



Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros

Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes de licenciatura do Câmpus do Pantanal/UFMS

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção o grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Rosália Maria Duarte
Co-orientador: Prof. Luís Fernando Galvão

Rio de Janeiro
Dezembro de 2018



Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros

**Um estudo sobre o clima universitário e o perfil
motivacional dos estudantes de licenciatura do
Câmpus do Pantanal/UFMS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Luís Fernando Galvão

Co-orientador

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^a. Zena Winona Eisemberg

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Laura Cristina Stobäus

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Vanessa Catherina Neumann Figueiredo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^a. Sueli Édi Rufini

Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro

de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 05 de dezembro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros

Professora do Curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1993) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1999). Atua nos temas de ensino de programação, motivação para aprender e clima universitário.

Ficha Catalográfica

Barros, Bárbara Regina Gonçalves da Silva

Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes de licenciatura do Câmpus do Pantanal/UFMS / Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros ; orientadora: Rosália Maria Duarte ; co-orientador: Luís Fernando Galvão. – 2018.

163 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Motivação. 3. Clima universitário. 4. Evasão. 5. Licenciaturas. 6. Câmpus do Pantanal. I. Duarte, Rosália Maria. II. Galvão, Luís Fernando. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus amados, Joelson, Leila, Fabiano, Luciano, Leda, Rômulo e Douglas.
Aos professores e técnicos do Câmpus do Pantanal, que contribuem para formar
os profissionais da região.
Aos estudantes, razão desta tese.

Agradecimentos

Sou uma pessoa grata por tudo que me acontece, no doutorado não poderia ser diferente.

Agradeço aos professores e toda equipe da PUC-Rio, à professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, representando o empenho de todos os professores do Mestrado em Educação para a realização desse doutorado.

Em especial, agradeço à minha orientadora Rosália Maria Duarte, que com sua paciência nos conduz à realização da pesquisa de forma agradável.

Ao meu coorientador Luís Fernando Galvão, muito obrigada por todo o apoio durante a elaboração dos instrumentos de pesquisa e em todo o doutorado.

À professora Vanessa Catherine Neuman, pelo apoio incondicional e valiosas sugestões na escrita e apresentação da pesquisa.

À Professora Zena Winona Eisenberg, agradeço por ter sempre uma visão questionadora que nos faz refletir sobre o trabalho realizado.

À Professora Alícia Maria Catalano de Bonamino agradeço pela valiosa sugestão de acrescentar o clima universitário na pesquisa, enriquecendo-a sobremaneira.

À Professora Sueli Édi Guimarães Rufini, eternamente grata por suas conversas esclarecedoras, sua ajuda nas análises e por ter disponibilizado o uso da sua adaptação da Escala de Motivação Acadêmica.

Especial agradecimento à professora Evely Boruchovitch e ao professor Sidclay Bezerra de Souza pelo envio de material, e ao grupo de pesquisa de Portugal da professora Ana Margarida Vieira Veiga Simão, pela disponibilização da escala de Clima universitário.

Ao professor Leandro Sauer e seu aluno Arthur pela ajuda na estatística.

Aos amigos do CPAN e do IFMS que passaram o estágio no Rio de Janeiro e ajudaram a diminuir a saudade da família, aos amigos que vieram do doutorado, especialmente do GRUPEN e aos amigos que vieram das disciplinas cursadas em comum.

À UFMS, pelo afastamento, e aos colegas de curso pela diminuição de encargos para que eu pudesse terminar a pesquisa.

À FUNDECT pela bolsa de estudos que ajudou a realização da pesquisa.

À minha família, pelo apoio, paciência e motivação.

Resumo

Barros, Bárbara Regina Gonçalves da Silva; Duarte, Rosália Maria. **Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes de licenciatura do Câmpus do Pantanal/UFMS**. Rio de Janeiro, 2018. 163p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo objetivou explorar a qualidade motivacional e a percepção do clima universitário dos estudantes de licenciaturas do Câmpus do Pantanal da UFMS, suas correlações entre si e seus reflexos na evasão. Para tanto foi utilizada uma metodologia quali-quantitativa na qual explorou-se a existência de associações, correlações e regressões entre os dados levantados pelo Instrumento do estudante. Participaram desta pesquisa 370 estudantes dos cursos de licenciatura do Câmpus do Pantanal, 51 professores e 5 coordenadores. Como resultados encontrados foi possível perceber que os estudantes, em sua maioria, possuem motivação autodeterminada, sendo que as mães e os professores aparecem como fator de apoio e incentivo. Os estudantes possuem uma visão positiva do clima universitário, principalmente em relação ao bem-estar, mas houve concordância com casos de racismo e falta de integração que precisam de atenção. Adicionalmente, verificamos correlações positivas entre uma percepção negativa do clima universitário com baixa qualidade motivacional e correlações positivas entre uma percepção positiva do clima com alta qualidade motivacional, embora não tenham sido encontradas variáveis do clima universitário como preditoras da variação da motivação. Entre os fatores apontados como desmotivadores, e também possivelmente associados à uma possível evasão, aparecem o ensino médio insuficiente, a dificuldade nos estudos e na organização do tempo. Como resultado a pesquisa deixa um alerta às instituições universitárias sobre a necessidade de estudos sobre fatores promotores da motivação e formas de oferecer um clima universitário positivo, principalmente relacionado à integração dos estudantes ingressantes, apoio no desenvolvimento de técnicas de estudo como um caminho para diminuir as taxas de evasão na instituição.

Palavras-Chave

Motivação; Clima universitário; Evasão; Licenciaturas; Câmpus do Pantanal.

Abstract

Barros, Bárbara Regina Gonçalves da Silva; Duarte, Rosália Maria (Advisor). **A study about the campus climate and the motivational profile of the undergraduate student of Câmpus do Pantanal/UFMS.** Rio de Janeiro, 2018. 163p. Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aimed at exploring the motivational quality and perception of the campus climate of UFMS undergraduate licentiate students, their correlations with each other and their impact in students drop out. For this, a qualitative-quantitative methodology was used in which the associations, correlations and regressions between the data collected by the Student Instrument were explored. A total of 370 students participated in the undergraduate licentiates courses at Câmpus do Pantanal, 51 teachers and 5 coordinators. The results allow the students, for the most part, to have self-determined motivation, with mothers and teachers appearing as a support and incentive factor. Students have a positive view of the campus climate, especially in relation to well-being, but there was agreement with the cases of racism and lack of integration that need attention. Additionally, we verified that the positive correlations between the experiences are negative to the campus climate with low motivational quality and correlated between positive climates with high motivational quality, although the campus climate variables have not been altered as predictors of the motivation variation. Among the factors pointed out as demotivators, and associated with one possible evasion, appear in insufficient secondary education, an attempt in the studies and the organization of the time. As a result of a research is an indicator of studies on the factors that promote motivation and ways of supporting a positive university climate, mainly related to the integration of incoming students, support in the development of study techniques as a way to the future avoidance rates at the institution.

Keywords

Motivation; Campus climate; Evasion; Undergraduate licentiate, Câmpus do Pantanal

Sumário

1. Introdução	19
1.1. Considerações iniciais, objeto e objetivo	24
1.2. Justificativa e campo empírico	29
1.3. Objetivo Geral	36
1.3.1. Objetivos Específicos	36
2. Fundamentação teórica	37
2.1. Motivação	37
2.2. Teoria da Autodeterminação	38
2.2.1. Minitórias da Teoria da Autodeterminação	42
2.2.2. Pesquisas sobre autodeterminação no Ensino Superior	50
2.3. Clima Universitário	55
3. Metodologia	61
3.1. População	62
3.1.1. Amostra dos Professores e Coordenadores	62
3.1.2. Amostra dos estudantes	63
3.2. Instrumentos	63
3.2.1. Instrumento do Estudante	64
3.2.2. Instrumento do Professor	68
3.2.3. Questionários do Coordenador	69
3.3. Procedimentos de Produção dos dados	70
3.4. Procedimentos de Análise dos dados	71
4. Análise e discussão dos dados	74
4.1. Análise descritiva do questionário dos coordenadores	74
4.2. Análise estatística descritiva das respostas dos professores ...	77
4.3. Análise estatística descritiva das respostas dos estudantes	82
4.3.1. Análise descritiva do perfil dos estudantes respondentes	83

4.3.2. Análise estatística das variáveis do perfil dos estudantes associadas à motivação pela aplicação do teste de Qui-quadrado .	89
4.3.3. Fatores que influenciam a variação da motivação na percepção dos Estudantes	94
4.3.4. Perfil motivacional dos estudantes do CPAN através da análise descritiva da Escala de Motivação Universitária – EMA	101
4.3.5. Perfil da percepção do clima universitário dos estudantes do CPAN pela análise descritiva da Escala de Clima Institucional e Psicossocial – ECLIPSU-Br	109
4.3.6. Correlações e regressões entre os dados sobre motivação e sobre a percepção do clima universitário.....	117
4.3.6.1. Análise de cluster e correlação nas escalas EMA e ECLIPSU-BR	117
4.3.6.2. Regressão <i>Logit</i> aplicada nas escalas EMA e ECLIPSU-BR	123
4.3.7. Relação dos dados obtidos na pesquisa com a evasão	125
5. Considerações Finais	129
6. Referências bibliográficas	137
Anexos	146
Apêndices	150

Lista de Figuras

Figura 01: Foto do Câmpus do Pantanal – Unidade I	30
Figura 02: Mapa de Corumbá e região	31
Figura 03: Continuum de autodeterminação e lócus de causalidade	47
Figura 04: Palavras mais utilizadas para descrever a percepção de Motivação	89

Lista de Quadros

Quadro 01: Estudantes cuja motivação aumentou após o ingresso no CPAN	95
Quadro 02: Estudantes cuja motivação diminuiu após o ingresso no CPA	97

Lista de Gráficos

Gráfico 01: Evolução das matrículas e concluintes no Ensino Superior público, Brasil, 1995 a 2016	23
Gráfico 02: Evolução da taxa de evasão nos cursos da UFMS, CPAN, 2012 a 2016	33
Gráfico 03: Estudantes participantes por sexo	84
Gráfico 04: Estudantes participantes por raça	84
Gráfico 05: Estudantes participantes por curso	85
Gráfico 06: Estudantes participantes por Renda familiar	86
Gráfico 07: Estudantes participantes por escolaridade da mãe	86
Gráfico 08: Estudantes participantes por tipo de Ensino Médio	87
Gráfico 09: Principal razão da escolha do curso	90
Gráfico 10: Principal fator de dificuldade no curso percebido pelo Estudante	99
Gráfico 11: Perfil motivacional dos estudantes do CPAN	108
Gráfico 12: Clima universitário percebido pelos estudantes de Licenciaturas do CPAN	116
Gráfico 13: Dendograma da análise de <i>cluster</i> – motivação	117
Gráfico 14: Dendograma da análise de <i>cluster</i> – clima	120

Lista de Tabelas

Tabela 01: Evolução das matrículas e concluintes no Ensino Superior público, Brasil, 1995 a 2016	22
Tabela 02: Número de matrículas, ingressantes e concluintes nos cursos da UFMS, CPAN, 2011 a 2016	32
Tabela 03: Evolução da taxa de evasão nos cursos da UFMS, CPAN, 2012 a 2016 segundo curso e grau acadêmico	34
Tabela 04: Perfil dos professores participantes da pesquisa por sexo, faixa-etária, curso e tempo que vive na cidade	62
Tabela 05: Perfil dos Acadêmicos dos cursos de Licenciatura do CPAN que participaram da presente pesquisa por sexo, faixa etária e curso	63
Tabela 06: Estudantes participantes por faixa etária e sexo	83
Tabela 07: Alteração na motivação em relação ao gênero	91
Tabela 08: Alteração na motivação em relação à raça	92
Tabela 09: Alteração na motivação em relação ao curso	92
Tabela 10: Alteração na motivação em relação à renda	93
Tabela 11: Alteração na motivação em relação à escolaridade da mãe	93
Tabela 12: Motivação – itens de desmotivação	102
Tabela 13: Motivação – itens de motivação extrínseca por regulação Externa	103
Tabela 14: Motivação – itens de motivação extrínseca por regulação introjetada	104
Tabela 15: Motivação – itens de motivação extrínseca por regulação identificada	105
Tabela 16: Motivação – itens de motivação extrínseca por regulação integrada	106

Tabela 17: Motivação – itens sobre motivação intrínseca	107
Tabela 18: Clima universitário – percepção sobre suporte institucional no CPAN	110
Tabela 19: Clima universitário – percepção sobre Recepção no CPAN	112
Tabela 20: Clima universitário – percepção sobre acolhimento e integração no CPAN	113
Tabela 21: Clima universitário – percepção sobre sentimentos de bem-estar no CPAN	114
Tabela 22: Distribuição dos <i>clusters</i> – motivação	118
Tabela 23: Análise de variação (ANOVA) dos <i>clusters</i> para cada uma das variáveis da escala de motivação EMA	119
Tabela 24: Distribuição dos <i>clusters</i> – clima	120
Tabela 25: Análise de variação (ANOVA) dos <i>clusters</i> para cada uma das variáveis da escala de clima universitário ECLIPSE-Br	121
Tabela 26: Relação entre os <i>clusters</i> e os fatores do clima universitário	122
Tabela 27: Correlação entre os <i>clusters</i> de Clima e Motivação	122
Tabela 28: Coeficientes, estatísticas e capacidade de previsão da regressão <i>Logit</i>	123
Tabela 29: Análise discriminante da regressão logística binária	124

Lista de Anexos

Anexo A – Escala de Motivação Acadêmica	146
Anexo B – Escala do clima institucional e psicossocial universitário	148

Lista de Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores	150
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes	153
Apêndice C – Termo de Aprovação de Pesquisa – Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos	156
Apêndice D – Questionário sobre informações pessoais e de formação	157
Apêndice E – Questionário do professor	160
Apêndice F – Questionário do coordenador	163

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Manoel de Barros

1 Introdução

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Nas duas últimas décadas, o processo de democratização do acesso ao ensino superior ampliou expressivamente o número de matrículas nesse nível de ensino. Fazem parte desse processo os programas educacionais, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Lei de Cotas e o Programa Universidade para Todos (Brocco, 2017).

Entre os programas de democratização do acesso ao ensino superior, o REUNI - parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e instituído pelo Decreto Presidencial n. 6.096/2007- teve como finalidade a redução das desigualdades sociais, tanto em relação ao acesso quanto à permanência nesse nível de ensino. A pretensão do governo era que, em cinco anos, 30% de jovens, entre 18 e 24 anos, estivessem matriculados no ensino superior. À época da instituição do REUNI, esse percentual de jovens matriculados era de 13,1% (ou seja, 86,9% dos brasileiros, nessa faixa etária, não estavam cursando o nível superior). Outras metas estabelecidas pelo REUNI foram elevar a taxa de conclusão média em cursos de graduação para 90%, obter a relação de um professor para 18 alunos de graduação em cursos presenciais, aumentar o número de vagas nas graduações, o uso de inovações pedagógicas e o combate à evasão (Lima; Machado, 2016).

Conforme demonstrado no Censo da Educação Superior de 2012, a expansão do ensino superior, mesmo sendo um processo em construção, já obteve muitos resultados significativos, como o aumento de 81% no número de matrículas no ensino superior de 2003 a 2012, a democratização do ensino superior permitiu o acesso a camadas da população antes excluídas e a interiorização dos campi, possibilitou essa oportunidade a estudantes que vivem longe das capitais (Brasil, 2013).

O documento Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012¹ versa que um dos objetivos do REUNI foi contribuir para reestruturar o aspecto didático pedagógico das Ifes e sua gestão:

Pode-se afirmar que o REUNI estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados interdisciplinares, implantados em 15 universidades. Mais de 80% dos reitores afirmam que houve revisão da estrutura acadêmica com a implantação do REUNI e também a preocupação de todos em criar novos programas voltados para o sucesso dos estudantes. (Brasil, 2013, p. 15)

No mesmo documento, nota-se que o programa de expansão do REUNI trouxe benefícios tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, por meio de financiamentos de projetos de pesquisa e da contratação de quase 22 mil professores doutores ou mestres. Destaca que o programa REUNI despertou a importância da ampliação de programas de mobilidade estudantil, nacionais e internacionais, como o Ciência sem Fronteiras. Ressalta, ainda, que, com o sistema de cotas, haverá cada vez mais a necessidade de programas assistenciais, como o Pnaes e também de manter ou aumentar os diversos tipos de assistência para os alunos que ingressam em universidades distantes de casa ou mesmo para estudantes de regiões que possuam baixa renda. Entre as ações de apoio aos estudantes sugeridas pelo programa estão:

- Ampliação dos restaurantes universitários, com subsídios para a alimentação oferecida aos estudantes.
- Ampliação do número de moradias, sobretudo nos câmpus do interior.
- Ampliação do número de bolsas, principalmente as voltadas para o apoio à alimentação e moradia.
- Criação de serviços de apoio aos estudantes nas áreas de serviço social, psicologia, saúde, lazer e esporte.
- Ampliação dos parques esportivos, sobretudo nos câmpus do interior.
- Criação de espaços de convivência universitária e de cultura.
- Implementação de programas de apoio acadêmico aos estudantes como forma de dar-lhes suporte às fragilidades no processo de aprendizagem. (Brasil, 2013, p. 17)

¹ Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192

Associada à necessidade de ampliação do programa de assistência aos estudantes, o documento afirma que os reitores sugerem que os programas de expansão devem considerar formas de fixar os professores, especialmente nos câmpus do interior, os quais convivem com dificuldades relativas à própria expansão, que se deu quase sempre sem condições de trabalho adequadas.

