SC e ingressou na universidade em 2017/2 no curso de Engenharia Mecânica. Atualmente cursa disciplinas do quarto e quinto semestre. Diz que sempre teve afinidades por exatas e por “construir coisas”, e que suas notas no Ensino Médio sempre foram “boas para a sua idade” (sic), o que colaborou para que Dora passasse no primeiro vestibular que prestou. Outro fator que refere como importante neste processo de ingresso à Universidade, é que a estudante afirma sempre ter tido a possibilidade de estudar em bons colégios. Um dos fatores que a levou a escolher a UFSC, foi também poder morar na cidade de Florianópolis/SC.

Conta que fez um processo de orientação profissional em grupo no colégio, o qual teve como resultado dois grandes grupos: um que incluía as engenharias, e outro que incluía o curso de Relações Internacionais. De início ficou em dúvida sobre a escolha do curso por conta da influência dos pais, porém demonstra que mesmo sendo jovem, já conhecia a si mesma, afirmando ter clareza sobre qual curso gostaria de ingressar, o que vai se delineando como confirmação visto o engajamento com o qual transita por sua carreira em formação.

O pai de Dora possui Ensino Superior completo e trabalha como contador, sua mãe possui Ensino Fundamental completo e trabalha como comerciante. Dora tem uma irmã que também cursa engenharia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ela se mantém financeiramente em Florianópolis com a ajuda financeira dos pais. Quanto à renda que ganha em suas atividades vinculadas ao curso, refere que têm a possibilidade de usá-la para gastos extras como viagens.

Uma das grandes mudanças que estar na universidade lhe acarretou foi o fato de ter assumido muitas responsabilidades, algo que até então não estava tão presente em sua vida. Estas responsabilidades dizem respeito também ao fato de que, Dora está bastante engajada em experimentar as diversas atividades que o curso proporciona, tendo já participado de uma equipe de competição na sua área. Nestas atividades tem o desafio de crescer e aprender mais como base da rotina, de modo que, quando sente que já aprendeu tudo o que uma oportunidade pode lhe proporcionar, busca novas. Em suas experiências até este ponto, pôde notar que desenvolveu ostensivamente a habilidade da comunicação, fundamental para que não se tenha retrabalhos dentro projetos.

Em relação ao aspecto social, Dora afirma que nunca teve dificuldade em socializar, e que tem diversos amigos no curso, os quais são importantes em todo o processo de permanência na Universidade. Quanto as próprias características, Dora afirma que sempre teve “uma certa independência”, característica esta que lhe motivou a desejar morar sozinha, e que desejar também conhecer novos lugares. Diz que seu sonho sempre foi cursar uma universidade federal e que além da UFSC, cogitou estudar na Universidade de São Paulo (USP). Quanto ao trabalho que desempenha em estágios e projetos de extensão no curso, diz se identificar com as atividades que envolvem a disciplina da física, e de mexer com as máquinas e ferramentas as quais tem acesso. Uma de suas principais motivações é extrair o máximo de conhecimento possível de cada disciplina, de modo que afirma por isso não ter pressa em concluir o curso.

Quanto ao que motiva a sua permanência no curso tem-se que é a aquisição de conhecimento seguida de realização profissional. Diz ainda que, estando ainda no quinto período não tem a clareza de em qual área dentro da engenharia mecânica seguirá posteriormente a formatura. Porém, afirma que ingressar no mestrado é uma possibilidade ou ainda a inserção no mercado de trabalho assim que formada. Dora vê que o diferencial do engenheiro é uma certa capacidade de pensamento lógico, o que em sua visão o diferencia quanto a outros profissionais também graduados que atuam em gestão de projetos. Neste sentido, mostra-se bastante motivada com o curso, com as possibilidades de atuação e com as possibilidades que já encontra na universidade como um todo, tanto em sua área como na estrutura que encontra na UFSC.

Pensa em fazer também um intercâmbio, pois enxerga nessa possibilidade a aquisição de conhecimento que agregaria valor ao seu currículo. Ressalta que estar na UFSC é se deparar predominantemente com diversidade cultural, e que este ambiente proporciona possibilidades de crescimento, o que lhe traz certo encantamento com a vida acadêmica.

Quando solicitada a descrever discursivamente sobre as palavras que associa a “motivação” refere que são “futuro”, “crescimento” e “conhecimento”, nesta ordem de importância, atribuindo motivos referentes a carreira profissional, relações sociais e formação política como mobilizadores de motivação acadêmica.

#### 5.2.2.2. Francisca

Francisca, tem 21 anos, e está no quinto semestre de Medicina, afirmando que “sempre gostou” (sic) dessa área. É natural da cidade de São Bento do Sul/SC. Estudou e morou em Curitiba/PR tendo lá feito curso pré-vestibular. Por conta desta experiência, já tinha ideia sobre como seria a rotina morando longe dos pais. Afirma ter um bom relacionamento familiar, se referindo aos pais não somente como serem quem lhe dá suporte financeiro, mas também emocional. Francisca frisa que a renda da bolsa de monitoria que realiza auxilia como complemento para o sustento que é dispendido pelos pais.

Seus pais possuem Ensino Superior completo, sua mãe é dentista e seu pai médico veterinário, o que fez com que, desde a infância, tivesse contato com temáticas relacionadas à doença e medicações, e interesse em disciplinas ligadas ao corpo humano, o que influenciou diretamente em sua escolha do curso. Francisca também aponta que satisfazer as expectativas de seus pais é algo que lhe motiva para frequentar a universidade. Apresentando, substancialmente o aspecto familiar como motivador para permanência na UFSC.

Francisca aponta como causa da escolha pela UFSC o fato de já conhecer Florianópolis/SC, e de seu namorado ter também passado no vestibular um ano antes de ingressar nesta Instituição. Atrela sua escolha pela Medicina muito mais a um desejo genuíno de ajudar as pessoas a de algum modo sentirem-se melhores, do que a status ou rendimento financeiro, o que se evidencia em uma criticidade para com atitudes que já observa ser ruins para com os pacientes, tanto da parte de seus colegas, quanto da parte dos docentes.

Quanto às suas características pessoais, essa criticidade perpassa várias áreas da vida de Francisca, de modo que ela já esteve envolvida em movimentos sociais e diz que se preocupa como pode “ajudar pessoas que tem a realidade diferente da sua, que é uma preocupação minha também” (sic). Frisam-se, neste momento, as possibilidades de diferentes inserções na UFSC e pluralidade das escolhas e percursos.

Quando questionada sobre sua motivação para continuar cursando medicina, afirma que sente ter bastante afinidade com a profissão, que se imagina atuando profissionalmente no futuro, que se percebe gostando da atuação profissional, diz sobre a motivação “eu acho que é o que eu quero me tornar no final do processo” (sic). Vinculando e correspondendo a sua escolha ao processo de autoconhecimento e informação sobre o curso.

Quanto a UFSC enquanto estrutura, afirma gostar muito do ambiente, de modo que isto é uma marca intensa em sua relação com a universidade, tendo citado esta informação em diferentes momentos. Em termos estruturais, salienta-se a diferença entre universidades públicas e privadas e a possibilidade de estudar em uma Universidade Federal, que é pública. Neste sentido, também se acrescenta que participar de movimentos sociais está vinculada a unidade formativa da universidade enquanto formação política.