As ações de expansão tiveram êxito no aumento do número de instituições, câmpus, professores, técnicos e, principalmente na expansão do número de estudantes matriculados e no acesso de estudantes menos favorecidos, beneficiados pelos sistemas de cotas e de bolsas. Contudo, resta falar acerca do desafio que ainda necessita de estudos e de empenho para sua superação: o alto índice de evasão no ensino superior. As medidas de democratização realmente efetivadas de acesso nesse nível de ensino e o apoio às dificuldades econômicas de permanência não foram acompanhadas de ações de apoio aos estudantes no sentido de suporte às fragilidades no ensino e de capacitação dos professores para atender à nova realidade das instituições. O público que tem acesso por meio das ações afirmativas necessita de mecanismos de inclusão social, de mais atenção na adaptação ao ensino superior, de um currículo flexível e da utilização de tecnologias de apoio à aprendizagem.

O estudo de Souza, Petró e Gessinger (2012), sobre evasão no ensino superior, mostra que a evasão ocorre principalmente nos semestres iniciais e por razões variadas, entre elas, conhecimentos básicos insuficientes oriundos de ensino médio de baixa qualidade, escolha profissional insatisfatória por falta de informação prévia sobre o curso, problemas financeiros, familiares e de trabalho, desapontamento com a metodologia do curso e com a didática dos professores e por fim, com a estrutura da instituição.

Para Nagai e Cardoso (2017), a política ineficiente de retenção dos estudantes no ensino superior decorre em vários problemas como a falta de retorno dos investimentos na educação; a falta de profissionais qualificados e dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, trazendo frustração, insegurança e sentimento de incapacidade para os estudantes.

Na Tabela 01, sobre a evolução das matrículas e concluintes no ensino público do Brasil, no período de 1995 até 2016, observa-se que o crescente e expressivo aumento no número de estudantes ingressantes no ensino superior nos últimos anos não foi acompanhado pelo acréscimo na porcentagem de

concluintes. Daí se observa que existem problemas impedindo os estudantes de concluírem o curso que iniciado e, ao mesmo tempo, revela a importância de pesquisas sobre mecanismos de fixação dos estudantes e de entendimento dos fatores que podem levar à evasão.

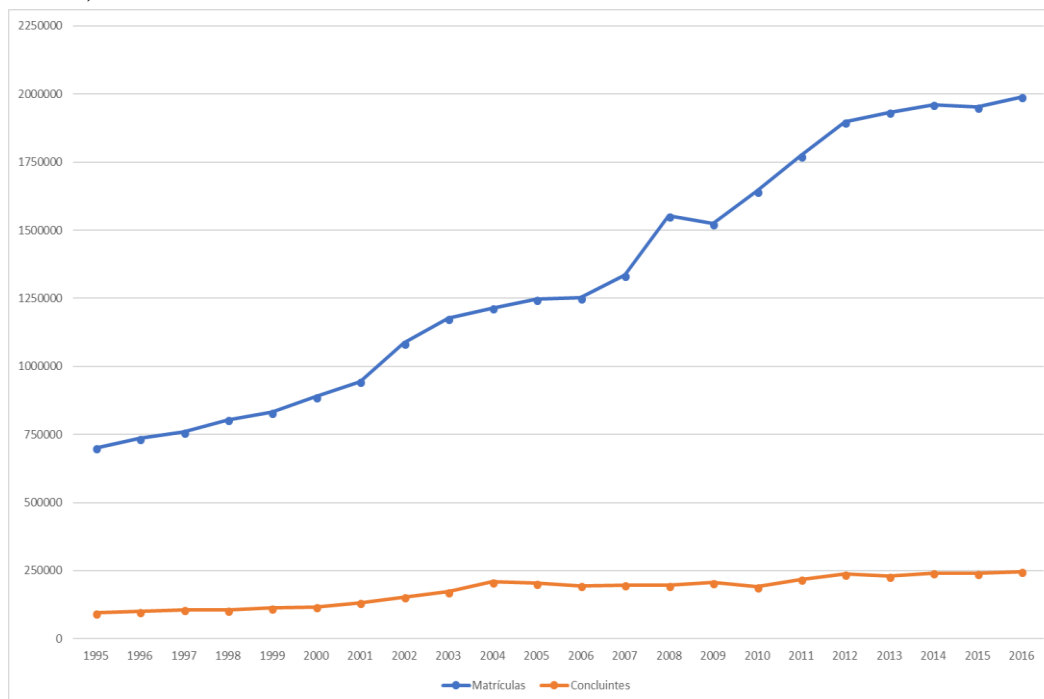
Tabela 01: Evolução das matrículas e concluintes no Ensino Superior público, Brasil, 1995 a 2016

Ano	Matrículas	Concluintes
1995	700540	94951
1996	735427	99820
1997	759182	106082
1998	804729	105360
1999	832022	112911
2000	888708	116641
2001	944584	132882
2002	1085977	152813
2003	1176174	173141
2004	1214317	209008
2005	1246704	203689
2006	1251365	195231
2007	1335177	197040
2008	1552953	195933
2009	1523864	206877
2010	1643298	190597
2011	1773315	218365
2012	1897376	237546
2013	1932527	229278
2014	1961002	241765
2015	1952145	239896
2016	1990078	246875

Fonte: Elaboração própria a partir das sinopses estatísticas da Educação Superior (MEC/INEP/DEED)

No Gráfico 01, a seguir, criado a partir dos dados da Tabela 01, visualiza-se que, embora o aumento do número de matrículas seja aproximadamente polinomial (quadrático), o número de concluintes teve somente uma leve inclinação linear positiva, ou seja, o número de matrículas aumentou expressivamente, mas o percentual de formandos continua o mesmo, com pouca variação.

Gráfico 01: Evolução das matrículas e concluintes no Ensino Superior público, Brasil, 1995 a 2016



Fonte: Elaboração própria a partir das sinopses estatísticas da Educação Superior (MEC/INEP/DEED)

Da mesma forma que os dados nacionais, os dados sobre evasão na UFMS, apresentados na justificativa, mostram índices preocupantes, que indicam um progressivo esvaziamento em alguns cursos, com o passar dos anos. O combate à evasão deve ser uma preocupação constante das Instituições como um todo, principalmente das Universidades, visto que vivenciamos um período de democratização das Universidades, que precisa ter seu processo cumprido, e esse compreende a formação dos ingressantes. Nesse sentido, Costa de Paula (2017) afirma que ainda há poucos dados sobre evasão, mesmo em órgãos governamentais, e que “há um silêncio sobre esse problema que sangra as nossas IES, fazendo com que o discurso sobre a democratização da educação superior torne-se vazio, pois o ciclo da democratização não se completa” (p. 2).

1.1 Considerações iniciais, objeto e objetivo

Com base nos dados referentes à evasão dos estudantes na universidade, surgem muitas questões a serem respondidas e que poderiam ser os fatores promotores do abandono do curso que vem ocorrendo repetidamente ano a ano. Seriam fatores pessoais dos estudantes relacionados com seu *background* familiar ou escolar? Seriam problemas motivacionais? Ou a estrutura organizacional da universidade, ou seja, o clima universitário estaria prejudicando os estudantes? Que teorias nos possibilitariam compreender melhor o problema do abandono dos estudos? Como podemos entender e facilitar o processo de que os alunos, uma vez estabelecido um objetivo, realizem as atividades necessárias para atingi-lo, atividades que nem sempre serão totalmente satisfatórias, persistindo apesar dos possíveis obstáculos que possam surgir no decorrer da execução das mesmas?

De acordo com Coley e Coley (2010) os fatores promotores da evasão ainda são pouco conhecidos e há necessidade de pesquisas nesse sentido. Entre as possíveis causas da evasão Konrath e Henning (2015) apontam a falta de motivação para os estudos.

Segundo Boruchovitch (2008), a motivação é definida como uma força psicológica que impele o indivíduo a agir para iniciar, direcionar e manter uma ação para atingir um determinado objetivo, no caso dessa pesquisa, motivação para a aprendizagem, sendo portanto, a. motivação um conceito fundamental para o campo educacional.

O tema da motivação é recorrente em estudos de processos de aprendizagem e de escolarização. Assim, várias teorias foram sendo formuladas e retomadas, buscando construir explicações e novas hipóteses, à luz dos resultados obtidos. Bailey e Phillips (2016) associam a motivação com a retenção dos estudantes. Outras pesquisas revelam a correlação entre um alto índice de aprendizagem e a alta qualidade motivacional dos estudantes (Orsini, Evans e Jerez, 2015; Bzuneck, 2004; Guimarães; Boruchovitch, 2004; Martinelli; Genari, 2009), assim como a uma autopercepção mais positiva e a uma maior persistência nas atividades (Ryan; Deci, 2000a). Lemos (1993) reafirmou a relevância do tema da motivação em sala de aula e discutiu a problemática que envolve a persistência do aluno durante seu processo de aprendizagem. Tollefson (2000) sugere o estudo das Teorias de Motivação para

que os professores compreendam esse processo de interação com os estudantes de forma que possam obter resultados mais satisfatórios.

A motivação é tema central na Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985), que a entende como um fenômeno que varia no nível de motivação (quão motivado), e na orientação da motivação (causa da motivação, se interna ou externa ao indivíduo). Segundo essa teoria, o ser humano que percebe satisfeitas suas necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento tem uma tendência natural ao desenvolvimento psíquico, à coesão social e ao bem-estar (Ryan; Deci, 2000b). Entendem ainda que os estudantes com motivação autônoma, ou seja, a que não resulta de cobranças externas, possuem interesse nas atividades, apresentam melhor qualidade em sua aprendizagem, usam estratégias adequadas, obtém melhor desempenho, atenção e satisfação com os estudos (Ryan; Deci, 2014).

Se o ser humano é motivado e curioso desde o nascimento, como afirmam Deci e Ryan (2003), o que ocorre com a qualidade motivacional dos estudantes com o passar dos anos de estudo? Quais fatores influenciam a qualidade de sua motivação? Que fatores e ações envolvidas no contexto educacional podem ser considerados promotores de motivação? Que fatores promovem desmotivação? Essas são questões de interesse para a Teoria da Autodeterminação, a qual pretende contribuir com o entendimento desses fatores motivacionais sociais e ambientais para que “professores, pais e outros socializadores possam auxiliar os estudantes a internalizar a responsabilidade e o senso de valores para objetivos extrínsecos²” (Deci; Ryan, 2003, p. 3)

Essa motivação dos estudantes é desejada por todos os professores que se preocupam com o ensino, se dedicam à profissão e, conseqüentemente, buscam uma formação de qualidade a esses cidadãos. Contudo, as pesquisas sobre motivação apontam a desmotivação dos estudantes com o passar dos anos em todas as etapas de ensino (Ruffini; Bzuneck; Oliveira, 2012; Locatelli; Bzuneck; Guimarães, 2007).

O estudo da motivação, além de revelar a importância do atendimento das necessidades básicas do ser humano, afirma sua associação à qualidade do bem-estar, proporcionada no ambiente educacional (Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008). Dessa forma, entendemos que o clima universitário pode se configurar

² teachers, parents and other socializers can lead students to internalize the responsibility and sense of value for extrinsic goals

como importante fator associado à qualidade motivacional, uma vez que analisa aspectos relacionados ao bem-estar e ao pertencimento que afetam o comportamento dos estudantes (Tian, Zhao e Huebner; 2015).

Em relação à evasão e a continuidade dos estudos, há décadas professores têm discutido porque alguns estudantes conseguem concluir seus estudos e outros não. Alguns estudantes, apesar das dificuldades geradas pela falta de conhecimento, financeiras, familiares e dos problemas que encontram na instituição conseguem superar as dificuldades e concluir o ensino superior. Nesse sentido, os estudos sobre clima universitário têm contribuído para compreender o comportamento dos estudantes nas instituições.

A literatura recente mostra estudos sobre clima universitário com o objetivo de captar o ambiente em relação a questões da instituição, seus valores e a forma como trata seus membros ou sobre as percepções dos estudantes sobre as condições oferecidas à aprendizagem, dentro e fora da sala de aula (Souza, 2016). Para Peterson e Spenser (1990), o clima é “o padrão corrente das dimensões da vida organizacional ou a percepção de seus membros das atitudes em relação à essas dimensões³” (p. 7), e estudos sobre o tema envolvem questões sobre multiculturalismo, racismo, diversidade, gênero, integração e bem-estar, entre outras (Harper; Hurtado, 2007; Kelly; Torres, 2006).

Para Hurtado (1994) estudos sobre clima universitário são fundamentais para as instituições que tenham verdadeiro interesse em mudanças, no sentido de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os membros da instituição estejam incluídos e providos do sentimento de bem-estar.

Rankin e Reason (2008) afirmam que o clima universitário pode afetar a aprendizagem dos estudantes, tanto de forma positiva, aumentando a motivação, quanto de forma negativa, levando ao abandono ou mesmo a situações de violência.

Os estudos iniciais sobre clima escolar remetem às pesquisas sobre escolas eficazes (Sammons, 2008; Rutter et al., 2008), pois essas deslocaram o foco dos estudos sobre os resultados das avaliações, do desempenho para a análise dos fatores que o impactam, pesquisando as características comuns entre as escolas que conseguem fazer diferença na proficiência dos estudantes, para além do seu nível inicial.

³ the current common patterns of dimensions of organizational life or its members ‘perceptions of and attitudes toward those dimensions

Ao analisar pesquisas sobre o clima das escolas, Sammons (2008) afirma que o *background* dos alunos tem forte influência nos seus resultados escolares, assim como o gênero e as características socioeconômicas. Destaca, ainda, que o percentual relacionado à evolução dos estudantes que cabe ao efeito da escola raramente ultrapassa os 20%, visto que as escolas eficazes se diferenciam em termos de qualidade agregada e características do clima que influenciam a motivação e os bons resultados dos estudantes.

Rutters et al. (2008), analisando o desempenho de doze escolas secundárias em relação às suas características, enquanto instituições sociais, encontraram fatores favoráveis, como, “ênfase no trabalho acadêmico, didática do professor, disponibilidade de incentivos e premiações, boas condições para os alunos e o nível de responsabilidade que desenvolveram neles” (p. 227).

Conforme observado, existem fatores que estão fora do alcance do professor e da instituição, como a média inicial ou o *background* familiar, porém, com uma estrutura adequada da escola, alguns desses fatores podem ser trabalhados pelo professor para a obtenção de bons resultados entre os alunos. Essa pesquisa mostra a importância do clima da instituição na construção e internalização de valores pelos estudantes em relação aos estudos e na mudança de seu comportamento.

Para Rutters et al. (2008), a escola, como um todo, constitui um clima, bem como cada sala de aula possui seu próprio clima e afirmam que os indivíduos produzem melhor quando concordam com as normas da instituição, se sentem apoiados e se as metas não forem impossíveis de serem cumpridas. É importante, também, a liderança dos diretores e suas expectativas de bons resultados em relação aos professores e desses sobre seus estudantes.

As pesquisas de clima universitário, da mesma forma que as pesquisas de clima em escolas, também analisam a percepção dos estudantes em relação às interações sociais e acadêmicas que ocorrem dentro e fora de sala de aula. O clima universitário, considerando suas dimensões institucionais (suporte institucional e recepção institucional) e psicossociais (acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar) pode favorecer a motivação, proporcionando boas experiências, sociais e acadêmicas ou, pelo contrário, pode frustrar seus objetivos e levar os estudantes a abandonar o curso superior. Souza e Veiga Simão (2017) afirmam que uma percepção positiva do clima universitário, especialmente em relação ao clima institucional e psicossocial “caracteriza-se como uma oportunidade para os

estudantes encontrarem um ambiente acolhedor e potencializador de novas amizades” (p. 3).

Os estudos demonstram que o primeiro ano do estudante na universidade é fundamental para que este conclua seu curso e revelam uma diminuição da integração ao longo do ano, talvez pela motivação inicial em relação ao curso, que diminui frente aos obstáculos enfrentados no decorrer do ano (Reason; Terenzini; Domingo, 2006; Silva Filho et al., 2007). Embora os problemas com motivação e integração acadêmica afetem os jovens em vários momentos de sua vida escolar, para Teixeira, Castro e Zoltowski et al. (2012), o ingresso na universidade é especialmente importante, porque traz muitas mudanças na vida dos jovens. A possibilidade de uma profissão já obriga uma nova tomada de atitude, assumindo responsabilidades que o conduzem a uma nova vida, o que gera uma grande expectativa no jovem estudante. Aliado a essa condição, o próprio fato de ingressar em um ambiente universitário provoca modificações em sua vida, alterando rotinas e promovendo mudanças em suas redes de amizades. Os autores lembram que a universidade é menos estruturada que o meio escolar, exigindo do estudante maior autonomia, entretanto, muitas vezes este necessita de apoio nessa transição de vida para que possa se tornar um integrante participativo da comunidade acadêmica, com êxito nos estudos. Dessa maneira, destacamos a relevância de estudos sobre o clima universitário e sobre motivação visando como consequência o sucesso acadêmico e a conclusão do curso superior.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa em ambiente universitário tem relevância nacional, considerando o ingresso em uma instituição de ensino superior para obter uma qualificação profissional, como sendo uma experiência especialmente importante para os jovens no atual contexto brasileiro, uma vez que muitos ainda não alcançam essa oportunidade (Teixeira; Castro; Zoltowski, 2012).