No que diz respeito a suas relações sociais, aponta que para ela as amizades que tem feito até então no curso são fundamentais para conseguir se manter nele. Diz que tem um grupo de cerca de dez amigos próximos que se ajudam mutuamente, compartilham as refeições no Restaurante Universitário (RU/UFSC), e que são também suporte emocional imprescindível para ela. Deste modo, as relações sociais aparecem também como motivadoras para frequentar a UFSC.

Quanto aos planos para o futuro Francisca pretende morar em Florianópolis e fazer residência. Refere áreas como clínica médica e clínica cirúrgica como preferências.

Em relação a motivação acadêmica, associa sua motivação como “transformação”, “conhecimento” e “emprego” nesta ordem de importância. Apresentando, durante a sua entrevista motivações explícitas quanto formação política, relações sociais e familiares acrescidos as possibilidades de carreira que estar cursando a universidade lhe proporciona.

#### 5.2.2.3. Gustavo

Gustavo tem 22 anos e cursa o quinto semestre de Educação Física Bacharelado. Nasceu e foi criado na cidade de Imbituba/SC. Sua história é bastante atrelada ao fato dessa cidade ser uma “cidade pequena”, que na sua visão apresenta poucas possibilidades de emprego. Refere ter saído de casa aos 17 anos e aponta como principal motivador de saída não querer mais residir na cidade de origem. Aproveitou a oportunidade de ter passado em um curso técnico no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e mudou-se então em Florianópolis/SC.

Após a conclusão do curso, decidiu permanecer em Florianópolis e ingressar em uma graduação na UFSC. Sua opção além da educação física seria pelo curso de Psicologia. Porém, referente à escolha pelo curso como motivada pelo fato do esporte sempre estar presente

em sua vida, principalmente pela corrida. Sua escolha profissional também se deu em razão dessa busca por uma ampliação de possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Sobre escolher cursar Educação Física na UFSC, afirma que os melhores cursos dessa área estão região Sul, e enxerga que a Instituição tem prestígio. Vinculando, por consequência, o prestígio da universidade com a possibilidade de ter uma boa formação em uma instituição que poderá dar base para uma formação com possibilidades de ascensão social, de modo que quer “enriquecer depressa” (sic), podendo exercer sua profissão, muito mais do que se realizar profissionalmente, por exemplo.

Ingressou na UFSC pelo SISU sendo egresso do Sistema Público de Ensino com renda até 1,5 salários mínimos. Seu pai possui o Ensino Fundamental incompleto e sua mãe o Fundamental completo. Afirma que uma de suas maiores motivações é corresponder as expectativas da família, demarcando o aspecto familiar como motivador de suas escolhas e permanência.

Quanto as atividades que desempenha na Universidade, conta que participa de um projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual é considerado fundamental para a manutenção de Gustavo na Universidade, de modo que afirma “hoje em dia se eu não trabalho eu não estudo”. Recebe apoio financeiro também dos pais, mas que é insuficiente para dar conta de suas despesas, segundo afirma.

Sua rotina está ligada a passar tempo nos laboratórios e correr diariamente. Afirma que pensa a longo prazo, que sua escolha por participar de um projeto de extensão de pesquisa é um investimento para poder ingressar possivelmente no mestrado logo depois de se formar.

Quanto às palavras que associa a “motivação” são elas: “dinheiro”, “futuro” e “orgulho”, nesta ordem de relevância. Apresenta, como principais categorias de motivação, a família, as relações sociais e o auxílio da universidade frente a possibilidade de suporte financeiro para realizar suas atividades.

#### 5.2.2.4. Olívia

Olívia tem 23 anos é natural de Santos/SP e cursa Pedagogia atualmente. Escolheu o curso na UFSC por apostar que a cidade de Florianópolis/SC seria um bom lugar para viver,

mesmo sem ter conhecido previamente. cursou poucos semestres de Direito quando ainda morava em Santos, porém trancou o curso para realizar um intercâmbio para Irlanda. Após decorrida essa viagem, retornou ao Brasil e cogitou novamente continuar o curso de Direito ou ainda de fato iniciar Pedagogia.

Relata que sempre teve o desejo de cursar Letras e de lecionar, porém, por ter primos na área do Direito que já possuem carreiras bem-sucedidas, havia em sua família, especialmente por parte de seus pais, uma pressão para que fizesse esse curso, ainda que essa pressão não fosse identificada por ela de forma direta. Ou seja, as expectativas dos pais se apresentou como um fator oculto para escolha da profissão (WHITAKER, 2002).

Seu pai possui nível Ensino Superior completo, sua mãe Ensino Médio completo e uma irmã pós-graduada em Publicidade que mora no estado Pará. Neste sentido, a escolha por entrar na universidade não foi uma questão, mas algo natural como sequência ao Ensino Médio. Diz que houve um “encantamento com a UFSC” (sic) logo que veio se matricular, pois identificou muitas oportunidades na instituição.

Olívia destaca a consciência de seus privilégios, de que ter estudado sempre em escola particular, caracterizando essa experiência com “se vivesse em uma bolha”. Reforça o fato de que conheceu pessoas que “tem uma realidade que é a da maioria do Brasil” (sic) e que o contato com a diversidade na universidade pública é bastante proveitoso para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Uma vez que, essa discussão sobre sociedade interfere substancialmente no modo como pretende exercer sua profissão após formada. Há ainda uma distinção importante entre o que cita como “informação acadêmica e “formação humana”, falando dessas reflexões paralelas que tem desenvolvido.

Quanto aos aspectos que mais lhe motivam a manter-se no curso estão principalmente a possibilidade de aquisição desse reconhecimento mais ampliado sobre a sociedade e seu funcionamento, desenvolvido por diversas reflexões sociais que o curso proporciona, e o contato com os bons professores. Refere ainda que essa visão social, em seu ponto de vista, é proporcionada pelo fato de a UFSC ser uma instituição de ensino pública. Neste ponto, enquadra-se a motivação de Olívia voltada a formação política da universidade, sendo, instigantemente provocante quanto a interface universidade e sociedade.

Frisa ainda que as amizades feitas durante o curso são também motivação para prosseguir estudando, apresentando. Neste ponto, Olívia as relações sociais também se apresentam como motivadoras para a permanência na Universidade. Acrescenta-se que as

atividades que mais a motivam são: estudar as matérias do seu curso, encontrar seus amigos na universidade, e depois conhecer pessoas interessantes, todas ligadas ao contexto relacional.

Enquanto estudante, Olívia atua em um núcleo de pesquisa sobre a infância, além de outras atividades, o que demanda que esteja rotineiramente até de noite na UFSC. Pretende se graduar e logo em seguida manter-se frequentando a UFSC em algum programa de pós-graduação. Quanto aos planos para sua carreira após formada, diz que sabe da importância do mestrado e quer fazê-lo, mas refere que “eu preciso do chão da escola para ter essa experiência” (sic), e que pretende permanecer em Florianópolis/SC, apresentando, ainda que de forma breve, um planejamento de carreira traçado.

Quanto às palavras que associa a motivação de frequentar a universidade, são elas: “aprendizado”, “futuro” e “diversidade”, nesta ordem de relevância, aferindo, mais uma vez, seus valores e perspectivas. Sendo que suas principais motivações em relação a frequentar a UFSC estão circunscritas aos aspectos das relações sociais e formação política.

#### 5.2.2.5. Sophia

Sophia tem 20 anos e cursa Psicologia, sua primeira opção como forma de ingresso. É natural da cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul. Prestou vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas não passou. Sua escolha pela UFSC se deu porque já conhecia Florianópolis/SC em função de ter uma tia que reside na cidade e também pelo prestígio que se encontra em estudar em uma Instituição Federal. Atrelado, ainda ao ensino de qualidade e a gratuidade que satisfaz as condições socioeconômicas de sua família. Delimita-se um dos motivadores de Sophia, que é o prestígio atrelado a frequentar a universidade dado ao privilégio de pertencer a UFSC.

Em relação aos aspectos familiares, seus pais possuem Ensino Superior Incompleto, seu pai trabalha como autônomo no ramo de consultoria para empresas e sua mãe recentemente foi admitida como funcionária pública da cidade em que reside. A estudante tem um irmão, mais velho, que está terminando o curso de Direito em uma faculdade particular do Rio Grande do Sul.

Relata que a escolha do curso em si se deu por atribuir a si as características empatia e de “ouvir e ajudar os outros” (sic), características essas que já conseguia identificar desde quando cursava o terceiro ano do Ensino Médio. Diz que cursar o ensino superior foi um caminho natural visto que estudou em uma escola particular que incentivou “massivamente” (sic) esse desejo. Quanto às habilidades adquiridas desde que iniciou seu curso de graduação, consegue identificar que são: desenvolvimento de independência, de autoconhecimento, de modo que identifica que pessoalmente tem sido uma grande mudança.

Diz que o processo de morar sozinha e de conseguir cumprir as obrigações acadêmicas tem sido mais fácil em função das amizades que também lhe dão o suporte necessário. Aferindo que uma das principais motivações estão circunscritas as relações sociais estabelecidas durante a graduação.

Refere que agora tem iniciado alguns estágios, e que o contato com a parte prática da profissão tem reforçado o sentimento de identificação profissional. Além dos referidos estágios obrigatórios, Sophia trabalha ainda como monitora em duas disciplinas. Na experiência de estágio relata ter adquirido “bastante experiência” (sic), pois pôde enfrentar dificuldades e lidar com elas para superá-las, principalmente no trabalho que envolveu crianças. Sophia relatava que a atividade de monitoria tem sido bastante satisfatória também, pois tem superado o medo que sentia antes em relação a atividade de tirar dúvidas dos estudantes.

Com o objetivo de continuar residindo em Florianópolis, pretende atuar depois de formada como servidora pública, assim como a mãe, e em algo diretamente com a psicologia. Porém, em uma escala de um a cinco, afirma que três é o número que representa o seu grau de motivação.

Os aspectos que mais lhe motiva a frequentar a UFSC é encontrar com os amigos, receber auxílio financeiro para realizar as atividades e utilizar a Biblioteca Universitária, nesta ordem. Demonstrando a sua motivação frente aos aspectos da relação social e a possibilidade de receber auxílio da instituição, usufruindo das possibilidades que a universidade oferece. Consonante a isso, as palavras associadas com motivação são: “amigos”, “liberdade” e “biblioteca”. Deste modo, apresenta-se, também, o aspecto pessoal, possibilitando a palavra liberdade encaixar-se como possibilidade de ajustamento frente aos aspectos psicológicos.

#### 5.2.2.6. Suzana

Suzana é natural de Itapiranga/SC, tem 20 anos e terminou o Ensino Médio em 2015, não sabendo ainda para qual curso prestaria vestibular. Com isso, decidiu ficar um ano em casa estudando e no ano seguinte escolheu Psicologia. Realizou o ENEM e se inscreveu no vestibular, porém, por acreditar que sua nota não seria suficiente para ingressar em Psicologia, se inscreveu para Ciências Sociais e como segunda opção, para Psicologia. Ingressou em Ciências Sociais no primeiro semestre de 2017 também na UFSC e no segundo semestre, em uma das chamadas do SISU, conseguiu a vaga para Psicologia. Neste momento, optou pela troca de curso e seu curso atual não foi sua primeira opção de escolha.

Ingressado em Psicologia pelo SISU, na modalidade de egressa do Sistema Público de Ensino Médio com renda de até 1,5 salários mínimos. Seu pai e sua mãe possuem Ensino Médio completo e tem uma irmã mais nova que ainda cursa o ensino fundamental.

Egressa de escola pública, escolheu a UFSC pela questão de ser uma universidade federal, que disponibiliza ensino de qualidade e gratuito, demarcando o prestígio de estudar na universidade como um dos motivadores de sua vinculação com a UFSC. Valoriza muito a diversidade que o convívio na Instituição como um todo lhe proporciona, o que se configura como motivação para permanecer na mesma. Refere-se que essa diversidade se torna ainda mais significativa por ter vindo de uma cidade interiorana e de cultura rígida.

Deste modo, tinha o sentimento de que sair de sua cidade seria algo que naturalmente aconteceria, assim como realizar algum curso de nível superior, algo bastante frisado em sua escola.

Hoje afirma que tinha uma ideia bastante distinta do que é de fato a realidade de vivenciar o cotidiano de estudo na UFSC. Diz que se interessa muito pelo conteúdo das disciplinas em si, que agora na quinta fase se identifica e se interessa pelos temas estudados, o que também a faz se sentir motivada. Relata que trabalhou em uma Empresa Júnior, onde pôde já experimentar um nível alto de realização profissional, e que esta oportunidade foi bastante proveitosa, muito além do que proporcionam somente as aulas teóricas. Relata que atualmente faz um estágio na área de marketing digital, pois desejava ter a experiência de trabalhar numa empresa com todas as demandas que esse cargo lhe traria.

Quanto aos planos para o futuro, resta que mesmo sabendo de todas as dificuldades presente em sua cidade natal, considera voltar a morar lá, pois identifica que há demandas para atuar na área da Psicologia. Enquanto isso, enfrentar desafios, o que denomina como “sair da zona de conforto” (sic), sendo este também um aspecto de grande motivação para sua permanência na universidade.

Sobre as palavras que associa motivação refere que são “propósito”, “conhecimento” e “profissão” nesta ordem de importância. Sendo assim, os aspectos motivacionais elencados por Suzana perpassam as razões de carreira, pessoais e de prestígio, por estudar e poder desfrutar das possibilidades da UFSC e por se desafiar cotidianamente as possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

### **5.3. A UNIVERSIDADE COMO MEIO E COMO FIM: DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

Percebe-se que, para além do desenvolvimento de carreira e aspectos concernentes ao futuro profissional os estudantes apontam fatores que medeiam suas escolhas e intenções de permanência na UFSC. Ou seja, a presença na universidade não engloba somente o acesso ao conhecimento de forma única, mas está envolvida em diversos fatores e relações que compõem as vivências e escolhas dos universitários.