A compreensão de fatores que colocam em risco a continuidade dos estudos para os universitários é relevante para Silva Filho et al. (2007), os quais consideram que a evasão no ensino superior é um problema grave, que traz enormes prejuízos tanto aos acadêmicos quanto ao sistema de ensino, e é atravessada pela exclusão que os jovens passam, em razão de sua origem social, pela falta de uma quantidade suficiente de vagas e por não conseguirem se integrar ao ensino universitário:

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos, são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. (Silva Filho et al., 2007, p. 642)

A partir da observação de altas taxas de evasão apresentada nos cursos do câmpus do Pantanal e, dos problemas sociais decorrentes da evasão, a pesquisa aqui apresentada, com interesse em contribuir com essa discussão, buscou avaliar **a qualidade motivacional dos estudantes e sua percepção do clima universitário para a realização dos seus cursos em uma instituição de ensino superior visando compreender os fatores que podem ser motivadores de desistência do curso.** A seguir, faremos a justificativa do trabalho descrevendo seu campo empírico e a apresentação dos objetivos gerais e específicos.

1.2 Justificativa e campo empírico

[...] nas telas naturais da beleza, reinventar o enlevo,
flertar com os madrigais que apascentam o sonho...
ser assim encanto e acalanto, qual fauna e flora do Pantanal...
ser luz e transcendência,
como o verso de Lobivar e o traço de Jorapimo.
Viver... viajar... ser feliz em Corumbá!
(Corumbá – poema de Rubenio Marcelo)

O Câmpus do Pantanal, local escolhido para a presente pesquisa, está situado na cidade de Corumbá⁴, localizada às margens do rio Paraguai, na fronteira com a Bolívia, distante 425 km da capital do Estado, Campo Grande. No

⁴ Inicialmente denominada Albuquerque, a cidade foi construída a fim de prover alimento aos soldados do Forte Coimbra, edificado em 1775 para defender o Mato Grosso dos ataques espanhóis (Esselin, 2000). Com 239 anos, sua população é estimada em 108.656 mil habitantes. Corumbá, cidade branca ou capital do Pantanal, em seus tempos áureos, foi palco de “café das cinco”, encontro de intelectuais e membros da elite econômica local, que acontecia no grande teatro da Casa Baís, no Porto Geral em frente ao rio Paraguai, por ser o porto de Corumbá um entreposto de destaque para o comércio na América do Sul. À época, os casais frequentavam o café trajando vestidos e ternos de linho vindos das melhores lojas da Europa. Esse esplendor durou até a primeira guerra mundial, época na qual o comércio com a Europa foi interrompido (Barros, 1998; Esselin, 2000; Córrea, 2014). A construção da estrada de ferro ligando a cidade à capital trouxe uma nova perspectiva de transporte, além do fluvial, e também consequências negativas para o comércio local, transferindo o centro econômico para Campo Grande. Hoje, as principais atividades econômicas são comércio, turismo, pecuária, pesca de subsistência, comércio de exportação e importação, mineração de ferro e manganês, indústrias de ferro liga, gusa e fábrica de cimento.

local onde se localiza, atualmente, a unidade I do Câmpus do Pantanal (CPAN), teve início, em 1967, o primeiro curso superior na cidade, criado pelo governo do Estado de Mato Grosso, com a denominação de Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC). Em 1977, com a divisão do Estado, esse passou a ser um câmpus da UFMS que abrigava, além do curso de Pedagogia, o curso de Ciências Biológicas. Atualmente, o CPAN oferece, na Graduação, cursos de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Psicologia e Sistemas de Informação e cursos de Licenciatura em História, Geografia, Ciências Biológicas, Letras Inglês, Letras Espanhol, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Em nível de Pós-Graduação, o CPAN oferece o Mestrado em Educação e o Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços.

Como opções de ensino universitário, a cidade conta, desde 2005, com a Faculdade Salesiana de Santa Teresa, instituição particular que oferece os cursos de Direito, Administração, Pedagogia, Enfermagem e de Segurança do Trabalho. E com o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Corumbá, que iniciou suas atividades em 2010, disponibilizando cursos técnicos no ensino médio, Graduação de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Processamentos Metalúrgicos e também a Pós-Graduação de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Figura 01 – Foto do Câmpus do Pantanal – unidade I



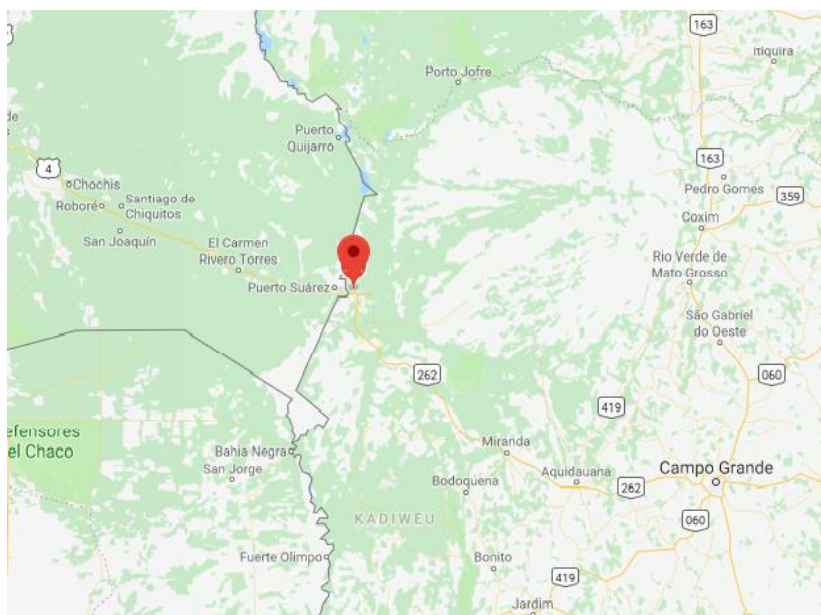
Fonte: Aguinaldo Silva (diretor do câmpus)

Em relação à estrutura física, o CPAN possui o prédio Central, chamado de unidade I (Figura 01), a Unidade II, localizada na quadra em frente ao prédio, com salas de aula, anfiteatro para 400 pessoas e a Unidade III, no porto Geral, em frente ao Rio Paraguai, que abriga os cursos de mestrado.

O CPAN recebe estudantes das cidades de Corumbá e de Ladário (que distam 6,7 km), estudantes oriundos da Bolívia e de vários Estados do país, via SISU e vestibular, bem como são recorrentes os pedidos de transferência, pela presença regular de militares na área de fronteira (exército, marinha e aeronáutica), que são transferidos com suas famílias para essas localidades.

A escolha do CPAN ocorreu, em primeiro lugar, pelo motivo da taxa de evasão nos cursos do câmpus possuírem índices mais elevados que os nacionais, os quais giravam em torno de 22% nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o que resulta em mais de um milhão de alunos abandonando o ensino superior de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2015 (Brasil, 2015). Em segundo lugar, trata-se de um local apropriado para um estudo sobre o clima universitário e motivação por suas peculiaridades, como ser um câmpus antigo, histórico e afastado de outras localidades (Figura 02), por ter participado do REUNI, pelo alto índice de evasão dos estudantes e pela alta rotatividade de professores. Finalmente, pelo fato de a pesquisadora ser também professora no CPAN.

Figura 02: Mapa de Corumbá e região



Fonte: Google maps, 2017

Para justificar o presente estudo, buscamos informações sobre a evasão nos cursos do câmpus. A Tabela 02 registra o número de matrículas, ingressantes e concluintes nos cursos da UFMS, CPAN, de 2011 a 2016. Para o cálculo do percentual de alunos evadidos, foi utilizado o mesmo procedimento adotado pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, considerado como referência no tratamento da evasão no ensino superior brasileiro.

A fórmula utilizada (evasão anual⁵) é descrita por:

$$E = 1 - \frac{M(\text{ano } x) - I(\text{ano } x)}{M(\text{ano } x-1) - C(\text{ano } x-1)}, \text{ onde:}$$

E é a evasão anual, M é o número de matrículas, I é o número de alunos ingressantes e C é o número de concluintes.

Foram utilizados os microdados disponíveis no site do INEP, dos anos de 2011 a 2016. Para cada um dos anos, foram consideradas as informações presentes em duas bases de trabalho: DM_ALUNO, que constava das informações em nível de aluno e DM_LOCAL_OFERTA, de onde foram extraídas as informações sobre localização da unidade de ensino a qual o aluno pertence.

Tabela 02: Número de matrículas, ingressantes e concluintes nos cursos da UFMS, CPAN, 2011 a 2016

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Matrículas	1673	2813	3066	3150	2403	2158
Ingressantes	583	819	1379	1230	545	592
Concluintes	184	732	439	297	291	231

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Educação Superior (MEC/INEP⁶)

Para a construção da Tabela 02, foram considerados apenas os cursos de graduação na modalidade de ensino presencial⁷ e que se mantiveram presentes na grade de cursos da universidade ao longo dos anos de 2011 a 2016. Embora não conste o ano de 2011, foram utilizadas as informações para cálculo da evasão do ano de 2012, conforme descrito na fórmula apresentada anteriormente. Para

⁵ “A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.” (Silva Filho et al., 2007, p. 2)

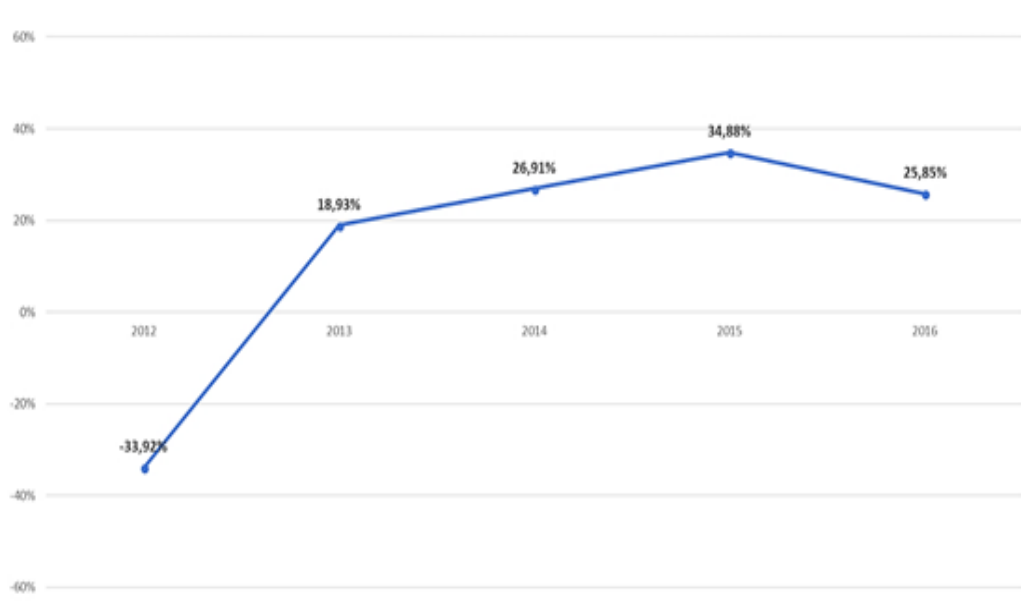
⁶ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

⁷ Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Geografia, História, Letras Português e Espanhol, Letras Português e Inglês, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação

garantir que se tratavam dos mesmos cursos ano a ano, foram observados os respectivos códigos únicos de identificação do curso, atribuídos pelo INEP.

A partir desses dados, percebe-se que os concluintes consistiram em um número bem menor quando comparado aos ingressantes, sendo que, para melhor visualização dos dados, foi construído o Gráfico 02, a seguir, o qual ilustra a taxa de evasão apresentada no período nos cursos do CPAN:

Gráfico 02: Evolução da taxa de evasão nos cursos da UFMS, CPAN, 2012 a 2016



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Educação Superior (MEC/INEP)

No ano de 2012, onde se observa uma taxa de evasão negativa, significa que houve aumento no número de alunos matriculados novos e que não são ingressantes, referentes a alunos transferidos de outras instituições ou de outros campi da UFMS, abertura de editais para vagas ociosas ou estudantes que haviam trancado o curso e que retornaram à universidade, ou, ainda, pode ter havido problemas de registro dos dados desses alunos.

Uma descrição detalhada da taxa de evasão nos cursos do CPAN é apresentada na Tabela 03, considerando os dois graus acadêmicos oferecidos na graduação, licenciaturas e bacharelados. Nessa tabela, é possível visualizar que a taxa de evasão no câmpus, nesse período, teve variação desde 8,76% até 57,47%, apresentando índices bem acima dos nacionais.

Tabela 03: Evolução da taxa de evasão nos cursos da UFMS, CPAN, 2012 a 2016, segundo curso e grau acadêmico

Curso	Grau acadêmico	2012	2013	2014	2015	2016
Administração	Bacharelado	32,52%	30,63%	28,30%	47,40%	23,85%
Ciências Biológicas	Licenciatura	22,73%	15,38%	27,10%	39,78%	22,97%
Ciências Contábeis	Bacharelado	34,90%	36,73%	40,85%	41,54%	54,67%
Direito	Bacharelado	30,25%	24,84%	18,82%	22,04%	26,90%
Educação Física	Licenciatura	17,29%	14,91%	8,78%	26,85%	21,97%
Geografia	Licenciatura	35,63%	57,47%	46,77%	42,86%	44,74%
História	Licenciatura	27,55%	43,96%	43,48%	51,67%	55,77%
Letras – Português e Espanhol	Licenciatura	29,63%	24,69%	23,53%	31,75%	31,15%
Letras – Português e Inglês	Licenciatura	38,10%	33,33%	37,36%	53,54%	24,71%
Matemática	Licenciatura	32,26%	31,87%	30,61%	38,61%	25,58%
Pedagogia	Licenciatura	20,31%	21,85%	17,80%	24,27%	13,89%
Psicologia	Bacharelado	21,14%	14,41%	20,00%	31,15%	15,38%
Sistemas de Informação	Bacharelado	49,32%	34,48%	40,00%	36,36%	45,63%

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Educação Superior (MEC/INEP)

Há, certamente, muitos fatores que podem estar provocando taxas tão elevadas de evasão, cabendo questionar se estariam ocorrendo problemas na motivação ou na integração dos estudantes ao meio universitário, posto que o pertencimento é um dos fatores que impactam a permanência no ensino superior. Assim, face a esses dados, é necessário a análise da transição dos estudantes do ensino médio para o ensino superior, a forma com que recebem as informações sobre a vida universitária e quais as principais dificuldades dos alunos, questões essas que dizem respeito à maneira como os estudantes percebem o clima universitário, e que interfere na motivação.

Como os cursos apresentam características diferentes dependendo do seu grau acadêmico, licenciatura ou bacharelado, apenas os cursos de licenciatura foram analisados. Essa escolha se justifica, em primeiro lugar, porque as licenciaturas são cursos de fundamental importância nas IES públicas, em razão da crescente necessidade de formação de professores no país, como ressalta Genghini (2006):

Pode-se considerar como definitivo que o ensino em geral ocupa posição privilegiada entre as formas de viabilizar o desenvolvimento do País e, especialmente o Ensino Superior, que é capaz de gerar, ao mesmo tempo, o aprimoramento na qualificação profissional e tecnológica, bem como promover mudanças significativas nos outros níveis de ensino, já que é através do Ensino Superior que se forma a geração dos educadores do Ensino Fundamental e Médio. (p. 18)

Trata-se de um estudo que pode ajudar na compreensão da evasão, e posteriormente na diminuição da crise que está instalada nos cursos de licenciatura, como mostram Aranha e Souza (2013),

[...] há fortes evidências, nos dias atuais de que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino, uma crise estrutural, conforme foi dito anteriormente. Apesar da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da pirâmide escolar de alto a baixo, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. (p. 78)

Outro fator que foi levado em consideração para a escolha das licenciaturas como objeto deste estudo foi o fato de essas serem ofertadas nos três períodos, sendo o grupo de maior número de estudantes a ser entrevistado, o que ampliaria as possibilidades de respostas e, conseqüentemente, a percepção de um maior número de estudantes. Ao contrário, os bacharelados são ofertados, em sua maior parte, no período noturno e são em menor número.

Finalmente, a universalização do ensino traz a necessidade de formação de mais e melhores professores desde a educação infantil até o ensino médio, como afirmam Aranha e Souza (2013):

Não bastasse a escassez de professores para a demanda atual, que o Ministério da Educação (MEC) já contabiliza na casa dos 250 mil, sobretudo para o ensino de ciências da natureza, universalizar a educação básica implica a necessidade de formar mais e bem os professores para realizar a tarefa. (p. 78)

Assim, investigar o clima universitário e a motivação dos estudantes das licenciaturas pode oferecer subsídios para que a instituição trace estratégias para ampliar a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes, na medida em que uma instituição com características positivas de clima universitário favorece o empenho dos professores, com melhores resultados na aprendizagem dos estudantes e possível redução dos níveis de evasão. Além disso, a formação universitária fortalece a democracia, ao promover a equidade, melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida, principalmente aos estudantes menos favorecidos.

Participaram da pesquisa os professores e coordenadores dos cursos de licenciatura porque, considerando que os estudos sobre clima acadêmico envolvem a instituição como um todo, essa participação enriquece a pesquisa ao oferecer uma visão da UFMS, do curso, do relacionamento existente entre os membros do curso, sua motivação e sua forma de trabalho relacionada com os estudantes.

Diante dessas questões, definimos o objetivo da presente pesquisa.

1.3 Objetivo Geral

Realizar a análise da qualidade motivacional de estudantes, sua associação com o perfil socioeconômico e estudantil dos estudantes e com o clima universitário percebido de estudantes dos cursos de Licenciatura do CPAN/UFMS, a fim de entender a recorrente e elevada taxa de evasão no campus.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Identificar fragilidades e potencialidades do câmpus sobre aspectos que envolvem o clima universitário percebido por coordenadores e professores.
- Identificar características socioeconômicas e estudantis associadas à percepção da variação da motivação inicial em relação ao curso.
- Traçar o perfil da qualidade motivacional de estudantes cursando os semestres iniciais e finais dos cursos de licenciatura do CPAN/UFMS.
- Verificar como o clima universitário é percebido pelos estudantes.
- Identificar fatores do clima universitário associados à qualidade motivacional dos estudantes.
- Verificar entre os dados obtidos quais os potenciais fatores promotores de evasão.

Para atingir esses objetivos foram realizadas leituras dos pressupostos da Teoria da Autodeterminação e de conceitos sobre clima universitário, sendo estas teorias apresentadas no capítulo 2. A produção de dados envolveu a busca e escolha de escalas já testadas, bem como o desenvolvimento e pré-teste de instrumentos de pesquisa para estudantes dos cursos de Licenciatura, seus professores e coordenadores, como mostrado no capítulo 3. O capítulo 4 apresenta as análises qualitativas e quantitativas e sua discussão. O capítulo 5 encerra a presente pesquisa, apresentando as principais conclusões, as limitações, as contribuições obtidas e sugere trabalhos futuros.

2 Fundamentação teórica

Perhaps no single phenomenon reflects
the positive potential of human nature as intrinsic motivation,
the inherent tendency to seek out novelty
and challenges, and to learn.
(Ryan and Deci)

2.1 Motivação

A motivação, entendida como uma força que impele o indivíduo a agir, tem sido objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, apesar de ser um fenômeno que comporta múltiplas definições, interno ao indivíduo e, por isso, de difícil acesso ao pesquisador (Boruchovitch, 2008). Todorov e Moreira (2005) afirmam que, enquanto se tentou alcançá-la com a pergunta “Por que as pessoas se comportam dessa ou daquela maneira?”, os resultados foram infrutíferos, por não produzir informações que pudessem ser contestadas, por ser parte da essência dos indivíduos. Os estudos se tornaram mais relevantes quando a pergunta norteadora passou a ser “Em quais condições as pessoas se comportam desta ou daquela maneira?”. Nesse caso, a ciência pode ajudar com seus métodos.

Todorov e Moreira (2005) lembram que muitos estudos sobre motivação não analisam a relação entre o comportamento do sujeito e seu ambiente, dando explicações simplistas para o comportamento. Para eles, ao atribuímos ao ser humano uma essência que não pode ser compreendida pela ciência, devido à subjetividade:

[...] estamos fechando as portas para nós mesmos [...]. A essência, por ser essência, não pode ser tocada ou modificada. Cada um dos seis bilhões de habitantes do planeta Terra é um ser diferente, único. Nossa tarefa, de psicólogos, não é contemplar a subjetividade ou a essência de cada ser humano, mas sim compreender como ela é construída, ou, colocado de maneira mais adequada, compreender como são aprendidos os padrões comportamentais a partir dos quais inferimos a existência de um motivo, de uma essência, de uma força propulsora, de uma motivação intrínseca (p.129).

Dessa forma, como não temos acesso à motivação em si, os estudos recaem sobre as percepções que os indivíduos têm sobre o que os motiva. No que diz respeito à educação formal, esses estudos ajudam a compreender os diversos posicionamentos dos estudantes em sala de aula, sua persistência para um melhor

aproveitamento das disciplinas, suas estratégias de aprendizagem, bem como o que os leva à desistência, sendo uma teoria adequada para auxiliar a analisar os fatores que podem contribuir para o fenômeno da evasão.

2.2 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação, criada pelos psicólogos Deci e Ryan no final do século XX, tem se mostrado consistente para subsidiar e orientar pesquisas sobre motivação. Os autores postulam que os organismos possuem uma tendência intrínseca ao desenvolvimento na qual integram suas experiências em uma estrutura interna chamada *self* (Deci; Ryan, 1985). Ao analisarem os trabalhos anteriores realizados sobre o tema, mostraram que esta era tratada como um fenômeno único, variando apenas na intensidade. Suas pesquisas, no entanto, indicaram que os indivíduos têm não somente níveis diversos, mas também variações na origem e na qualidade da motivação. Dessa forma, dois indivíduos podem apresentar o mesmo nível de motivação, para a realização de uma ação, originados de fatores motivacionais diversos (Ryan; Deci, 2000b).

A Teoria da Autodeterminação entende a motivação não somente como resultado de fatores internos, como pressupõem as teorias psicanalíticas (Hull, 1943), nem somente de fatores externos, como defende a teoria comportamentalista (Skinner, 1953), mas como resultado de fatores internos e externos que, em diferentes gradações, compõem os vários perfis motivacionais, desde a falta de motivação, a motivação causada por fatores externos (extrínseca) e que se deve a fatores internos ao indivíduo (intrínseca).

A teoria pressupõe que tanto os fatores internos (satisfação de necessidades pessoais na realização de determinadas atividades) quanto os externos (sugestões, constrangimentos, culpa ou qualquer outro fator externo ao indivíduo) se complementam para encorajar o comportamento do indivíduo e, além disso, valores e regulações para o comportamento podem ser internalizados melhorando a qualidade da motivação (Ryan; Deci, 2000a). Nessa perspectiva, ainda que o ser humano seja um sujeito ativo na regulação de seu próprio comportamento, essa regulação não é uniforme em todas as atividades, varia conforme a pessoa e conforme a atividade, sendo influenciado pela história pessoal, pelo contexto e

principalmente pela satisfação das necessidades básicas. De forma que os indivíduos comportam-se de modo previsível quando da satisfação ou frustração das necessidades básicas (Deci; Ryan, 2014). Esse aporte teórico procura elucidar os fatores que sustentam ou diminuem a motivação:

Teoria da Autodeterminação é especificamente moldada em termos de fatores sociais e ambientais que facilitam ou não determinam a motivação intrínseca. Essa linguagem reflete a suposição que a motivação intrínseca, sendo uma propensão organísmica inerente, é catalisada (mais que causada) quando indivíduos estão em condições que conduzem à suas expressões. (Ryan; Deci, 2000a, p.58)⁸

A primeira distinção produzida no âmbito da Teoria da Autodeterminação ocorre entre motivação intrínseca, que leva à realização de uma ação por puro prazer ou interesse do indivíduo, e motivação extrínseca, que se refere à realização da ação por influência de fatores externos (Ryan; Deci, 2000a). Para Martinelli e Sisto (2010), os dois tipos de motivação se diferenciam pela razão do indivíduo para agir, ou seja, se a causa do comportamento é interna ou externa. Guimarães (2003) complementa esse pensamento e destaca que a qualidade e o desempenho em uma ação são acentuados quanto mais suas causas forem oriundas de fatores internos ao indivíduo.

A motivação intrínseca é própria do indivíduo, expressa por um gosto ou satisfação de realizar sua atividade, sem pressão interna ou externa, com determinação, sem esmorecer com as dificuldades (Boruchovitch, 2008; Bzuneck, 2004; Deci; Ryan, 1985). Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) afirmam que os indivíduos são intrinsecamente motivados em atividades nas quais “percebem que as suas capacidades são suficientes para as exigências da situação/contexto e quando percebem que as suas ações têm origem e são reguladas por eles mesmos” (p. 386).

A literatura sobre o tema na área de educação indica que a motivação intrínseca favorece o desempenho do estudante em suas atividades e facilita a aprendizagem (Guimarães; Boruchovitch, 2004; Gottfried, 1985; Ryan; Deci, 2000a). O sujeito motivado intrinsecamente por uma atividade é dedicado à novas

⁸ Self-Determination Theory is specifically framed in terms of social and environmental factors that *facilitate* versus *undetermine* intrinsic motivation. This language reflects the assumption that intrinsic motivation, being an inherent organismic propensity, is catalyzed (*rather than caused*) when individuals are in conditions that conduce towards its expression. (Ryan; Deci, 2000, p.58)

aprendizagens, busca novos conhecimentos, que ajudem na compreensão da mesma, sente-se realizado por conseguir realizar as tarefas, e isso o faz sentir-se competente e o motiva para a busca e realização de novas atividades, tornando-se um sujeito autônomo. Boruchovitch (2008) afirma que, em estudos nacionais e internacionais, percebe-se uma associação da motivação intrínseca a melhores resultados de aprendizagem bem como ao uso de estratégias de aprendizagem de processamento profundo da informação.

Considerando que a motivação intrínseca não ocorre em todas as atividades, nem para todos os indivíduos em uma mesma atividade, Ryan e Deci (2000a) sugerem o estudo aprofundado da motivação extrínseca. Essa seria provocada não por interesse na atividade em si, mas por apelos externos associados à realização da atividade, como reconhecimento, recompensa, pressão pelo cumprimento de prazos, solicitação de outros sujeitos, obtenção de algum benefício, culpa ou medo da punição.

Um elevado nível de motivação extrínseca não caracteriza motivação intrínseca, esta é definida como uma motivação natural ou espontânea para a atividade, mas, para Ryan e Deci (2000b), a motivação externa com níveis mais elevados de autonomia, ou percepção de escolha e não de controle, também produzem resultados satisfatórios na realização de uma atividade. Alguns tipos de motivação externa são muito próximos da motivação intrínseca, apresentando um nível elevado de autodeterminação, o que, para Guimarães e Boruchovitch (2004), explicaria o fato de um estudante que não é motivado intrinsecamente obter bons resultados nos estudos tanto quanto um estudante motivado intrinsecamente.

A Teoria da Autodeterminação distingue quatro tipos de motivação extrínseca, dependendo do nível de influência dos fatores externos e internos (Bzuneck, 2010; Guimarães; Bzuneck, 2008; Ryan; Deci, 2000a):

- 1) **Regulação Externa**, definida como o tipo menos autodeterminado de motivação extrínseca, no qual não há interesse pessoal na realização da atividade, de forma que o indivíduo realiza a atividade devido à alguma pressão externa, que pode ser exigência dos pais, obtenção de nota, ou para evitar reprovação, castigo, ou qualquer outra forma de pressão. Quando cessam os determinantes externos, o indivíduo deixa de realizar a atividade.
- 2) **Regulação Introjogada**, já com um mínimo de autodeterminação, ocorre quando o sujeito realiza um comportamento cujo agente motivador

não é a atividade em si, mas a pressão de fatores internos como culpa, ansiedade, busca por reconhecimento ou para atender sua autoestima.

3) A **Regulação Identificada** acontece quando o indivíduo compreende a importância do seu comportamento, em outras palavras, ele se identifica com as razões da sugestão externa para a realização de uma atividade tornando-a pessoal e internalizando-a. Essa forma de motivação extrínseca é mais autodeterminada que as duas anteriores, contudo o foco ainda está nas consequências e benefícios.

4) A **Regulação Integrada** é a forma mais autodeterminada de motivação extrínseca, quando o indivíduo além de se identificar com a atividade, a toma para si, integrando-a em seu comportamento através da consciência de sua importância. É o tipo de motivação externo mais próximo da motivação extrínseca, está ligado ao *self*, porém ainda não contém um componente afetivo.

Um exemplo de motivação extrínseca menos autodeterminada encontra-se no indivíduo que trabalha esperando o salário ou o aluno que estuda somente para ser aprovado. Nesses casos, a participação na atividade é penosa, realizada sem muito compromisso, não traz realização pessoal para o sujeito e, o mais importante, não o impele a continuar na atividade.

Para Ryan e Deci (2000a) assim como a “motivação intrínseca resulta em aprendizagem e criatividade de alta qualidade⁹” (p. 55), as formas de motivação extrínseca mais autodeterminadas também estão estreitamente ligadas a bons resultados, com o indivíduo realizando a ação de boa vontade, reconhecendo o valor e a contribuição da tarefa. Isso sugere a relevância da criação, sobretudo em instituições de ensino, de estratégias promotoras de motivação.

Por meio de estratégias adequadas, a qualidade motivacional dos estudantes que não têm motivação intrínseca pode ser melhorada, tornando-a mais autônoma quanto mais próxima da motivação intrínseca. Pesquisas fundamentadas na Teoria da Autodeterminação e nos constructos de motivação intrínseca, extrínseca e de desmotivação oferecem subsídios para a criação de estratégias que contribuem para amenizar os problemas educacionais, como bem descrevem Guimarães, Buneck e Sanches (2002),

⁹ intrinsic motivation results in high-quality learning and creativity

[...] formas de auxiliar alunos a terminar os trabalhos iniciados, facilitar o desenvolvimento de novas habilidades e de emoções positivas em relação à aprendizagem, melhorar a qualidade dos trabalhos escolares, entre outras. Como resultados positivos desses esforços de estudo, destaca-se a constituição de estratégias facilitadoras da motivação intrínseca e das modalidades autodeterminadas de motivação extrínseca em situações de aprendizagem escolar, oferecendo uma riqueza de possibilidades para o trabalho cotidiano do professor. (p.2)

Finalmente, para a Teoria da Autodeterminação, um sujeito sem interesse por realizar uma tarefa é definido como amotivado ou desmotivado. Guimarães e Bzuneck (2008) observam que nessa situação se verifica a pouca valorização da atividade e a ausência de percepção de controle pessoal, corroborando Ryan e Deci (2000a), quando descrevem que na desmotivação "o comportamento de uma pessoa carece de intencionalidade e um senso de causação pessoal¹⁰" (p. 61), sendo vários os motivos possíveis desse perfil motivacional.

2.2.1 Miniteorias da Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação, elaborada por Deci e Ryan, a partir do pressuposto básico de que os indivíduos são ativos, é uma macroteoria composta por seis miniteorias que se complementam e são inter-relacionadas (Ryan; Deci, 2004; Deci; Ryan, 2014). As miniteorias explicam o que o ser humano precisa para estar motivado, ou os determinantes da motivação, e como ocorre esse processo. São elas: Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria das Orientações Causais, a Teoria da Integração Organísmica, Teoria dos conteúdos objetivos e a Teoria da Motivação dos Relacionamentos explicadas a seguir:

A **miniteoria das Necessidades Básicas** sustenta que, para desenvolver as formas de motivação mais autodeterminadas, o indivíduo precisa ter satisfeitas as seguintes necessidades: autonomia (autodeterminação e níveis de autonomia), competência (saber fazer de forma bem-sucedida) e pertencimento (relacionamentos seguros e significativos) (Vansteenkiste; Ryan. 2013; Ryan; Deci, 2004). Sobre essa miniteoria, Boruchovitch (2008) destaca que ela é voltada para a "compreensão das necessidades psicológicas básicas" (p.31), sem as quais a motivação entra em declínio.

¹⁰ a person's behavior lacks intentionality and a sense of personal causation.

A autopercepção de ter as necessidades básicas satisfeitas é fundamental para que o aluno atinja o bem-estar e autorregule sua motivação e, nesse ponto, as atividades planejadas pelo professor, o ambiente social e o ambiente institucional são ressaltados como fundamentais por Guimarães (2009).

Almeida (2012) enfatiza a importância da intervenção do professor no sentido de criar um ambiente favorável à motivação, explicitado nas necessidades expostas por esta miniteoria:

Quando o professor se esforça em criar um ambiente de satisfação nas três necessidades básicas de seus estudantes, como proposto pela miniteoria, ele está incentivando e apoiando a natureza básica do indivíduo, que é de crescimento, desenvolvimento saudável e bem-estar. Contrariamente, quanto mais frustradas as necessidades, mais limitadas serão as condições para a motivação. (p. 55)

A primeira necessidade básica, a **competência** é a percepção de ser capaz de realizar com sucesso alguma atividade. Essa percepção pode ser influenciada por contingências externas como diálogo, *feedbacks*, recompensas, liberdade de escolha e pelas próprias atividades. Assim, a forma como os estudantes recebem os retornos sobre seu sucesso ou fracasso em uma atividade é mediado pela sua percepção de competência e afeta sua qualidade motivacional.

Em relação à necessidade de competência, Lemos (1993) afirmou que os estudantes estão sempre buscando o sucesso ou evitando o insucesso, e como as atividades não promovem o sucesso para todos, ou seja, a probabilidade de insucesso existe e, quando o estudante obtém fracasso por várias vezes, acaba buscando somente evitar o insucesso. Sobre as estratégias de defesa, a autora descreve que:

Um dos tipos de estratégias consiste em não participar, não se envolver realmente, quer demonstrando um falso envolvimento que evita completamente o risco de insucesso, quer fazendo o mínimo possível, só o estritamente necessário, quer ainda estando cronicamente desatentos ou faltando às aulas. (p.73)

Quando o estudante não consegue fugir da atividade e tem certeza do insucesso, utiliza outros tipos de estratégia de defesa, para evitar atingir seu sentimento de valor próprio, como escolher atividades fáceis, que garantem o sucesso, mas não gera sentimentos de competência, outras estratégias utilizadas descritas por Lemos (1993) consistem em:

[...] atribuir o insucesso não à capacidade (causa interna), mas a factores externos a si próprio e fora do seu controle ou responsabilidade. Uma das manifestações deste tipo de estratégia é o estabelecimento de objetivos de

realização impossível de atingir, outro é adiar o estudo até o último minuto porque em caso de insucesso isso não significará incapacidade e outro ainda consiste em não tentar, evitando assim qualquer informação acerca da capacidade própria, desvalorizando as atividades”. (p. 73)

A **autonomia** consiste na capacidade de realizar uma atividade a partir de uma causa interna tendo liberdade para escolher entre vários caminhos. Para Niemiec, Ryan e Deci (2009) a necessidade de autonomia “refere-se a um senso de escolha e volição na regulação do comportamento¹¹” (p. 292). De acordo com DeCharms (1984), a autonomia é uma necessidade inata e fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, sua integração com os pares e seu bem-estar, de forma que favorece a motivação intrínseca. Para Almeida (2012):

Quando vivencia a autonomia, o aluno sente um alto grau de liberdade e de causalidade pessoal, sendo origem da ação e apresentando um comportamento intrinsecamente motivado. Pessoas com *locus* de causalidade interno tendem a estabelecer metas pessoais e a endossar com maior rigor acertos e dificuldades. (p. 53)

A sensação de realizar uma atividade com causalidade externa leva o indivíduo a se sentir controlado, prejudicando a motivação autodeterminada. Complementando esse pensamento, Guimarães (2003) reitera que o *lôcus* de causalidade externa faz a pessoa se perceber como manipulado:

O indivíduo com essa percepção acredita que as causas de seus comportamentos estão relacionadas a fatores externos, como o comportamento ou a pressão de outras pessoas. Perceber-se como externamente guiado promove sentimentos de fraqueza e ineficácia, implicando no afastamento de situações de desempenho, acarretando o desenvolvimento precário daquelas habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente. Isto ocorre porque, ao sentir-se obrigado por fatores externos a realizar algo, o indivíduo tem sua atenção desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca. Desse modo, o conceito de autonomia, segundo a Teoria da Autodeterminação, é vinculado ao desejo ou a vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento e integrá-los ao sentido do *self*. (p. 3)

A última necessidade básica é o **pertencimento**, que surge da predisposição do ser humano em estabelecer vínculos sociais e se sentirem cuidados pelos outros e integrados à algum ambiente ou situação, independentemente de vantagens instrumentais (Deci; Ryan, 2014; Deci; Ryan, 2000). Essa necessidade pode ser atendida pelo professor em sala de aula quando ele dá atenção ao estudante, é gentil e está disponível para conversar. Da mesma forma, os estudantes podem

¹¹ The need for autonomy refers to a sense of choice and volition in the regulation of behavior

trocar informações, auxiliar os novos colegas e tornar agradável a integração ao ambiente universitário. Almeida (2012) descreve que:

O sentir-se vinculado está diretamente associado a emoções positivas e à estabilidade emocional, pois garante ao indivíduo, quando necessário, melhores chances de encontrar ajuda. É ele que também possibilita maior otimismo, compromisso e satisfação. (p. 55).