Os resultados a partir da EMA, explicitam que os estudantes não estão desmotivados para frequentarem a universidade, porém, não apontam a motivação intrínseca como a mais apresentada, mas sim, a Motivação Extrínseca por Regulação Integrada. Ressalta-se, porém, que:

o tipo mais autônomo de motivação extrínseca é o da regulação integrada, que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia, e se coação, visto como algo pessoalmente importante, porque assimilado ao próprio *self*. Tal forma de regulação está muito próxima da própria motivação intrínseca, a qual, porém, se distingue por encerrar o componente específico de interesse pela atividade, com componente afetivo, além da ocorrência de liberdade de escolha (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 46)

Um exemplo disto, são as respostas em relação ao futuro, aos amigos, a liberdade, acesso ao conhecimento e possibilidades. Ressalta-se neste sentido, que os resultados qualitativos, a partir da EMA, não subsidiam a exploração da motivação acadêmica em sua complexidade, e os resultados quantitativos, extraídos das entrevistas e questões discursivas, podem dar suporte para maiores explicações sobre a motivação. Uma vez que os resultados do EMA (nível e tipo de motivação) podem ser comparados apenas a categoria “desenvolvimento de carreira” dos 6 entrevistados, pois estão focados nos aspectos concernentes a carreira e/ou vivências em sala de aula.

Neste sentido, pode-se afirmar que as questões relativas as questões pessoais, formação política, relações sociais, questões familiares, prestígio social e assistência social, foram constatadas, por meio das entrevistas, como no mínimo mais seis motivos para uma pessoa frequentar a universidade, e que em relação a cada um deles, cada pessoa pode ter tipos e necessidade de motivação diferentes, não só relacionados ao desenvolvimento de suas carreiras.

Ainda, pensar na universidade como meio para atingir algo se aproxima da motivação extrínseca, e pode ser evidenciada na busca pela formação profissional, para atingir questões pessoais e satisfazer as necessidades da família. Em contraponto, pensar a universidade como fim, está ligado, mais a motivação intrínseca, no fim em si mesmo, como por exemplo: relações sociais, prestígio e assistência social.

A universidade como fim ou como meio, pode ser discutida frente aos anseios dos jovens universitários, em relação a própria instituição e/ou o que se espera destes. A intersecção entre o esperado, em relação as carreiras e formação universitárias, e as vivências e outras motivações presentes no cotidiano acadêmico, apresenta-se como uma possível ampliação na compreensão deste contexto em constante mudanças, principalmente a nível social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para frequentar a universidade apresenta-se como um construto completo e multifacetado. Englobando variáveis contextuais e pessoais que são delineadas a partir das vivências, escolhas e oportunidades que os estudantes encontram antes, durante e depois do período da graduação.

Em relação a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), aponta-se que de fato esta avalia a motivação para estudar na Universidade, e não para frequentar a Universidade de forma ampla. Por isso, inclusive, a denominação de motivação acadêmica, ou seja, motivação para participar de atividade vinculadas ao estudo/aprendizagem acadêmico de nível superior, relacionadas a obter conhecimento em uma área de ensino formalmente estabelecida. Faz sentido quando se apresenta a ideia de acadêmico, como alguém que estuda, e estudante, como quem recebe de outrem educação com instrução (aprendente, discente, discípulo, aprendiz). A questão fundamental é identificar a motivação para fazer com que o estudante escolha e continue permanecendo na universidade, uma vez que esta se configura em um contexto diversificado de possibilidades.

O cotidiano universitário é diversificado e abrange os estágios, monitorias, pesquisas, extensões, cursos de extensão, congressos, visitas técnicas, apresentação de trabalhos específicos e as vivências informais, que consistem nos momentos considerados desvinculados diretamente dos aspectos laborais, como por exemplo: conhecer novas pessoas, a interação com os professores, os estudos com colegas, as paqueras, festas. É acrescido, ainda tudo aquilo que se vincula à rotina do ambiente universitário e que pode ampliar horizontes de formação pessoal e que contribuem de maneira específica para cada trajetória de formação profissional. Ou seja, ao frequentar a Universidade o estudante pode fazer muitas coisas tais como: encontrar com os amigos (dentro e fora de sala de aula), comer/beber de forma mais acessível, fazer “política estudantil”, participar de festas, e inclusive, estudar e se relacionar com professores em relações de ensino/aprendizagem, relacionar conhecimentos científicos e competências profissionais. O EMA, de forma estrita, parece avaliar, sobretudo, a motivação para *estudar* na universidade, e não para *frequentar* a universidade de forma geral. Nessa direção, observa-se que de acordo com o EMA, estar com os amigos, por exemplo, é considerada uma forma de motivação extrínseca por regulações sociais.

Acrescenta-se que o aprendizado derivado do contexto da universidade possui, também, significado singular frente à experiência de cada estudante, contribuindo de modo peculiar para cada graduando, uma vez que a significação do processo da vivência acadêmica depende consideravelmente dos aspectos subjetivos dos estudantes, ou seja, dos seus interesses, motivações e de diversos fatores particulares que impactarão no processo de aprendizagem, e no modo como as atividades são desenvolvidas. Destarte, destaca-se que, por mais que o contexto contribua para favorecer a aprendizagem, o papel do estudante deve ser o de protagonista para a significação e consistência da vivência realizada, bem como do significado e “peso” frente à construção da carreira profissional por ele percorrida.

Neste sentido, as dimensões da motivação acadêmica tomam uma proporção singular frente a cada estudante e nuances de aspectos da motivação vão sendo subsidiados a partir da narrativa de cada sujeito. Portanto, é a partir das escolhas frente às diversas possibilidades de um leque imenso de cruzamento que os estudantes construirão as particularidades do seu processo de formação, o que os diferenciam em sua formação, e para a transição universidade-mercado de trabalho (SILVA; TEIXEIRA, 2013). Assim sendo, o estudante pode construir e se diferenciar dos demais a partir das escolhas e atividades realizadas ao longo do curso de graduação, pois, é dependendo da ênfase e dos cruzamentos que o estudante executa, que ele sairá da universidade com uma particularidade e um diferencial para o mercado de trabalho e enquanto formação pessoal e relacional.

Destaca-se que foram elencadas motivações circunscritas não somente a carreira, mas aos aspectos pessoais, na possibilidade de ajustamento pessoal-emocional; a formação política, reforçando a interface da universidade com a sociedade; as relações sociais enquanto preditivas de ajustamento relacional-social; aos aspectos familiares enquanto influência tácita ao processo; ao prestígio e privilégio vinculado a pertencer e ser reconhecido como um(a) estudante da UFSC, consistida em uma universidade de ensino de qualidade e gratuito; e, a possibilidade de auxílio despendido para os estudantes da UFSC que podem usufruir da infraestrutura e das próprias possibilidades que a instituição provê aos seus estudantes.

Considerando a pesquisa como explanatória, a qual buscou investigar um construto pouco abordado e a escassez de pesquisas qualitativas sobre o tema, explicita-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem a motivação no contexto universitário. Sugere-se ainda a correlação da motivação com outros construtos, como a felicidade, satisfação e saúde mental.

Reforçando a intersecção da motivação com os aspectos contextuais e pessoais dos indivíduos e perante a complexidade do próprio construto.

Em relação a Escala de Motivação Acadêmica, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que visem abordar tanto os parâmetros psicométricos da própria escala, como a possibilidade de ampliação de novos indicadores de motivação acadêmica, ampliando-os a aspectos para além da carreira e vivências obrigatórias durante a graduação, uma vez que, na etapa qualitativa foi possível ampliar as nuances da motivação acadêmica dos universitários, expandindo, por consequência a compreensão do fenómeno. Compreender melhor esse fenómeno, “frequentar a universidade” e construir novas escalas, formas de mensuração e exploração da motivação que englobem outras dimensões, além da acadêmica, podem proporcionar a possibilidade de ampliação frente ao tema.