Essa miniteoria reforça a justificativa do estudo da motivação e do clima universitário, nesta pesquisa, uma vez que destaca a importância do pertencimento que é construído já na acolhida realizada, na forma de convivência com os pares, com os professores e demais membros da instituição. Mostra um caminho para favorecer a motivação promovendo a autonomia e a competência através de atividades não competitivas, com grau adequado de complexidade e com graus de liberdade. Ocorre que, em muitas situações, os professores tentam motivar os estudantes com situações de competição e cobranças, porém o resultado é uma diminuição na motivação autodeterminada nos estudantes e, posteriormente, a necessidade de cobrança externa para que eles realizem as atividades.

A **miniteoria da Avaliação Cognitiva** se interessa em estudar a influência dos fatores socioambientais (*feedback*, recompensas, reforços) nas ações dos indivíduos. Essa miniteoria analisa a influência dos eventos externos sobre a motivação, porque, como explicam Ryan e Deci (2000b), “o estudo das condições que facilitam versus prejudicam a motivação intrínseca é um importante primeiro passo para entender as origens da alienação e da liberação de aspectos positivos da natureza humana.¹²” (p. 70)

O mesmo professor que pode promover condições para o desenvolvimento do sentimento de autonomia, competência e pertencimento, pode desmotivar os estudantes se colocar as atividades no sentido de competição ou com muita pressão, porque altera a causa do comportamento para um fator externo, diminuindo a motivação intrínseca. Tal fato acontece com o oferecimento de recompensas, que podem ter o efeito de externalizar o motivo do comportamento. Sobre o uso de recompensa, Almeida (2012) afirma que:

Se a recompensa oferecida, for avaliada pelo aluno, como uma forma de pressioná-lo para algum objetivo definido somente pelo professor, essa recompensa é interpretada como uma ação controladora e prejudicará sua motivação intrínseca. Por outro lado, se a recompensa for oferecida de forma que o aluno não a

¹² The study of conditions that facilitate versus indetermine intrinsic motivation is an important first step in understanding sources of both alienation and liberation of the positive aspects of human nature.

compreenda como reguladora, e sim como possibilitadora do sentimento de autonomia e competência na execução da tarefa, então a motivação intrínseca, poderá ser alta. Nota-se que a diferença se encontra na forma como a recompensa é oferecida e interpretada, e não na recompensa propriamente dita. (p. 56)

A motivação será prejudicada caso o indivíduo perceba uma situação de controle, ameaças ou pressão, situações essas que causam estresse e a sensação de controle externo, ao contrário, ganha mais qualidade caso a percepção seja de autonomia, níveis de liberdade de pensamento e de estudo.

A **miniteoria Orientações de Causalidade** se concentra em explicar as diferenças entre os estudantes mais autônomos e os que precisam de apoio do professor, ou de um par mais capaz, na orientação de suas atividades e os desmotivados (Deci; Ryan, 1985). De acordo com Boruchovitch (2008), esta teoria centra seus estudos nas “diferenças individuais nas orientações para o controle ou autonomia, adicionando a dimensão da personalidade à macroteoria” (p.31). Almeida (2012) afirma a importância das características pessoais para melhor entender essa miniteoria uma vez que:

[...] pode-se pensar que a história de vida e as características de pessoas proporcionam aos indivíduos tendências para apresentarem comportamentos regidos por orientações mais autônomas ou por orientações externamente controladas. Alguns alunos têm naturalmente atitudes mais independentes e outros têm maiores necessidades de orientações do professor. Assim, alunos com orientação de causalidade mais autônoma regulam mais a si próprios, ao passo que alunos que apresentam comportamentos iniciados e mantidos por incentivos ambientais apresentam uma orientação de causalidade externamente controlada. (p. 58)

A miniteoria de orientação de causalidade explica que na falta de motivação não há interesse em realizar a atividade, nem mesmo com a ajuda de alguém. Nesse caso, a orientação é denominada impessoal, uma vez que nem a orientação por autonomia nem a orientação por fatores externos possuem influência no comportamento do indivíduo, que apresenta indiferença às situações e às atividades desenvolvidas.

O foco de estudo da **miniteoria Integração Organísmica** é a motivação extrínseca e seu nível de integração, considerando os fatores ambientais (Deci; Ryan, 1985). Em sua teoria, Ryan e Deci (2000a) pressupõem a existência de um *continuum* motivacional que descreve os tipos de autodeterminação, no qual do lado esquerdo está a desmotivação, do lado direito a motivação intrínseca e no centro os vários tipos de motivação extrínseca, iniciando com a motivação gerada

por fatores mais externos, portanto menos autodeterminada, até a motivação extrínseca mais autodeterminada, sendo que:

Em um extremo do *continuum* temos a regulação externa, representando o padrão clássico da motivação extrínseca, ou seja, a natureza instrumental do comportamento, voltado a obter ou evitar eventos externos. No extremo oposto está a regulação integrada, compartilhando os mesmos determinantes e indicadores da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. (Guimarães; Bzuneck, Sanches, 2002, p.2)

A descrição dos estilos regulatórios dos tipos motivacionais está ilustrada na Figura 03, com o uso de cores. Representada na cor azul, a Regulação Externa é regulada exclusivamente por fatores externos e, os demais tipos de motivação extrínseca são regulados por fatores externos e internos em graus diferentes, cada vez mais tendendo a causalidade a fatores internos ao indivíduo, os quais são representados na cor verde. A motivação intrínseca é representada toda na cor verde e ainda que afetada pela interação social, baseia-se em fatores internos e a desmotivação é representada na cor cinza, já que não apresenta motivação de nenhum tipo:

Figura 03 – *Continuum* de autodeterminação e lócus de causalidade

Continuum de autodeterminação					
Carência de autodeterminação			Autodeterminação		
Desmotivação		Motivação		Extrínseca	Mot. Intrínseca
Desmotivação – Ausência de regulação por fatores internos ou externos	ME- Regulação Externa: regulada por fatores totalmente externos	ME – Regulação Introjogada: regulada por fatores externos com vestígios de fatores internos	ME – Regulação Identificada: regulada por fatores externos com maior percentual de fatores	ME – Reg.ulação Integrada: regulada por fatores externos incorporados ao self.	Motivação Intrínseca: regulada por fatores motivacionais totalmente internos ao indivíduo

Fonte – Elaboração da autora

Uma pessoa que possui motivação extrínseca pode iniciar uma tarefa em algum ponto do *continuum* e mover-se para qualquer um dos lados, não havendo uma sequência definida, já que essa depende dos fatores com os quais o sujeito tem contato, da valoração da atividade, ou de ações e processos dentro da atividade, aos quais sejam atribuídos valores internos, avançando na autodeterminação ou, de acordo com ações de controle externo, caminhar no sentido de motivações menos autodeterminadas, como afirmam Ryan e Deci (2000a, p. 10):

Uma pessoa pode originalmente estar exposta a uma atividade por causa de uma regulação externa (por exemplo, uma recompensa), e (se a recompensa não for percebida como controladora) tal exposição deve permitir à pessoa experienciar as características intrínsecas interessantes da atividade, resultando em uma orientação à direita. Ou a pessoa que tenha se identificado com o valor de uma atividade pode perder o senso de valor sob um mentor controlador e mover “de volta” para um modo de regulação externo.¹³

Para Prentice, Jayawickreme e Fleeson (2018), a melhora na qualidade da motivação extrínseca ocorre quando “Os valores e objetivos são internalizados, as pessoas deixam de ser controladas por recompensas e punições e para a adoção pessoal e reflexão consciente sobre suas razões para seu comportamento¹⁴”. (p. 3-4). Dessa forma, entende-se que as motivações externas próximas da motivação intrínseca no *continuum* têm alto nível de autonomia.

Essa miniteoria considera a tendência humana a internalizar as regulações externas e preocupa-se com a qualidade motivacional ou o quanto a motivação extrínseca é autônoma. Sabendo-se que a causa da motivação extrínseca pode ser integrada pelo indivíduo, esse campo teórico tem como um de seus focos a atuação do professor. Acredita-se que estar disponível ao aluno, oferecer possibilidades de escolhas, discussões, *feedback* informacional, mostrando a falha e apontando caminhos, e um ambiente acolhedor são atitudes que afirmam e reforçam a autodeterminação dos estudantes.

¹³ A person might originally get exposed to an activity because of an external regulation (e.g., a reward), and (if the reward is not perceived as too controlling) such exposure might allow the person to experience the activity’s intrinsically interesting properties, resulting in an orientation shift. Or a person who has identified with the value of an activity might lose that sense of value under a” controlling mentor and move “backward” into an external regulatory mode

¹⁴ As values and goals are internalized, people move away from being controlled by rewards and punishments and toward the personal adoption of and conscious reflection about their reasons for their behavior.

A Teoria de **Conteúdos de Metas** aborda quais são os objetivos pessoais dos indivíduos (Prentice; Jayawickreme; Fleeson, 2018). Uma meta pode ser intrínseca, buscando satisfação pessoal ou alguma meta extrínseca, como uma aprovação externa. Niemic, Ryan e Deci (2009) afirmam que nem sempre os objetivos perseguidos serão benéficos à saúde do indivíduo quando alcançados. Os objetivos intrínsecos são os que tendem ao crescimento humano, à satisfação das necessidades básicas e à obtenção de bem-estar.

A última miniteoria agregada à Teoria da Autodeterminação é a do **Pertencimento**. O pertencimento é uma das necessidades básicas fundamentais para o bem-estar dos indivíduos. Essa miniteoria afirma que sob condições adequadas, as necessidades básicas têm interrelações positivas, sendo insuficiente somente o pertencimento sem que a pessoa sinta a satisfação com os sentimentos de autonomia e de competência (Deci; Ryan, 2014). A miniteoria do Pertencimento vem reforçar a importância dos relacionamentos pessoais de qualidade, os quais produzem um verdadeiro senso de pertencimento e contribuem para o desenvolvimento das outras necessidades e por consequência do bem-estar. Os autores afirmam que mesmo quem não acredita na importância da convivência social, sofre com os efeitos da falta de vínculos.

Essas seis miniteorias compõem o quadro teórico que subsidia a Teoria da Autodeterminação para o estudo das orientações motivacionais descritas anteriormente e conseqüentemente do comportamento dos indivíduos. Nessa pesquisa utilizaremos como fundamento a miniteoria das Necessidades Básicas, a miniteoria da Integração Organísmica e a miniteoria do Pertencimento, uma vez que estamos interessados na percepção do clima universitário e na qualidade motivacional dos estudantes.

Ancorados nesse referencial teórico, estudos realizados no ensino superior têm buscado destacar as variáveis que mais aparecem associadas a cada tipo de motivação, as conseqüências desses níveis motivacionais e as possíveis contribuições desses estudos para a Educação.

2.2.2 Pesquisas sobre Autodeterminação no Ensino Superior

A partir dos estudos de Deci e Ryan, várias pesquisas sobre motivação foram realizadas, sendo que essa perspectiva teórica tem fundamentado os estudos sobre os determinantes da motivação nos estudantes em vários níveis de ensino.

Sabendo que a qualidade motivacional dos estudantes pode ser alterada, alguns estudos focaram em analisar como **o estilo motivacional dos professores** se reflete na motivação de estudantes.

A pesquisa de Codina et al (2018) estudou o tema procrastinação e o estilo motivacional do professor. Participaram da amostra 672 estudantes da Universidade de Barcelona, sendo 407 mulheres e 264 homens. O estudo utilizou sete instrumentos com escala Likert de 5 itens, entre eles Controlling Teaching Behaviors Scale, Autonomy Support Scale, Scale of Psychological Needs Satisfaction in Education e General Procrastination Scale, tendo obtido como resultado que o estilo controlador do professor está associado negativamente com a satisfação das necessidades básicas e positivamente com a procrastinação e, por outro lado, o estilo que favorece a autonomia associa-se positivamente à satisfação das necessidades básicas e negativamente com a procrastinação. Os autores sugerem que sejam adotadas condições em sala de aula que auxiliem a prevenir ou reduzir a procrastinação nos estudantes.

Sobre o estilo motivacional do professor, Guimarães (2009) pesquisou o uso de recompensas e a possibilidade de o professor motivar seus alunos para se interessarem pelo conteúdo, utilizando a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitário. Participaram da pesquisa 225 estudantes de cursos de formação de professores de duas faculdades de São Paulo, uma pública e outra particular, com faixa etária entre 17 e 58 anos, sendo 44,0% do sexo masculino e 56,0% sexo feminino. A autora mostra que um estudante motivado intrinsecamente sente satisfação nas atividades, porém lembra que um comportamento extrinsecamente motivado pode ser autodeterminado e mesmo “permanecendo instrumentais à aprendizagem e ao desempenho, os comportamentos regulados de forma integrada têm importância similar aos comportamentos intrinsecamente motivados” (p. 48). O estudo verifica que o uso de recompensa pode ser usado quando o estudante realmente mereça, em caso de

destaque na execução de uma atividade, sempre lembrando que pode desmotivar um estudante que tenha motivação intrínseca, uma vez que externaliza o motivo do comportamento.

Há estudos utilizando a Teoria da Autodeterminação que analisam a **qualidade motivacional dos estudantes universitários e buscam compreender seus determinantes**. Dessa forma, esses estudos contribuem para compreender os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento humano e suas consequências.

A pesquisa de Carmo (2014) comparou a motivação em alunos do Curso de Ciências Contábeis em cursos presenciais e a distância em uma instituição de ensino superior privada, com uma amostra de 158 alunos. Foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica (EMA)¹⁵. Obtiveram como resultados que a motivação intrínseca, motivação por regulação externa e desmotivação foram encontrados para alunos presenciais, enquanto na modalidade a distância predominou a motivação extrínseca introjetada e, em menor grau, motivação extrínseca por regulação integrada, motivação intrínseca, desmotivação e motivação extrínseca externa e identificada.

Quanto aos alunos da modalidade à distância, a predominância da motivação extrínseca introjetada sugere que estes alunos “são levados a frequentar o curso em função das suas pressões internas ou ansiedade, na busca de reconhecimento social, em detrimento da autodeterminação“ (Carmo, 2014, p.14). A continuidade de pesquisas dessa natureza e com cunho temporal é incentivada pelo autor, como também a análise do curso por disciplina, e não de uma forma geral.

Leal, Miranda e Carmo (2013) buscaram verificar a qualidade motivacional dos estudantes de uma universidade pública e os fatores associados, no curso de Ciências Contábeis, numa pesquisa com 259 estudantes de todos os períodos. Utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os resultados apresentam predominância da motivação intrínseca e da motivação integrada, o que corrobora a pesquisa de Boruchovitch (2008), porém com índices menos elevados. O que significa que os estudantes possuem altos índices de motivação para aprender oriundos, em sua maior parte, de fatores internos.

¹⁵ Escala desenvolvida por Vallerand et al. (1993), adaptada e validada no Brasil por Sobral (2003) e Bzuneck e Guimarães (2007).

O estudo encontrou baixa desmotivação entre os estudantes e um alto índice de comparecimento à universidade por obrigatoriedade de frequência caracterizando indicadores de motivação extrínseca por regulação externa, mostrando “indícios de que os estudantes de Ciências Contábeis apresentam motivações extrínsecas menos autônomas quando comparados a estudantes de outros cursos” (Leal; Miranda; Carmo, 2013, p. 170).

Os estudantes de Ciências Contábeis ingressam com níveis mais autônomos de motivação e terminam com níveis menos autônomos de motivação, caracterizando a preocupação com a obtenção do diploma e com o mercado de trabalho. Como possíveis causas da diminuição da motivação ao final do curso, os autores sustentam, em interlocução com outros estudos, que podem estar em jogo questões como a expansão do ensino superior, o sistema de cotas, a baixa qualificação didático-pedagógica dos professores, limitações do curso e estudantes atrasados no curso por terem que estudar e trabalhar concomitantemente.

Leal, Miranda e Carmo (2013) acentuam a importância da qualificação docente no Ensino Superior e, considerando o uso das novas tecnologias por parte dos alunos, propõem a adoção de novas formas de ensino em sala de aula, a fim de envolver o estudante em aulas mais dinamizadas.

Estudo desenvolvido por Boruchovitch (2008) avaliou os motivos que levam os estudantes à Universidade e as variáveis demográficas e contextuais associadas à motivação para aprender. Para isso utilizou a escala de Avaliação para Aprender para Universitários (EMA-U)¹⁶, que contém 32 itens fechados com escala Likert, sendo 16 itens para fatores intrínsecos e 16 para fatores extrínsecos. O instrumento foi aplicado em uma amostra de 225 estudantes universitários, com faixa etária entre 17 e 58 anos, de um curso de formação de professores de duas escolas de São Paulo, uma pública e uma particular. A pesquisa constatou que a motivação intrínseca tem ligeiro predomínio em relação à motivação extrínseca, principalmente em estudantes do sexo feminino, em estudantes de escola pública e com maior idade. Em relação ao semestre do curso, as médias são maiores no início e no final do curso. Os resultados obtidos corroboram estudos anteriores e também

¹⁶ Instrumento desenvolvido no Brasil por Boruchovitch e Neves (2005), usando a Teoria da Autodeterminação para mensurar a motivação extrínseca e intrínseca em estudantes universitários.

apresentam resultados novos que merecem maior aprofundamento. As médias encontradas foram mais elevadas na universidade pública do que na particular, constatando-se, também, que os dois tipos de motivação aumentam com a idade.

Almeida (2012) avaliou a motivação entre estudantes universitários considerando o constructo Esforço. A amostra contou com 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país. A pesquisa utilizou um questionário de autorrelato com questões em escala Likert. Entre os resultados obtidos estão evidências de validade dos instrumentos de medida da motivação e do esforço e maior desempenho entre estudantes com tipos mais autodeterminados de motivação. Estudantes do sexo feminino, com maior idade e que participam de projetos, estão entre os tipos mais autônomos de motivação e, concordando com outras pesquisas, encontraram que estudantes mais próximos do final do curso apresentaram menor qualidade motivacional. Esse estudo demonstra a importância de pesquisas sobre o clima ao qual os estudantes são submetidos no transcorrer do curso.

A **internalização de valores do ambiente** foi tratada na pesquisa de Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), na qual os autores analisaram como o comportamento dos indivíduos é regulado e internalizado de forma intrínseca, no desporto. O estudo foi realizado com 1099 estudantes de 11 escolas de Portugal. A pesquisa reforça que a internalização dos valores de uma atividade aumenta a autodeterminação do estudante, de forma que ele se sinta autônomo na realização da atividade e, com melhores resultados, sinta-se mais competente. Esse fato destaca a importância de um ambiente no qual os estudantes tenham graus de liberdade na escolha de suas ações, obtenham *feedbacks* positivos e recompensa somente quando for realmente merecida. Assim, é necessário que o professor saiba o nível de conhecimento de seus alunos e suas capacidades, a fim realizar ações adequadas para manter ou melhorar a motivação dos estudantes. O que acompanha a observação de Boruchovitch (2008) de que boas estratégias de ensino podem contribuir para a capacidade de autorregulação nos estudos.

Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) pesquisaram **a influência da perspectiva de futuro na motivação de jovens**. Foram entrevistados 206 alunos do 3º ano do ensino médio, com idades entre 15 e 19 anos, no norte do Paraná. Os resultados apontam que a motivação não é significativamente dependente em relação à firmeza da escolha do curso, nem ao grau de decisão e nem à importância dada à escolha vocacional. Contudo, é dependente da importância

atribuída à profissão futura, o que traz consequências positivas na percepção da instrumentalidade¹⁷, associada a estratégias de aprendizagem significativas ou de profundidade. Esse estudo revela que “pouco menos de um terço da amostra total se declarou definido vocacionalmente e com segurança de sua escolha” (Locatelli; Bzuneck; Guimarães, 2007, p. 274), e que a indecisão atinge principalmente estudantes de escolas públicas nível socioeconômico baixo. Sendo assim, os professores alegarem a importância de um conteúdo tendo em vista que sua utilidade no futuro, só influencia estudantes que já se decidiram vocacionalmente, reforçando a necessidade de estudos sobre motivação em cursos de formação de professores para a compreensão dessas sutilezas.

A **satisfação das necessidades básicas** é tratada em alguns estudos, buscando analisar sua relação com a diminuição da qualidade motivacional e seus reflexos na vida universitária, como a evasão em cursos de graduação.

Ricart e Pelletier (2016) fizeram um estudo com o propósito de verificar se o suporte dos pais e professores na satisfação das necessidades básicas, as amizades recíprocas e a motivação dos estudantes universitários uma determinada série (grade 10), poderiam ser preditores da evasão dos estudantes dois anos depois (grade 12). A pesquisa foi realizada com 624 estudantes Canadenses, destes 308 do sexo feminino, 308 do sexo masculino e 8 que optaram por não declarar seu gênero. Destes, 69% viviam com ambos os pais, 29% somente com os pais e 35% somente com as mães. Foi utilizado o Interpersonal Behavior Questionnaire, para medir a percepção de suporte para as necessidades básicas por pais e professores. As amizades recíprocas dos alunos foram identificadas usando um procedimento de nomeação sociométrica, na qual os estudantes identificavam o nome dos melhores amigos. A pesquisa revelou que as amizades recíprocas contribuem para a predição da evasão na universidade, mais que a motivação acadêmica ou o suporte dos pais e professores para as necessidades básicas e ainda afeta a motivação. A pesquisa reforça a importância do pertencimento a nível de integração e bem-estar, constructos também do clima universitário.

Trenshaw et al (2016) conduziram um estudo com estudantes de Engenharia da Computação na Universidade de Ilinoís, EUA. O curso havia passado por uma reestruturação visando a promoção da motivação intrínseca para aprender e os

¹⁷ Quando o aluno percebe que as atividades realizadas no presente consistem em meios para atingir as suas metas futuras.

pesquisadores estavam interessados em compreender o comportamento da motivação nesses estudantes após essas modificações no curso. Foram entrevistados 17 estudantes em relação às mudanças na motivação após suas experiências vividas no curso remodelado. As análises apontaram que o pertencimento foi a necessidade básica que obteve mais suporte no curso, embora a intenção dos engenheiros projetistas do curso fosse dar apoio à autonomia.

Essas pesquisas permitem evidenciar a importância da do pertencimento para os estudantes, bem como a importância da postura do professor em sala de aula, além disso, chama atenção para a necessidade de um clima universitário integrador e que ofereça bem-estar aos estudantes. Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 3), afirmam que “a atenção para as necessidades socioemocionais dos estudantes é essencial para a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador, principalmente por parte de professores e administradores”. A partir de uma alta qualidade motivacional, resultado da satisfação das necessidades básicas, o estudante atinge o bem-estar pessoal, fortalecendo vínculos afetivos, apresentando persistência nos estudos, o que favorece seu desenvolvimento e um bom desempenho no curso. Ainda sobre o ambiente oferecido aos estudantes, Ryan e Deci (2000a) afirmam que “Contextos de controle podem produzir a regulação introjetada se eles oferecem suporte a competência e relacionamentos, mas somente contextos que apoiam a autonomia produzirão a autorregulação integrada¹⁸” (p. 11), ressaltando a importância do clima formado em sala de aula e na instituição como um todo. Essas pesquisas baseadas na Teoria da Autodeterminação, identificaram alguns dos fatores mais fortemente correlacionados à motivação para aprender, entre estudantes universitários, entre os quais ganha relevância o clima universitário.

2.3 Clima Universitário

Estudos sobre clima universitário podem focar a percepção dos estudantes sobre o clima dentro e fora da sala de aula ou sobre a instituição, seus valores e a forma como trata seus membros (Rutters et al., 2008; Rankin; Reason, 2008).

¹⁸ Controlling contexts may yield introjected regulation if they support competence and relatedness, but only autonomy supportive contexts will yield integrated self-regulation.

Hurtado (1994), buscando sistematizar os conceitos sobre o tema, destaca que o clima universitário é composto por vários elementos, entre eles as dimensões: "histórica, estrutural, perceptual e comportamental¹⁹" (p. 22). A dimensão histórica investiga o legado de inclusão e exclusão para a diversidade na instituição; a dimensão estrutural está relacionada às regras institucionais e suas características (tamanho, formas de controle, composição étnica, entre outros) e às interações sociais estabelecidas na instituição; a dimensão perceptual trata das percepções de seus membros, em geral dos estudantes, sobre alguns aspectos da instituição em resposta a questões de diversidade e a dimensão comportamental analisa os aspectos de relacionamentos entre diferentes raças, como a discriminação, dentro do câmpus. A autora afirma que, devido à complexidade de um estudo sobre o clima universitário, esses geralmente não englobam todas as dimensões.

Pesquisas recentes sobre clima universitário têm utilizado a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996). Trata-se de uma visão de desenvolvimento contextualizada, a qual considera que o comportamento humano resulta de vários fatores, entre eles, o institucional, o social e o pessoal. O autor enfatiza que existem muitos fatores a serem observados em estudos com o ser humano – devendo o pesquisador atentar-se aos processos psicológicos, à participação dinâmica dos homens nos ambientes, à suas características pessoais e à sua construção histórico-sócio-cultural.

Para Bronfenbrenner (1996), vivemos em sistemas nos quais é importante a existência de reciprocidade, equilíbrio de poder, de acordo com as capacidades de cada um, e afeto, no sentido de vivências positivas. Os indivíduos, ao crescer, vão sendo inseridos em sistemas cada vez mais amplos, permitindo seu desenvolvimento por meio da socialização. Existem sistemas nos quais o indivíduo não se faz presente, mas que afetam seu desenvolvimento, como as decisões tomadas pela administração da instituição onde estuda. Dessa forma, para o autor, uma pesquisa ecológica, deve recolher dados da maior quantidade de sistemas que a pessoa alvo do estudo vivencia, porém, nada impede uma delimitação para fins de viabilizar o estudo, desde que não se ignore influência dos demais sistemas.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar a motivação dos estudantes para cursar a universidade e concluir seu curso, delimitamos a concepção de clima

¹⁹ historical, structural, perceptual and behavioral.

universitário nas dimensões institucional e psicossocial, com enfoque para os estudos sobre o clima percebido pelos estudantes no suporte institucional e nas relações sociais dentro e fora da sala de aula. Tendo em vista estudos que indicam que o clima universitário pode afetar a qualidade da aprendizagem nos estudantes (Rankin; Reason, 2008), e que “a percepção que os alunos têm do clima institucional é influenciada pelas relações que estabelecem no seu ambiente universitário, ou seja, pelas dimensões do clima psicossocial” (Souza, 2016, p. 43) interessa-nos saber se o estudante ao ingressar sente bem-estar na instituição, obtém auxílio dos professores ou dos pares, se sofre algum tipo de violência, se as normas da instituição são claras, entre outras questões.

As pesquisas sobre clima universitário buscam compreender sua influência no comportamento dos estudantes, principalmente quando ouvidas as percepções dos mesmos. Harper e Hurtado (2007) numa revisão de literatura afirmam que entre as percepções dos estudantes sobre o clima universitário são frequentes os sentimentos de preconceito, racismo e exclusão, mostrando que ainda são necessárias muitas mudanças nas instituições a fim de diminuir essas situações. Pesquisas sobre o tema analisam questões relacionadas a raça, gênero, etnia, deficiências, depressão, evasão, sucesso, entre outras, sempre buscando compreender sua relação com o bem-estar na instituição (Woordford; Kullick, 2015; Cress; Ikeda, 2003; Wilson; Getzel; Brown, 2000).

Em seu estudo sobre clima para diversidade percebido por estudantes latinos em instituições americanas, Hurtado (1994) mostrou que, apesar de os estudantes terem elevado desempenho e, por isso terem sido convidados para a instituição, se depararam com questões de segregação, discriminação e tensão racial. Para a autora, a solução não passa somente pelo aumento do percentual de estudantes latinos na instituição, mas também pelo histórico da instituição de exclusão/inclusão:

[...] câmpus onde os estudantes percebem que a faculdade cuida do desenvolvimento dos estudantes e do bem-estar da instituição são caracterizadas pela baixa hostilidade por medidas perceptuais e comportamentais. Esses resultados indicam que ações e atitudes levadas pela faculdade e pelos administradores tem um papel importante no estabelecimento de um tom geral no câmpus que faz o estudante se sentir bem. (p. 37)

As mudanças no comportamento e reflexos de problemas virtuais na vida dos estudantes devido a questões relacionadas à convivência dentro da

universidade, no caso, o *cyberbullying*, foram estudadas por Souza (2016). O estudo conclui, na fala dos estudantes, que um clima positivo (onde haja diálogo, respeito, cooperação e convívio entre os estudantes), acolhedor e que proporcione integração, suporte e apoio (na forma de apoio entre estudantes, dos professores ou serviços de apoio para com os estudantes e da realização de atividades de integração pela instituição), que proporcione disciplina e uso de dispositivos tecnológicos (expondo suas regras e exigindo seu cumprimento), que ofereça espaços de convivência e lazer (adequados e diversos), que se preocupe com os sentimentos dos alunos em relação à instituição (bem-estar e satisfação) são fatores de proteção no evitamento do *cyberbullying*. Conclui também que um clima negativo (competidor e que permita a falta de respeito e constrangimento entre os membros), onde não exista atividades integradoras, apoio e suporte aos estudantes, permitindo sentimento de frustração e mal-estar, promovem o risco da alteração no comportamento dos estudantes.

A evasão como resultado de relações negativas em relação ao clima universitário foi estudada por Teixeira, Castro, Zoltowiski e Souza (2012). Os resultados dos estudos apontaram que um clima universitário acolhedor, na perspectiva da integração acadêmica, pode favorecer a motivação, proporcionando boas experiências, sociais e acadêmicas, aos estudantes ou, pelo contrário, experiências de falta de acolhimento, sofrimento, violência ou conflitos nas relações com os colegas, podem frustrar seus objetivos ou fazê-los se sentir excluídos levando-os ao abandono (Souza, 2016).

Teixeira, Castro e Zoltowiski (2012) mostram a importância de professores e gestores proporcionarem um clima universitário que favoreça a adaptação dos estudantes ingressantes, uma vez que no ensino médio as amizades, geralmente são de longo tempo, o aluno convive com sua comunidade e a escola cobra desempenho e responsabilidade. Em seu ingresso na universidade ocorrem mudanças bruscas:

O mundo universitário, por outro lado, é bem menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de se estabelecerem novos vínculos de amizade. Enquanto tais vínculos não se estabelecem, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e com o apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir na trajetória acadêmica. (p. 3)

Em relação ao ingresso na universidade, Caldeira et al. (2016) enfatizam a vulnerabilidade dos estudantes em um ambiente novo, que se submetem à hegemonia dos estudantes veteranos e são forçados a participar de situações vexatórias, muitas vezes através de coação:

Estes, atendendo à falta de familiarização com a nova instituição e respetivos reptos académicos, assim como ao provável afastamento de laços sociais que até então serviam de suporte social informal, entre outros fatores, tendem a encontrar-se mais vulneráveis neste período de iniciação e, por isso, mais suscetíveis de serem sujeitos ao exercício de poder e controlo dos estudantes veteranos (pág. 3)

Reason, Terensini e Domingo afirmam em sua pesquisa sobre clima universitário que o primeiro ano do estudante é fundamental para que ele conclua seu curso. A maioria dos estudantes que abandona seus cursos, o fazem no início da vida acadêmica, podendo ser porque o jovem não consiga se adaptar ao mundo acadêmico, seja por ter escolhido um curso que não lhe agrade, por falta de conhecimento adequado ao curso ou por encontrar um clima desfavorável.

Silva Filho et al (2007) apontam uma diminuição da integração ao longo do ano, talvez pela motivação inicial em relação ao curso, a qual pode estar relacionada aos obstáculos enfrentados no decorrer do ano. Face a isso, pode-se perguntar: a compreensão, por parte da instituição, da necessidade de maior apoio aos ingressantes e de intervenções em momentos oportunos (orientação, reforço, encaminhamento ao psicólogo da instituição) poderia diminuir a evasão universitária?

Nesse período de democratização do ensino superior, com um público ingressante tão diverso, uma atuação mais atenta dos gestores para possibilitar estratégias de intervenção que melhorem a integração a todos os estudantes se faz necessária. Problemas semelhantes ocorrem em Portugal, como mostra a pesquisa de Almeida, Lobo e Zamith (2009), onde relata que na prática não ocorre a igualdade de oportunidade por vários motivos, entre eles, a falta de estratégias que alcancem todas as camadas da população.

Estudos recentes sobre o clima universitário têm revelado que uma percepção negativa sobre o clima universitário por parte dos estudantes encontra-se relacionada a pouca integração social (Woordford; Kulick, 2015), tem relação com uma baixa qualidade de aprendizagem dos estudantes (Rankin. Reason, 2008) e pode afetar seu comportamento (Souza et al., 2018). De toda forma, os membros da comunidade universitária são afetados pelo clima universitário, o que pode contribuir para que a universidade alcance seus objetivos ou, ao contrário,

impede que seus estudantes e funcionários se integrem e sintam-se acolhidos, como mostram Rankin e Reason (2008)

Uma das missões primárias da educação superior é a descoberta e distribuição do conhecimento. As comunidades acadêmicas proporcionando-se esforçam para promover um clima que propicie esta missão, com o entendimento que o clima tem um profundo efeito na capacidade da comunidade acadêmica para exercer o ensino, a pesquisa e a aprendizagem. O clima no câmpus não somente afeta a criação de conhecimento, mas também a comunidade acadêmica que, a seu tempo, contribuem para a criação do clima universitário.²⁰ (p. 262)

A Teoria da Autodeterminação não define claramente como clima, mas destaca que sua abordagem estuda não somente a natureza dos condicionantes de um desenvolvimento positivo, mas também se preocupa em analisar os ambientes sociais que são contrários a um desenvolvimento dessa natureza (Ryan; Deci, 2000b).