## REFERÊNCIAS

ABADE, Flávia Lemos. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-24, jun. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 mai. 2018.

ACCORSI, Daniella Maculan Pavesi; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF (Impr.)*, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 291-300, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712007000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, Mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 maio. 2018.

ALCARA, Adriana Rosecler; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 211-220, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. São Paulo: Cabral, 2004.

APPEL-SILVA, Marli; WENDT, Guilherme Welter; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008&lng=pt&nrm=iso)>.

ARAÚJO, Isac Rufino de. **A motivação de licenciados em música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. 2015. 141p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

ARAÚJO, Isac Rufino de. **A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, set. 2015. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000300321&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300321&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, abril 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BARDAGI, Marúcia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 159-170, abr. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180952672010000100016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672010000100016&lng=pt&nrm=iso)>.

Acesso em: 27 mar. 2018.

BARDAGI, Marúcia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, dez. 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BARDAGI, Marúcia Patta; PARADISO, Ângela Carina. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, dez. 2003. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 70 edições: 2011.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 maio. 2018.

BARROS, Rita Manuela de Almeida; MOREIRA, J. António. Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. **Psicol. rev.** Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 232-249, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 mai. 2019.

BASSO, Cláudia. **Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

BERNARDINO, Amanda de Oliveira et al. Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, e1900016, 2018. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072018000100322&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100322&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

Bock A . M. B. & Aguiar, W. M. J. Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. Em: Bock, A M. B. et al. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2018.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-238

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Adolescence and education: contemporary trends in Brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: international perspectives**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2003, p. 215-236.

CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 3, p. 421-432, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712015000300421&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000300421&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CHAUÍ, MARILENA. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

COLOMBO, Greice; PRATI, Laíssa Eschiletti. Maturidade para escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mercado de trabalho. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 201-212, dez. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mai. 2018.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2018.

DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos; LETTNIN, Carla da Conceição. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 522-545, set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000300522&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300522&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento et al. A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Em Debate**, Florianópolis, n. 15, p. 69-82, mar. 2017. ISSN 1980-3532. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p69>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Plenum Press: New York, 1985. 388 p.

DECI, E.L.; RYAN, R.M.. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: DECI E.L, RYAN R.M, editors. **Handbook of Self-Determination Research**. Rochester, NY: University of Rochester Press; 2002.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

Field, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth.. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

FREITAS, N. G; RODRIGUES, M. G. **Uma reflexão sobre liderança e motivação sob enfoque organizacional**. 2008, p. 02-11. Disponível em: <[https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/32\\_Nati\\_publicacao-final.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/32_Nati_publicacao-final.pdf)> Acesso em: 06 set. 2018.

GEREMIA, Hellen Cristine; LUNA, Iúri Novaes; SANDRINI, Paulo Roberto. A Escolha de Psicólogos em Cursar Mestrado em Psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 676-693, set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000300676&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000300676&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; SILVA, Narbal. Motivação no trabalho. Em ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (Orgs). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014. pp. 173-202

GUIMARÃES, S.; BUROCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>> Acesso em: 06 set. 2018.

HEGARTY, N. The Application of the Academic Motivation Scale to Graduate School Students. **The Journal of Human Resource and Adult Learning**, v. 6, n. 2, p. 48-55, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese dos Indicadores Sociais 2009 - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2013. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n 32, p. 1- 266, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2013/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PRATES, Eli Andrade Rocha. Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 16, n. 2, p. 175-184, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712011000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

LAMAS, Karen Cristina Alves; AMBIEL, Rodolfo A. M.; SILVA, Brenda Taís A. O. de Lócio e. Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 329-340, dez. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2014000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE J. E. A Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade. **Contabilidade Vista e Revista**, v. 17, n. 3, p. 91-113, jul./ set. 2006. Disponível em: <<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidaderevistaeresvista/article/viewm/307>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, ago. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-70772013000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772013000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

LENS, W; MATOS, L; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.17-20, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; NUNES, Maria Lucia Tiellet. A família e a construção de projetos vocacionais em adolescentes. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (org.). **Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MAGALHAES, Mauro de Oliveira; TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira. Antecedentes de comportamentos de busca de emprego na transição da universidade para o mercado de trabalho. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 411-419, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722013000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722013000400007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria et al. Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 133-141, abr. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria et al. Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 133-141, abr. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo, v. 35, n. 1, e0056, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982018000100155&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982018000100155&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mai. 2018.

MENARD, Philip; BOTT, Gregory; CROSSLER, Robert E. User Motivations in Protecting Information Security: Protection Motivation Theory Versus Self-Determination Theory. **Journal of Management Information Systems**. Volume 34, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/07421222.2017.1394083?scroll=top&needAccess=true>> Acesso em: 06 set. 2018.

MOGNON, Jocemara Ferreira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 227-237, dez. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MOGNON, Jocemara Ferreira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: relações e diferenças. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 89-106, abr. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812014000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 maio 2018.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, ago 2009. Disponível em: <<http://www>>.

scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2018.

MORAES, C. R.; VARELA, S. **Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem**. 2007.

NATARIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 355-364, Set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 maio 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Transformações recentes no Ensino Superior Brasileiro. In: **Educação Superior e os desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil- Portugal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

NORONHA, Ana Paula Porto et al . Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 13, n. 1, p. 143-154, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 177-186, dez. 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; SANTOS, Anelise Schaurich dos; DIAS, Ana Cristina Garcia. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 43-53, jun. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: ruptura e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em 04 maio. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira (org). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, Marina Cardoso de; DETOMINI, Vitor Corrêa; MELO-SILVA, Lucy Leal. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 497-518, 2013. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, set. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832017000300339&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832017000300339&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 set. 2018.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 15, p. 69-82, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p69>>. Acesso em 04 maio. 2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa da; LAMARRA, Noberto Fernández. Reformas e democratização da educação superior na América Latina. In: **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

PENNA, A. G. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

PEREIRA, Alan Antunes; NOGUEIRA, Anelise de Barros Leite; CABETTE, Regina Elaine Santos. Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 323-331, ago. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000200323&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200323&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

POLYDORO, Soely A. J.; PRIMI, Ricardo. A integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. São Paulo: Cabral, 2004.

PORTO, Rebeca Cruz; GONCALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 515-522, dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000300515&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300515&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

RIBAS, F. C. **Variáveis motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto escola pública**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto: 2008.

RIBEIRO, Marco Ferreira et al. Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 288-310, jun. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552019000300288&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552019000300288&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

ROTHMANN, Iran; COOPER, Cary. **Fundamentos de psicologia organizacional e do trabalho**; tradução de Luiz Cláudio de Queiroz.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

RUIZ, Valdete Maria. Motivação na universidade: uma revisão da literatura. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 20, n. 2, p. 15-24, ago. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2003000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, abr. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612019000200337&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000200337&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mai. 2018.

SALANOVA, M., HONTAGAS, P., & PIERÓ, J. M. Motivation laboral. In: PEIRÓ, J. M.; PRIETO, F. (Eds.), **Tratado de Psicología del trabajo**. Vol. 2. Madrid: Síntesis, 1996.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ALCARA, Adriana Rosecler; ZENORINI, Rita da Penha Campos. Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 531-546, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ZANON, Cristian; ILHA, Vanessa Domingues. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 36, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2019000100201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2019000100201&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SARRIERA, Jorge Castellá et al. Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 163-172, dez. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Ana Daniela; TAVEIRA, Maria do Céu; RIBEIRO, Eugénia. Mudanças no self de carreira em estudantes universitários. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 283-292, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2009000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-46, jun. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902013000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 103-112, abr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2013000100103&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2013000100103&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

SILVA, NARBAL. Motivação e satisfação no trabalho. In.: BENDASSOLLI, Pedro F.; BORGES-ANDRADE, Jairo E. **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2015.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange M.. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

SMITH, K. et al. The role of motivation and attitude on cheating among business students. **Journal of Academic an**. 2009. Disponível em: <<https://www.aabri.com/manuscripts/08005.pdf>> Acesso em: 06 set. 2018.

SOARES, Adriana Benevides et al. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672018000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SOARES, Adriana Benevides et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, abr. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712014000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SOARES, Adriana Benevides. et al. Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia? **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/23794/0>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SOBRAL, Dejanio T.. Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 56-65, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022008000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

SOBRAL, Dejanio T.. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psic.: Teor. E Pesq.**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 set. 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio P.; CASTRO, Graciele D.; PICCOLO, Luciane R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. **Integração em Psicologia**, 11, p. 211-220, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/7466/8142>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902004000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 maio 2018.

TRICHES, Jocemara; LORRERMANN, Josimar; CERNY, Rosely Zen. **Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual**. 1. ed. – Dados eletrônicos. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

VIANA, G. S.; VIANA, A. B. N. Motivação Acadêmica e sua Relação com o Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos do Curso de Graduação em Administração. **Revista Administração em Diálogo**. RAD Vol.19, n.1, Jan/Fev/Mar/Abr 2017, p.64-88. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/23355>> Acesso em: 06 set. 2018.

WILKESMANN, U.; FISCHER, H.; VIRGILLITO, A. *Academic motivation of students: the German case*. Dortmund: **Technische Universität Dortmund**; 2012. (Discussion papers, 02-2012). Disponível em: <[http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads/DP\\_2012\\_21.pdf](http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2012_21.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2018.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH J. A.; BZUNECK S; GUIMARÃES, R. (Orgs.), **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo** (pp. 99-125). Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE MOTIVOS PARA FREQUENTAR A  
UNIVERSIDADE (QMFU)**

QUESTIONÁRIO DE MOTIVOS PARA FREQUENTAR A UNIVERSIDADE (QMFU)			
<p>1) Gênero:</p> <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> outro: _____	<p>2) Raça/Cor:</p> <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Indígena	<p>3) Idade:</p> <p>_____ anos.</p>	<p>4) Ano/semestre de ingresso no curso atual: _____</p> <p>5) Fase atual em que frequenta a maior parte das disciplinas: _____</p>
<p>6) Qual o seu curso atual?</p> <p>_____</p>			<p>8) Some os salários brutos, sem deduções, das pessoas de seu grupo familiar que trabalham, inclusive o seu, indique a <b>renda bruta</b>: (Valor do salário mínimo atual = 998,00)</p> <input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> Acima de 1 até 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de 3 até 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de 5 até 7 salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de 7 até 10 salários mínimos <input type="checkbox"/> Entre 10 e 20 salários mínimos <input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de 30 salários mínimos.
<p>7) Você trabalha atualmente? (não considere estágios como trabalho)</p> <input type="checkbox"/> Não, no momento não estou trabalhando. <input type="checkbox"/> Sim, sou empregado com carteira assinada <input type="checkbox"/> Sim, realizo trabalhos informais remunerados <input type="checkbox"/> Sim, realizo trabalhos voluntários <input type="checkbox"/> Sim, trabalho como empresário(a) <input type="checkbox"/> Sim, trabalho como autônomo. <input type="checkbox"/> Outro (especifique): _____			
<p>9) Qual o seu estado civil?</p> <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Desquitado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Outros. Qual: _____			<p>11) Você já iniciou algum curso superior (curso técnico não se aplica)</p> <input type="checkbox"/> Sim, mas abandonei <input type="checkbox"/> Sim, estou cursando <input type="checkbox"/> Sim, mas já concluí <input type="checkbox"/> Sim, já concluí um e estou cursando outro. Qual/quais curso(s) concluiu: _____ <input type="checkbox"/> Sim, já concluí um e abandonei outro(s) Qual/quais curso(s) concluiu: _____ <input type="checkbox"/> Não.
<p>10) O seu curso atual foi a sua primeira opção de curso ao ingressar na universidade?</p> <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim.			
<p>12) Qual foi a sua forma de ingresso na UFSC?</p> <input type="checkbox"/> Vestibular <input type="checkbox"/> Sistema de Seleção Unificada (Sisu/MEC) <input type="checkbox"/> Transferência interna <input type="checkbox"/> Transferência externa <input type="checkbox"/> Retorno de Graduado.			<p>13) Qual foi o seu grupo de acesso no ingresso na UFSC:</p> <input type="checkbox"/> Não se aplica. <input type="checkbox"/> Não Optante de Políticas de Ação Afirmativas. <input type="checkbox"/> Egressos do sistema público de Ensino Médio: ( ) Renda até 1,5 salários mínimos: ( ) PPI – Candidatos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas ( ) DEF – Deficientes. ( ) NDEF – Não deficientes  ( ) Renda maior que 1,5 salários mínimos: ( ) PPI – Candidatos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas ( ) DEF – Deficientes. ( ) NDEF – Não deficientes

<p><b>14) Qual o nível de instrução de seu pai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Não alfabetizado</li> <li><input type="checkbox"/> Lê e escreve, mas nunca esteve na escola</li> <li><input type="checkbox"/> Fundamental incompleto</li> <li><input type="checkbox"/> Fundamental completo</li> <li><input type="checkbox"/> Médio incompleto</li> <li><input type="checkbox"/> Médio completo</li> <li><input type="checkbox"/> Superior incompleto</li> <li><input type="checkbox"/> Superior completo</li> <li><input type="checkbox"/> Pós-Graduação</li> <li><input type="checkbox"/> Não sei.</li> </ul>	<p><b>15) Qual o nível de instrução de seu mãe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Não alfabetizado</li> <li><input type="checkbox"/> Lê e escreve, mas nunca esteve na escola</li> <li><input type="checkbox"/> Fundamental incompleto</li> <li><input type="checkbox"/> Fundamental completo</li> <li><input type="checkbox"/> Médio incompleto</li> <li><input type="checkbox"/> Médio completo</li> <li><input type="checkbox"/> Superior incompleto</li> <li><input type="checkbox"/> Superior completo</li> <li><input type="checkbox"/> Pós-Graduação</li> <li><input type="checkbox"/> Não sei.</li> </ul>
<p>Escreva no quadro abaixo as três <b>primeiras palavras que lhe vierem a mente</b> que descrevam ou caracterizem “O QUE MAIS LHE <b>MOTIVA</b> para frequentar a universidade”. Uma escreva uma palavra em cada linha do quadro.</p>	

**17)** Depois de escrever as três palavras, atribua uma ordem de relevância a cada uma delas, marcando os números 1, 2 e 3 na coluna da direita. Atribua o número 1 à palavra que, no seu entender, é o motivo mais relevante, o número 2 ao segundo motivo mais relevante e o número 3 no terceiro motivo mais relevante.