Desta forma, é fundamental a realização de pesquisas que estudem o clima universitário e a motivação, como corrobora Lemos (1993), quando afirma que a “investigação na área da motivação em educação tem feito importantes progressos na identificação de factores do sujeito e de factores do ambiente determinantes da motivação e do sucesso escolares” (p. 2). Harper e Hurtado (2007) recomendam mais pesquisas sobre o clima universitário e também que os resultados dos estudos deveriam ser utilizados pelas instituições para reverem suas concepções numa tentativa de mudança verdadeira, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem confortável, inclusivo e de qualidade.

Diante do exposto e considerando que são poucos os estudos sobre clima universitário e motivação, este estudo pretende contribuir com essa discussão e apresentar um estudo exploratório sobre o tema.

²⁰ One of the primary missions of higher education institutions is the discovery of and distribution of knowledge. Academic communities expend a great deal of effort fostering climates that nurture this mission, with the understanding that climate has a profound effect on the academic community's ability to excel in teaching, research, and scholarship. The climate on college campuses not only affects the creation of knowledge, but also affects members of the academic community who, in turn, contribute to the creation of the campus climate.

3 Metodologia

Se pude enxergar mais longe,
é porque me apoiei nos ombros de gigantes.
(Isaac Newton)

A pesquisa que dá base a este trabalho é um estudo exploratório, de natureza quanti-qualitativa, desenvolvido com estudantes universitários, seus professores e coordenadores, entre 2017 e 2018.

Estudos exploratórios têm como principal objetivo produzir dados sobre um determinado tema ainda pouco explorado no contexto a que se refere a investigação, de forma a produzir subsídios para a formulação de hipóteses acerca de como o problema em estudo se apresenta naquele momento, para o levantamento de novas questões a serem investigadas. (Gil, 2002)

Optou-se por uma pesquisa de tal natureza pelas seguintes razões: 1) trata-se de um tema amplo e ainda pouco explorado em estudos relativos ao ensino superior; 2) não havia, até o início desta pesquisa, registro de outros estudos sobre o tema na UFMS; 3) amplitude do campo empírico, que envolve estudantes, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura da UFMS.

A pesquisa teve como população estudantes dos anos iniciais e finais, dos cursos de Graduação em Licenciatura do CPAN, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; seus respectivos professores e coordenadores dos cursos nos quais estão matriculados.

Os cursos participantes da pesquisa foram: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática e Pedagogia.

A seguir, descreve-se com mais detalhes a população participante do estudo, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos de produção de dados e de análise deles.

3.1 População

3.1.1 Amostra dos professores e coordenadores

Participaram da pesquisa, por e-mail, 5 coordenadores, que não serão identificados por questões éticas.

Participaram da pesquisa 51 professores, com idades entre 29 e 59 anos, com média de idade de 40,4 anos, dos quais 30 são mulheres e 21 são homens.

Tabela 04: Perfil dos professores participantes da pesquisa por sexo, faixa-etária, curso e tempo que vive na cidade

Curso	Sexo		Faixa etária			Anos que vive na cidade				Total
	M	F	20 - 35	35 - 50	>50	0- 5	5 - 10	10 - 20	>20	
Ciências Biológicas	3	7	1	8	1	3	5	1	1	10
Educação Física	2	4	1	5	0	3	2	0	1	6
Geografia	2	3	1	3	1	1	2	1	1	5
História	5	3	5	3	0	4	0	0	4	8
Letras Espanhol	0	2	1	1	0	1	1	0	0	2
Letras Inglês	2	1	1	0	2	1	1	0	1	3
Matemática	3	4	3	3	1	2	0	2	3	7
Pedagogia	4	6	5	4	1	1	4	2	3	10
Total	21	30	18	27	6	16	15	6	14	51

Fonte: Elaboração da autora

Dos professores que vivem na cidade, a menos de 5 anos, correspondem a um percentual de 33,3%, os que vivem na cidade entre 5 e 10 anos totalizam 27,5%, entre 10 e 20 anos alcançam 11,7% dos professores respondentes e 27,4% estão na cidade há mais de 20 anos, conforme mostram os dados na Tabela 04. Dito de outra forma, mais da metade dos professores (60,8%) estão na cidade a menos de dez anos, o que comprova a alta rotatividade que ocorre no câmpus.

3.1.2 Amostra dos estudantes

A amostra compôs-se de todos os estudantes que se interessassem em participar da pesquisa, das turmas inicial e final de cada curso, totalizando 370 dos 1130 estudantes matriculados nas licenciaturas (33%), com idades entre 17 e 53 anos, sendo a média das idades de 25,7 anos, conforme Tabela 05.

Tabela 05: Perfil dos Acadêmicos dos cursos de Licenciatura do CPAN que participaram da presente pesquisa por sexo, faixa etária e curso

Curso	Sexo		faixa etária				Total
	Masc	Fem	< 20	20 – 35	35 – 50	> 50	
Ciências Biológicas	5	23	15	12	0	1	28
Educação Física	22	28	16	26	8	0	50
Geografia	20	24	8	20	13	2	43
História	20	17	18	13	6	0	37
Letras Port. Espanhol	13	42	20	26	9	0	55
Letras Port. Inglês	19	39	17	35	5	1	58
Matemática	23	25	22	21	4	1	48
Pedagogia	0	51	17	31	3	0	51
Total	121	249	133	184	48	5	370

Fonte: Elaboração da autora

A amostra contou com a participação de 249 mulheres e 121 homens distribuídos nos 8 cursos, exceto pedagogia que só teve a participação de mulheres. A faixa etária com maior quantidade de alunos é de 20 a 35 anos, correspondendo a 49,7% dos participantes.

3.2 Instrumentos

Na dimensão quantitativa, a pesquisa se orientou principalmente pela experiência de Ryan e Deci (2000a) na realização de estudos sobre o tema. Os autores assinalam que pelo fato da motivação ser um fenômeno subjetivo, não é possível medir suas manifestações através de observação “naturalística”, por isso têm sido adotados, tradicionalmente, dois modelos de investigação:

1) o primeiro, de caráter experimental, implica o registro imediato das reações dos participantes a experiências denominadas *freechoice*, nas quais esses

são solicitados a realizar um conjunto de tarefas, sob determinadas condições, como o uso ou não de recompensa pela execução dela. Numa etapa posterior, os participantes ficam livres para realizar a tarefa proposta ou alguma outra atividade na qual tiverem interesse;

2) o segundo modelo, envolve criação e uso de questionários autoaplicáveis, nos quais os participantes respondem sobre seu grau de interesse pela realização de determinadas atividades, em um determinado ambiente, como escola ou trabalho, por exemplo.

Nesta pesquisa utilizou-se o segundo modelo descrito acima e, para tanto, foram desenvolvidos instrumentos de pesquisa para estudantes, professores e coordenadores e, tendo sido aplicados pré-testes, os instrumentos foram reformulados de acordo com os resultados desses. Apresentam-se, a seguir, a versão definitiva dos instrumentos utilizados.

3.2.1 Instrumento do Estudante

Considerando a segunda abordagem sugerida por Ryan e Deci, foi desenvolvido e aplicado um questionário aos estudantes do primeiro e último ano dos cursos de licenciatura oferecidos no CPAN da UFMS, denominado de **Instrumento do estudante**, que consta de 3 seções, das quais a primeira foi desenvolvida pela pesquisadora e as duas outras são escalas conceituadas e já aplicadas em pesquisas anteriores (Vallerand et al., 1993; Sobral, 2003; Guimaraes; Bzuneck, 2008; Souza, 2016). As 3 sessões que compõem o Instrumento do estudante são:

- **Informações pessoais e de formação** (apêndice D), cujo objetivo é obter informações sobre o perfil socioeconômico e estudantil, a serem correlacionados aos resultados obtidos com a motivação. Essa parte do instrumento conta com questões sobre itens pessoais, como sexo, idade, raça e renda; questões sobre trabalho; questões sobre a formação educacional dos estudantes, como que tipo de escola frequentou, razão de escolha do curso; e questões sobre sua vivência no ensino superior, como a variação de motivação inicial (questão que permite ao estudante escrever o que ele percebe que influenciou sua motivação inicial,

umentando-a ou diminuindo-a), sua participação em projetos e os motivos de sua dificuldade nas disciplinas.

A seção do Instrumento do estudante foi elaborada pela autora, em discussão com sua orientadora e coorientador, para auxiliar o uso das escalas e como uma tentativa de compreender se a motivação acadêmica e as percepções sobre o clima universitário são influenciadas por questões de formação no ensino médio, de renda, de sexo ou de alguma característica que não seja diretamente relacionada com a universidade e a vida acadêmica.

- **Escala de Motivação Acadêmica (EMA)**, cujo objetivo é obter informações sobre a qualidade da motivação do estudante, de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Trata-se de uma escala conceituada sobre motivação que já vem sendo utilizada em várias pesquisas desde sua construção.

A escala, inicialmente desenvolvida por Vallerand et al. (1993), é composta de 28 itens, composta de 4 itens para testar cada ponto do *continuum* de autodeterminação, exceto a motivação extrínseca integrada, que não foi incluída nessa versão. Denominada Escala de Motivação em Educação (EME), após ser submetida a testes, confirmou a presença de sete subescalas, das quais uma avalia a amotivação, três avaliam a motivação extrínseca (regulação interna, introjetada e identificada) e três avaliam a motivação intrínseca, a saber: motivação para experimentar estímulos, para realização e para conhecimento. Posteriormente, essa escala foi adaptada ao contexto brasileiro e aplicada por Sobral (2003), para verificar a motivação com estudantes de um curso de medicina e seu nome foi alterado para Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Mais recentemente, estudo de Guimaraes e Bzuneck (2008) modificou alguns itens e testou as propriedades psicométricas da escala em 290 estudantes de instituições de ensino superior do Paraná, entendendo que

A validade de um instrumento de avaliação deve ser buscada continuamente, com diferentes amostras em diferentes momentos. Além disso, no caso de uma proposta teórica recente, como é o caso da Teoria da Autodeterminação, a validade de constructo, alcançada pela análise do instrumento, pode levar a um aprimoramento teórico (p.105)

A escala utilizada neste estudo resultou do trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008), que reelaboraram o instrumento a partir da escala utilizada por Sobral (2003), para um instrumento com 31 questões fechadas, construídas em

escala Likert de 7 pontos (1 para concordo totalmente a 7 discordo totalmente), contendo itens relativos aos pontos do *continuum* de autodeterminação, incluindo a motivação extrínseca por regulação integrada, que não constava na versão adaptada por Sobral, visando medir a qualidade motivacional dos respondentes.

No início da Escala de Motivação Acadêmica, a questão “**Por que eu venho à Universidade?**” é apresentada ao participante. Na sequência, vem uma série de afirmativas que visam medir quão perto seu nível de concordância com o item reflete sua motivação. As afirmativas a seguir foram construídas a fim de avaliar cada um dos constructos do *continuum* de autodeterminação. A desmotivação é avaliada com itens como “Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade” e “Eu não vejo que diferença faz vir à universidade”; a motivação extrínseca por regulação externa é avaliada com itens como “Venho à universidade para não receber faltas” e “Venho à universidade para conseguir o diploma”, da mesma forma outros itens de motivação extrínseca remetem a fatores externos em vários graus de autonomia e a motivação intrínseca é avaliada com itens como “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes” e “Porque para mim a universidade é um prazer”.

- **Escala do Clima do Clima Institucional e Psicossocial (ECLIPSU-Br)**, que busca mensurar a percepção de clima universitário pelos estudantes. Essa escala foi desenvolvida por Souza (2016) a fim de captar a percepção dos estudantes portugueses sobre o clima psicológico e institucional na universidade. De acordo com o autor, a escala ECLIPSU_Br contém:

[...] uma estrutura tetrafatorial, composta por um total de 29 itens distribuídos entre os fatores suporte institucional, recepção institucional, acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar. Os itens são todos descritivos e apresentam uma validade ecológica pelo fato de terem sido construídos atendendo aos indicadores que emergiram nas entrevistas de grupo focal e as informações fornecidas nas diversas etapas da validação facial. (p. 50)

A escala foi adaptada para estudantes brasileiros e utilizada por uma equipe de professores de Portugal (Souza et al., 2017), como parte de uma pesquisa sobre *cyberbullying* realizada com estudantes do Brasil e de Portugal, a fim verificar o clima universitário percebido pelos estudantes dos dois países, o que constitui parte importante da pesquisa.

A escala inclui itens para avaliar o fator **suporte institucional**, relacionado ao apoio às necessidades dos estudantes que pode ser encontrado na instituição,

como “Os professores favorecem a integração acadêmica dos alunos” e “Os alunos são motivados pelos professores a prestar apoio aos colegas”; o fator **Recepção institucional**, o qual avalia alguns aspectos da instituição tais como suas instalações físicas e a existência e divulgação de regras institucionais, apresenta itens como “A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes” e “Existem regras para utilização dos espaços da faculdade”; o fator **acolhimento e integração** que verificam a forma como ocorre a socialização entre os estudantes é observado por itens como “Nas atividades de calourada há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica entre os estudantes” e “Há alunos que excluem outros alunos pelo seu aspecto físico, aparência, orientação sexual, etnia ou religião” e o fator **sentimentos de bem-estar**, que analisa os sentimentos vivenciados pelos estudantes universitários é observado por meio de itens como “Sinto-me bem quando vou à faculdade” e “Sinto vergonha quando vou à faculdade”.

A escala original possui respostas nos níveis de Likert em 4 níveis; nesta pesquisa, ampliamos os níveis de resposta para 7, mantendo a mesma estrutura adotada para os itens da Escala de Motivação Acadêmica.

O **Instrumento do Estudante** (perfil estudantil, EMA e ECLIPSU-Br) foi submetido a um pré-teste, do qual participaram 6 estudantes de vários semestres e graus de conhecimento diferentes, sendo 5 homens e 1 mulher. O objetivo do pré-teste foi verificar a clareza dos itens, a existência de alguma ambiguidade ou dificuldade de compreensão dos mesmos, se algum item causava embaraço aos participantes.

Os estudantes identificaram uma questão repetida e outra questão com erro de digitação, não demonstrando dúvidas no preenchimento do instrumento. A partir do pré-teste, e em conversa com o coorientador, foi feita uma alteração no item relativo à idade dos participantes, tendo sido alterada a forma de obtenção da idade, que estava sendo obtida por faixa etária, para a idade real, de modo a facilitar o cálculo da média de idade.

3.2.2 Instrumento do Professor

Para os professores, a pesquisa utilizou um questionário (Apêndice E), denominado **Instrumento do Professor**, também desenvolvido pela pesquisadora, acerca das percepções dos professores sobre a cidade, a universidade, o clima universitário, seu método de ensino e sua convivência com os pares e com os estudantes. Esse instrumento pretende medir o clima universitário dentro e fora da sala de aula e a satisfação do professor com a Universidade e com seu trabalho, seguindo a teoria de Bronfenbrenner (1996), buscando compreender o ambiente como um todo e não somente a visão dos estudantes.

O instrumento inicial foi composto de questões com relação às quais o participante responderia 3 aspectos positivos e 3 aspectos negativos. Por exemplo: cite três pontos positivos e três negativos para: a) A UFMS; b) O CPAN, entre outros.

Foi realizado um pré-teste deste instrumento, do qual participaram 5 professores de cursos do CPAN, sendo 2 homens e 3 mulheres, que não fossem de licenciatura, a fim de que os participantes da pesquisa (professores de licenciatura) não necessitassem responder mais de uma vez ao instrumento. Os professores foram convidados pela pesquisadora e os instrumentos foram enviados por e-mail.

Os professores respondentes reclamaram da extensão do instrumento e da extensão das respostas e afirmaram ter sido bem difícil e trabalhoso responder ao questionário, por serem questões abertas e ter que citar os pontos positivos e negativos.

Em discussão com a orientadora e com auxílio do coorientador, a autora reformulou o **Instrumento do professor**, transformando as questões abertas em questões objetivas, onde os participantes assinalam suas respostas entre as opções de uma escala Likert de 7 níveis de concordância, considerado a literatura sobre o tema, que indica que a escala deve ser simétrica e com um número ímpar de níveis.

Inicialmente, o Instrumento solicita os dados pessoais dos professores, como nome, idade, curso onde ministra as aulas, há quanto tempo vive em Corumbá e o

gênero do respondente. As outras questões ficaram em formato de afirmativas em relação à cidade, à UFMS, ao câmpus, ao curso, à coordenação e às suas atividades enquanto docente, sobre as quais os professores poderiam concordar ou discordar em vários graus, como a seguinte:

1. A cidade oferece tudo que preciso para viver bem (lazer, escolas, acomodação, comércio)
 Discordo totalmente Discordo em grande parte Discordo em parte
 Neutro Concordo em parte
 Concordo totalmente Concordo em grande parte

Os questionários dos estudantes e dos professores foram construídos no GoogleFormularios, pois esse, ao contrário de outros recursos desse tipo, não possui limite de questões.

3.2.3 Questionários do coordenador

Para coordenadores (Apêndice F), o questionário desenvolvido pela autora conta com perguntas abertas sobre a cidade, a universidade, o clima universitário, suas expectativas em relação ao trabalho dos professores, sobre a qualidade de trabalho oferecida aos mesmos e sobre a estrutura de apoio aos estudantes.