**18)** Sobre o seu ingresso no Ensino superior, assinale a opção que mais se aproxima da sua realidade:

- Ingressar no Ensino Superior para mim foi uma escolha natural, tendo em vistas minha condição familiar e/ou social.
- Precisei pensar sobre ingressar ou não no Ensino Superior e considerar diversos fatores antes de tomar a minha decisão, tendo em vista eu para mim, o ingresso, não foi um escolha natural.

<p><b>19) Se você pudesse voltar atrás, escolheria o mesmo curso novamente?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sim.</li> <li><input type="checkbox"/> Não.</li> </ul>					
<p><b>20)</b> Considerando a escala de 1 (nada motivado) a 5 (muito motivado), o quão motivado(a) você se sente para concluir o seu curso? Assinale o número que mais representa a sua motivação.</p>	1	2	3	4	5
	Nada motivado				Muito motivado

**21)** Qual o motivo principal que o levou a optar pelo vestibular da UFSC? Assinale somente uma opção.

- É a única no Estado que oferece o curso pretendido
- É a que oferece o melhor curso pretendido
- É a que oferece o curso pretendido em horário adequado
- O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita a classificação
- É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção etc.)
- Na realidade, gostaria de estudar em outra universidade
- Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família.
- Outro. Qual?

**22)** Qual o principal motivo para escolha o seu curso atual? Assinale somente uma opção.

- Menor relação candidato/vaga
- Prestígio econômico
- Prestígio social
- Mais adequada às suas aptidões
- Influência da família e/ou amigos
- Influência de professores
- Outros motivos

23) Assinale a principal opção referente ao que você espera obter num curso superior: Assinale somente uma opção.

- Aumento de conhecimento e cultura geral
- Melhoria da situação profissional atual
- Formação profissional voltada para o futuro emprego
- Formação teórica voltada para a pesquisa
- Outro. Qual?

24) Em relação ao futuro próximo, o que você pretende fazer em relação à UFSC? Assinale somente uma opção.

- Desistir/abandonar o meu curso atual e ficar, ao menos algum tempo, sem frequentar a UFSC.
- Desistir/abandonar o meu curso atual e ingressar em um outro curso de graduação da UFSC.
- Graduar-me no meu curso atual e ficar, ao menos algum tempo, sem frequentar a UFSC.
- Graduar-me no meu curso atual e logo em seguida continuar frequentando a UFSC fazendo outro curso de graduação.
- Graduar-me no meu curso atual e logo em seguida continuar frequentando a UFSC fazendo pós- graduação.
- Graduar-me no meu curso atual e logo em seguida continuar frequentando a UFSC matriculado/inscrito em outras atividades (licenciatura, projetos de pesquisa, projetos de extensão, entre outras).

25) No quadro abaixo responda da seguinte forma:

- Nas quatro primeiras colunas de respostas, marque um "X" na opção que corresponde às suas atividades na UFSC.

- Na última coluna (Grau de motivação), acrescente o grau de motivação que a respectiva atividade possui na sua vida para que você continue a frequentando a UFSC. Utilize: 1 = nenhuma motivação; 2 = pouca motivação; 3=média motivação ; 4= muita motivação; 5= total motivação.

ATIVIDADE	Já realizei e não realizo mais.	Estou realizando atualmente	Ainda não realizou, mas deseja realizar	Não realizou e não deseja realizar	Grau de motivação
a) Estágio obrigatório					
b) Estágio não-obrigatório					
c) Ser monitor(a) de disciplinas					
d) Participar de projetos de pesquisa (com ou sem bolsa)					
e) Participar de projetos de extensão (com ou sem bolsa)					
f) Receber auxílio financeiro para realizar atividades na UFSC (ex.: pesquisa, extensão, bolsa permanência)					
g) Participação de congressos e eventos científicos					
h) Participação de congressos e eventos estudantis					
i) Participar de Empresa Júnior					
j) Participar do DCE/ Centros Acadêmicos					
l) Participar de outras associações estudantis (ex.: atléticas)					
m) Encontrar amigos na UFSC					
n) Frequentar as aulas					
o) Estudar as matérias do seu curso					
p) Estudar matérias de outros cursos					
q) Utilizar o Restaurante Universitário (RU)					
r) Utilizar a Biblioteca Universitária					
s) Utilizar a Moradia Estudantil					

t) Frequentar os eventos culturais da UFSC					
u) Conhecer pessoas interessantes					
v) Relacionar-se com pessoas que lhe aceitam como você é					
x) Participar de festas					
y) Participar de movimentos sociais					
z) Satisfazer as expectativas da minha família					

26) Em relação a pergunta acima (nº 25), indique, em ordem de relevância, as letras correspondentes às atividades que mais lhe motivam a frequentar a UFSC:

Nível de motivação	Atividade (letra)
A primeira atividade que mais me motiva:	
A segunda atividade que mais me motiva:	
A terceira atividade que mais me motiva:	

27 – Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

(vide anexo I)

28) Indique quais são os principais motivos para você continuar na universidade hoje:

---



---



---



---

## **APÊNCIDE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Como foi a escolha e o que te motivou a ingressar na universidade?
- 2) Atualmente, quais são os motivos que te motivam a frequentar a universidade?
- 3) O que você considera que a universidade te proporciona de mais significativo?
- 4) Conte-me um pouco a respeito do seu cotidiano na universidade, suas principais atividades, dúvidas, dificuldades, facilidades e desafios.
- 5) Quais são os seus projetos futuros?

### APÊNDICE III – FATORES DE MOTIVAÇÃO E QUESTÕES DO EMA

FATORES DE MOTIVAÇÃO	QUESTÕES	PERGUNTA: POR QUE VENHO À UNIVERSIDADE? AFIRMAÇÕES:
<b>DESMOTIVAÇÃO</b>	1	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.
	7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.
	9	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.
	13	Eu não vejo porque devo vir à universidade.
	16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.
	19	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO EXTERNA</b>	2	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.
	3	Venho à universidade para não receber faltas.
	11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.
	14	Venho à universidade para conseguir o diploma.
	25	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÕES SOCIAIS</b>	6	Venho à universidade para não ficar em casa.
	29	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.
	30	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.
	31	Venho à universidade porque meus pais me obrigam.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTROJETADA</b>	5	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.
	8	Venho porque é isso que esperam de mim.
	10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
	15	Venho à universidade porque quando sou bem sucedido me sinto importante.
	20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.
	23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO IDENTIFICADA</b>	24	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.
	22	Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.
	28	Pelo investimento material que faço para poder estudar.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTEGRADA</b>	12	Porque a educação é um privilégio.
	18	Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.
	26	Porque estudar amplia os horizontes.
	27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.
<b>MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA</b>	4	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
	17	Porque para mim a universidade é um prazer.
	21	Porque gosto muito de vir à universidade.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

## APÊNDICE IV – TCLE - ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A motivação acadêmica de universitários no contexto da expansão da Educação Superior no Brasil: um estudo com graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)”. O estudo refere-se a uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Carolina Cruz, com orientação do professor Dr. Iúri Novaes Luna. A pesquisa objetiva investigar *a motivação de universitários em relação as suas vivências acadêmicas*. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, proporcionando uma melhor compreensão dos temas propostos e na geração de subsídios para intervenções na área do aconselhamento de carreira. Os benefícios diretos e de curto prazo que você poderá ter participando da pesquisa envolvem um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a sua *motivação acadêmica*. Os benefícios em curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo sua participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder a entrevista, desconforto ou

constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Dessa forma, a pesquisadora se colocará à disposição para acolhimento psicológico inicial, podendo ser realizar encaminhamentos para profissionais que façam atendimento a baixo custo, caso necessário. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e você terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de e-mail ou no próprio campus. Além disso, será disponibilizado no site UFSC o link para a dissertação de mestrado.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade a você, e não precisará sequer ser justificada. Você não será identificado (a) em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a confidencialidade. Apesar de todos os esforços e preocupações da pesquisadora neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo apresentados como um todo, sem qualquer identificação do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, você não terá de arcar com quaisquer custos, nem receberá vantagens financeiras para a participação. Caso você identifique gastos extraordinários e não esperados em decorrência da participação direta na pesquisa, ou sofra danos inesperados relacionados diretamente à participação, terá o direito de pleiteio à indenização, assegurado nos termos da lei. Você será esclarecido (a) em quaisquer aspectos que desejar acerca do estudo e estará livre para recusar a participação a qualquer momento. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação antes ou durante a realização da pesquisa. Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável na sala 16 A do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos. Nesta etapa do estudo, convidamos você a fornecer uma entrevista, em que serão abordados alguns aspectos com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a *motivação acadêmica*. A entrevista terá duração aproximada de 50 a 90 minutos, e será gravada, mediante a sua aprovação, para posterior transcrição.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP avalia se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP da UFSC. O contato com o CEP - UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401, Trindade, CEP 88040-400 – Florianópolis – SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo e-mail anacarolinapeacruz@gmail.com, pelo telefone (48) 99141-9683. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para a pesquisadora e outra para você, e serão assinadas por ambos.

Guarde cuidadosamente a sua cópia do TCLE, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos de participante. Declaro que fui informado (a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa. Recebi minha via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

quero participar da pesquisa.

não quero participar da pesquisa.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Autorizo a gravação de voz durante a entrevista:

( ) Sim, autorizo a gravação de voz durante a entrevista.

( ) Não, não autorizo a gravação de voz durante a entrevista.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do (a) participante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_ -

Contatos dos pesquisadores responsáveis:

Iúri Novaes Luna - Telefone: (48) 9908-7791, e-mail: iuri.luna@ufsc.br

Ana Carolina Cruz - Telefone (48) 99141-9683, e-mail: anacarolinapeacruz@gmail.com. Endereço: Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário - Trindade - Florianópolis - SC - Brasil – CEP: 88040-970.

## APÊNDICE V – TCLE - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A motivação acadêmica de universitários no contexto da expansão da Educação Superior no Brasil: um estudo com graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)”. O estudo refere-se a uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Carolina Cruz, com orientação do professor Dr. Iúri Novaes Luna. A pesquisa objetiva investigar *a motivação de universitários em relação as suas vivências acadêmicas*. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, proporcionando uma melhor compreensão dos temas propostos e na geração de subsídios para intervenções na área do aconselhamento de carreira. Os benefícios diretos e de curto prazo que você poderá ter participando da pesquisa envolvem um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a sua *motivação acadêmica*. Os benefícios em curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo sua participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder aos questionários, desconforto ou

constrangimento ao elaborar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Dessa forma, a pesquisadora se colocará à disposição para acolhimento psicológico inicial, podendo ser realizar encaminhamentos para profissionais que façam atendimento a baixo custo, caso necessário. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e você terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de e-mail ou no próprio campus. Além disso, será disponibilizado no site UFSC o link para a dissertação de mestrado.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade a você, e não precisará sequer ser justificada. Você não será identificado (a) em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a confidencialidade. Apesar de todos os esforços e preocupações da pesquisadora neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo apresentados como um todo, sem qualquer identificação do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, você não terá de arcar com quaisquer custos, nem receberá vantagens financeiras para a participação. Caso você identifique gastos extraordinários e não esperados em decorrência da participação direta na pesquisa, ou sofra danos inesperados relacionados diretamente à participação, terá o direito de pleiteio à indenização, assegurado nos termos da lei. Você será esclarecido (a) em quaisquer aspectos que desejar acerca do estudo e estará livre para recusar a participação a qualquer momento. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação antes ou durante a realização da pesquisa. Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável na sala 16 A do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos. Nesta etapa do estudo, convidamos você a responder o questionário sociodemográfico e a Escala de Motivação Acadêmica, em que serão abordados alguns aspectos com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a *motivação acadêmica*. A aplicação terá duração aproximada de 25 minutos.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP avalia se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP da UFSC. O contato com o CEP - UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401, Trindade, CEP 88040-400 – Florianópolis – SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo e-mail anacarolinapeacruz@gmail.com, pelo telefone (48) 99141-9683. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para a pesquisadora e outra para você, e serão assinadas por ambos.

Guarde cuidadosamente a sua cópia do TCLE, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos de participante. Declaro que fui informado (a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa. Recebi minha via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

quero participar da pesquisa.

não quero participar da pesquisa.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Caso você esteja disponível para participar da segunda parte da pesquisa, que será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada para aprofundar questões elencadas na

aplicação do questionário, deixe o seu e-mail que entraremos em contato:

\_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do (a) participante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_ -

Contatos dos pesquisadores responsáveis:

Iúri Novaes Luna - Telefone: (48) 9908-7791, e-mail: iuri.luna@ufsc.br

Ana Carolina Cruz - Telefone (48) 99141-9683, e-mail: anacarolinapecruz@gmail.com. Endereço: Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário - Trindade - Florianópolis - SC - Brasil – CEP: 88040-970.

## ANEXO I - ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA)

A seguir, há uma lista de itens relacionados à motivação acadêmica. Responda a escala com base na seguinte pergunta: **"Por que eu venho à universidade?"** Você deve utilizar os números de 1 a 7 para responder ao instrumento, sendo 1 correspondente à “nenhuma correspondência aos motivos pelos quais venho à universidade” e 7 à “total correspondência aos motivos pelos quais venho à universidade”.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.							
2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.							
3. Venho à universidade para não receber faltas.							
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.							
5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.							
6. Venho à universidade para não ficar em casa.							
7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.							
8. Venho porque é isso que esperam de mim.							
9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.							
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.							
11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.							
12. Porque a educação é um privilégio.							
13. Eu não vejo porque devo vir à universidade.							
14. Venho à universidade para conseguir o diploma.							
15. Venho à universidade porque quando sou bem sucedido me sinto importante.							
16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.							
17. Porque para mim a universidade é um prazer.							
18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.							
19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.							
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.							
21. Porque gosto muito de vir à universidade.							
22. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.							
23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.							
24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.							
25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.							
26. Porque estudar amplia os horizontes.							
27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.							
28. Pelo investimento material que faço para poder estudar.							
29. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.							
30. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.							
31. Venho à universidade porque meus pais me obrigam.							