O **questionário do coordenador** foi submetido a pré-teste com uma coordenadora, a qual alegou dificuldade de responder as questões nas quais é necessário citar 3 itens positivos e 3 itens negativos. O questionário do coordenador foi reformulado, mantido com questões abertas, porém sendo excluídas as questões que já estavam contempladas no instrumento dos professores sobre a cidade, a UFMS e sobre o CPAN, uma vez que o coordenador também é professor e responderia essas questões no questionário do professor.

No questionário do coordenador, constam perguntas sobre a coordenação, suas atividades, a relação entre o coordenador e a direção, com professores e com os estudantes e sua percepção do clima do seu curso e do câmpus.

O projeto de pesquisa, com seus respectivos instrumentos foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da PUC-Rio, sob o parecer n. 2017-35 (Apêndice B).

3.3 Procedimentos de Produção dos dados

A pesquisa teve início com a apresentação da pesquisa ao diretor do câmpus, primeiro em conversa informal, seguida de envio de mensagem por e-mail, na qual estava incluído o parecer do Comitê de Ética. Após a aprovação desse, contatamos a coordenação pedagógica da universidade e essa enviou mensagem por e-mail para os coordenadores dos cursos tomarem ciência da pesquisa. Foram realizadas reuniões com cada um dos coordenadores dos cursos, nas quais o projeto de pesquisa foi apresentado e solicitada autorização para a entrada da pesquisadora nas salas de aula do curso.

Os coordenadores, além de responderem seus questionários, se incumbiram de encaminhar aos professores o *link* para acesso ao instrumento aos professores. Alguns professores responderam prontamente ao Instrumento, porém, como pretendíamos alcançar uma quantidade mais expressiva de respostas, enviamos mensagem por e-mail ao grupo de docentes do Câmpus, reforçando a solicitação de participação na pesquisa.

Os coordenadores disponibilizaram os horários e salas de aula dos primeiros e últimos anos de seus cursos e enviaram e-mail para os professores dessas turmas informando da presença da pesquisadora.

Dessa forma, os professores permitiram que os estudantes fossem levados para o laboratório, onde os mesmos responderam ao Instrumento do Estudante. No dia agendado para cada curso, a pesquisadora entrou na sala de aula, explicou a pesquisa e seus objetivos, falou da importância desse estudo para os estudantes, da confidencialidade de seus dados, bem como da possibilidade de não participarem da pesquisa, caso não tivessem interesse e informou também que poderiam deixar de participar em qualquer momento do processo.

Os estudantes das licenciaturas têm suas aulas distribuídas nas Unidades I e II, portanto, agendamos o laboratório que estivesse mais próximo da sala de aula. Optamos por levar os estudantes ao laboratório para, assim, conseguir um número maior de respondentes.

Foram realizados 30 encontros nos quais os e-mails dos estudantes foram cadastrados um a um para envio do Instrumento do Estudante. Os encontros ocorreram com todas as turmas iniciais e finais dos cursos no final de 2017 e, no

mês de abril de 2018 repetimos a aplicação do instrumento dos estudantes novamente em todos os cursos, em suas turmas iniciais e finais, desta vez com o intuito de aumentar a amostra e também diversificá-la, na medida em que participariam estudantes recém ingressantes na universidade, sendo que no ano anterior, durante a aplicação em novembro e dezembro, muitos estudantes já haviam evadido dos cursos.

Nos encontros observou-se a dificuldade dos estudantes para fazer *login* na rede do Câmpus, assim como estudantes que não conseguiam acessar seu e-mail no computador, porque sempre o utilizavam no celular e estudantes que não possuíam senha de acesso aos computadores, por nunca terem utilizado o laboratório, mesmo sendo estudantes formandos.

Um fato que chamou a atenção durante os encontros foi uma senhora que não conseguiu preencher seu e-mail porque não enxergava bem as letras do teclado. Solicitei a um acadêmico do curso de Sistemas de Informação que ativasse um recurso de acessibilidade e aumentasse as letras na tela. Isso foi feito, porém a senhora não conseguia enxergar mesmo assim. Então o acadêmico a auxiliou a ler e marcar as respostas. Considerando sua matrícula no segundo semestre do curso, esse acontecimento nos faz pensar na integração dos estudantes, no auxílio dos pares e na atenção dos professores. Como essa senhora, com evidentes problemas de visão, consegue acompanhar as aulas? Estão sendo oferecidas a ela condições adequadas de acessibilidade?

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados

As respostas dos 51 professores foram extraídas da plataforma de coleta (Googleformulários) em forma de planilha Excel. As características dos professores participantes foram descritas no item 3.1.1, usando frequências, médias, porcentagens e tabelas. No item 4.2, foi realizada análise e discussão das respostas, nas quais optou-se por juntar os níveis da escala Likert em respostas positivas (concordo em parte, concordo em grande parte, concordo totalmente) e respostas negativas (discordo em parte, discordo em grande parte, discordo totalmente) para o cálculo da porcentagem a fim de tornar as respostas mais objetivas, facilitando a leitura. Da mesma forma que para os coordenadores,

buscou-se verificar as potencialidades e fragilidades de diversos aspectos relacionados às condições da docência no CPAN, por meio de uma análise que envolve o máximo de informações sobre a vida dos docentes, não somente no câmpus, mas sua integração na UFMS, na cidade, com os pares, visando entender as potencialidades e fragilidades do CPAN.

Realizou-se a análise das respostas dos 370 estudantes (cujas características foram descritas na seção 3.1) obtidas por meio do Instrumento do Estudante (item 4.2), as quais também foram extraídas do Googleformularios como uma planilha do Excel.

A fim de deixar mais nítida a composição da amostra trabalhada, foram apresentados gráficos de *pizza* do perfil socioeconômico e estudantil, baseados no gênero, renda, escolaridade da mãe, tipo de ensino médio cursado, entre outros (item 4.3.1).

Testes de hipóteses com base no teste Qui-quadrado foram realizados (item 4.3.2), buscando associações entre a variável de “variação da motivação” e as variáveis do perfil socioeconômico e estudantil.

Elaborou-se um quadro descritivo dos motivos apresentados para o “aumento da motivação” na pergunta aberta que complementa a questão sobre “variação da motivação”, presente na primeira seção do Instrumento do estudante (item 4.3.3). Foram realizadas subdivisões em relação ao “aumento da motivação” de acordo com o “motivo de escolha do curso” (“gosto da área”, “exigência dos pais”, “está na área que trabalho”, etc). Para cada resposta da variável “motivo de escolha do curso”, foram selecionadas respostas dos estudantes para ilustrar sua percepção do porque houve “aumento da motivação” e os mesmos foram classificados de acordo com as teorias utilizadas neste estudo. Outro quadro semelhante foi elaborado para as respostas que indicaram “diminuição da motivação”, seguindo os mesmos procedimentos acima.

A partir dos dados obtidos com a escala de motivação EMA, a qual é parte do Instrumento do estudante, foram elaboradas tabelas (item 4.3.4) para descrever a porcentagem de observações para cada fator da escala de motivação (Desmotivação, Motivação extrínseca por regulação externa, Motivação extrínseca por regulação introjetada, Motivação extrínseca por regulação identificada, Motivação extrínseca por regulação integrada e Motivação intrínseca). As tabelas tiveram seus resultados discutidos e ao final, da união das

porcentagens totais de cada nível de observação da tabela, foi elaborado um gráfico ilustrativo do perfil motivacional dos estudantes do CPAN.

Tabelas também foram utilizadas para elaborar o perfil da percepção do clima universitário (item 4.3.5), a partir dos dados produzidos com a escala de Clima universitário ECLIPSU-Br, parte do Instrumento do estudante. As tabelas descrevem a porcentagem de observações nos níveis da escala Likert para as afirmações de cada fator da escala de clima universitário (Suporte institucional, Recepção institucional, Acolhimento e integração e Sentimento de bem-estar). Cada tabela teve seus resultados discutidos e da mesma forma foi elaborado um gráfico ilustrativo da percepção de clima universitário pelos estudantes do CPAN a partir das porcentagens totais obtidas em cada nível de observação.

Para realizar a correlação entre clima e motivação (item 4.6), inicialmente foi realizada a análise de Cluster com base nas questões de motivação da EMA e de clima universitário da ECLIPSE-BR (item 4.3.6.1), obtendo, assim, resultados quantitativos da distribuição dos estudantes em relação ao perfil motivacional e aos fatores do clima universitário. A seguir, foi realizada a análise dos *clusters* para cada escala e a correlação entre os grupos (*clusters*) obtidos para motivação e clima. Finalmente, buscou-se itens do clima que fossem preditores da alteração da motivação, utilizando a variável da “variação da motivação”, para os respondentes que afirmaram ter “aumentado” ou “diminuído” a motivação, sendo excluídos os que responderam que não houve variação na motivação após sua entrada no curso. Esse teste foi realizado com a aplicação da regressão Logit nos itens das duas escalas (item 4.3.6.2). Após a aplicação da regressão Logit identificou-se as variáveis do clima que mais explicam as variações (aumento ou diminuição) da motivação e elaborou-se um modelo (equação) que foi testado para verificar sua porcentagem de explicação da variação na motivação.

A pesquisa encerra com as considerações sobre a relação dos dados obtidos na pesquisa sobre a evasão que ocorre no CPAN (item 4.3.6.2).

Na análise estatística foram utilizados os *softwares* Stata, Excel e Minitab.

4 Análise e discussão dos dados

4.1 Análise descritiva do questionário dos coordenadores

O questionário dos coordenadores de curso investigou as percepções positivas e negativas deles e sugestões de melhorias em relação a 9 núcleos temáticos, que são: a UFMS, o CPAN, os gestores do câmpus, a coordenação, os técnicos administrativos, os docentes, o curso, os estudantes, sua motivação para o trabalho e o clima da instituição. A análise buscou destacar as respostas mais relevantes, de preferência que estivessem em mais de um questionário e não fez a separação por curso por motivos éticos. Participaram da pesquisa coordenadores de 5 cursos de licenciatura do câmpus.

Em relação à **UFMS**, os coordenadores relatam que é preciso definir e expor claramente a vocação da instituição a fim de criar uma identidade e facilitar aos professores se identificarem com a mesma; afirmam haver a necessidade de disponibilização de mais verba para atividades rotineiras, como viagens de campo, viagens a serviço e participação em eventos; verificam a falta de maior número de salas para professores, com boa estrutura ergonômica; a melhoria das salas de aulas e laboratórios; uma biblioteca maior para atender todos os cursos e com espaço para estudo individual e em grupo; o pagamento do adicional de fronteira, que facilitaria a fixação de professores no câmpus; a diminuição da burocracia e maior prazo para a execução das cobranças; o respeito às decisões locais como o indeferimento de reintegração ao curso, entre outros e a criação de faculdades no câmpus.

A percepção da UFMS pelos coordenadores mostra que é necessário haver menos burocracia, mais autonomia, investimentos em estrutura física, nos cursos e na pesquisa, além da definição de uma identidade para a UFMS, o que contribuirá para fixar os professores, especialmente no interior. As respostas demonstram a preocupação dos coordenadores com o desenvolvimento das atividades tanto de ensino quanto de pesquisa e bom conhecimento das normas e processos da instituição.

Quanto ao **CPAN**, as sugestões de melhorias envolvem maior atenção na recepção e na divulgação da posse de novos servidores docentes e técnicos-administrativos, envolvendo seus sindicatos, disponibilizando as normas da instituição e informações para que estes possam se integrar na cidade mais facilmente à rotina do câmpus; a oferta de atividades físicas/laboral; atividades de lazer; a disponibilização de espaços de convivência entre docentes com salas para tomar café, assistir TV e conversar; a oferta de atividades de integração aos calouros, que envolvam outros cursos e a oferta de atividades solidárias; minicursos sobre o funcionamento da universidade para professores e estudantes; espaço de convivência para estudantes e seus CAs; cantinas mais estruturadas para quem permanece por mais de um turno no câmpus; creche para professores e estudantes deixarem seus filhos.

Os coordenadores demonstraram conhecimento das fragilidades do câmpus, preocupação com o bem-estar dos professores e acadêmicos em relação à convivência dentro da instituição.

Os coordenadores afirmaram terem boa comunicação com a **direção** e com a COAC, os quais são acessíveis, demonstram preocupação com as melhorias do curso e respondem às solicitações em tempo hábil.

Como um potencial levantado para o CPAN, está uma gestão eficiente e de fácil acesso e que atende na medida do possível, as necessidades dos cursos.

Os participantes avaliam a experiência da **coordenação** como uma oportunidade de ter uma visão ampla sobre a legislação do curso e da UFMS, por estarem em contato com as normas e procedimentos da instituição e com todos os envolvidos no processo educacional da instituição, por ter voz no conselho de câmpus, além de ser uma oportunidade de obter conhecimentos sobre gestão, oferecer apoio aos estudantes e para estar atualizado sobre as mudanças na universidade. Por outro lado, afirmam que a atividade de coordenador gera sobrecarga de atividades, assim, eles entendem que há necessidade de um número maior de técnicos administrativos para apoio às atividades da coordenação. Reclamam da pouca autonomia em relação à instituição, baixa gratificação, estrutura física da coordenação inadequada e não ergonômica, falta de assessoria e treinamento para exercer a função, sinalizando a necessidade de maior suporte da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para a execução de suas atividades. Os coordenadores relatam que após a extinção dos departamentos, algumas funções

ficaram a cargo dos coordenadores e “se perdeu o momento em que todos os docentes do curso se reuniam”.

O CPAN tem, em seus coordenadores, professores dedicados a compreender o funcionamento das regras e atentos com o curso e com os acadêmicos, porém reclamam da estrutura e das condições estressantes de trabalho, com acúmulo de atividades.

Enxergam que o **corpo técnico** viabiliza as atividades no Câmpus, é bem qualificado e cooperativo, mas reclamam da necessidade de contratação de servidores para atender adequadamente alguns setores e de treinamento periódico que possibilite o atendimento a novas demandas.

Para os coordenadores, o **corpo docente**, em sua maioria, tem comprometimento com o curso, são solícitos nas atividades realizadas e participam de projetos de ensino, pesquisa e extensão, porém necessitam de maior flexibilidade e uma visão interdisciplinar para atender de forma adequada a clientela existente, a qual demonstra uma grande divergência de conhecimentos. As fragilidades relatadas se referem a não fixação do docente no curso, o que gera a necessidade constante de novas contratações, à necessidade de qualificação em pós-graduação, em nível de doutorado, uma maior produção científica e o comprometimento dos docentes na sugestão e execução de atividades visando superação das fragilidades dos alunos oriundos do ensino médio. Alguns coordenadores reclamam da necessidade de maior união e integração entre os docentes, demonstrando certa fragilidade no clima em relação ao bem-estar entre os membros dos cursos.

Os coordenadores veem seus **cursos** como bem qualificados, com uma adequada estrutura curricular e bom índice de aproveitamento, mas destacaram algumas melhorias que verificam ser de extrema necessidade em seus cursos, entre elas: a participação de todos os docentes e dos representantes dos estudantes nas atividades do colegiado e do NDE, mais discussão em relação aos problemas do câmpus, do curso e dos estudantes e uma maior integração com a educação básica.

Relatam que os **estudantes** procuram sempre as orientações na coordenação e interagem com seus anseios no curso. Afirmam que há necessidade da ampliação do número de bolsas de apoio estudantil, tanto de moradia quanto de alimentação e ações de integração e lazer.

Em relação à **motivação**, alguns coordenadores afirmam estarem motivados devido ao conhecimento da importância da sua profissão. As principais queixas que afetam sua motivação dizem respeito à convivência entre os docentes e à falta de conhecimento das normas e trâmites legais da instituição por parte dos professores.

No que se refere ao **clima**, os coordenadores verificam que as fragilidades se referem a desavenças e competição entre os pares, o que não é o adequado e precisa ser melhorado, a fim de permitir maior produtividade nas atividades do curso e aumentar a qualidade pedagógica e científica, que são os objetivos do curso. Sugerem o uso de projetos pela direção para promover a qualidade de vida e a integração entre os servidores, mais diálogo entre os colegas e remuneração para a área de fronteira.

O CPAN, na visão dos coordenadores, é um câmpus com potencial de ensino, pesquisa e extensão, com profissionais qualificados, gestão dedicada e eficiente, mas que precisa desenvolver mais as questões relativas à convivência e integração entre os pares.

4.2 Análise estatística descritiva das respostas dos Professores

O instrumento de produção de dados utilizado para os professores, **Instrumento do Professor**, tenta capturar a percepção desses acerca de 7 núcleos temáticos, que são: a cidade, a UFMS, o CPAN, o diretor, a coordenação, os técnicos administrativos, o curso onde ministra a maioria de suas aulas e seu método de ensino.

Os dados produzidos mostram que, ao serem questionados sobre a **cidade**, os 57 professores participantes estão divididos sobre a oferta de boas acomodações, escolas, opções de lazer e comércio que a cidade oferece e 75,5% discordam que a cidade tenha gestão eficiente. Um percentual de 96,5% dos professores concorda que a cidade tem potencial para realização de pesquisa por sua biodiversidade, já que se encontra em meio ao Pantanal, porém, 57% discordam da existência de bons projetos que os aproveitem.

Ao analisamos o tempo que esses professores estão na cidade, verificou-se que 60,8% estão morando na cidade há 10 anos ou menos, revelando o alto índice

de rotatividade no Câmpus, que pode ser resultado de diversos fatores, mas que é uma realidade que afeta os cursos.

Sobre a **UFMS**, 72% dos professores respondentes concordam que é uma universidade que oferece boa quantidade de cursos de graduação, pós-graduação e corpo docente qualificado. Discordam fortemente (84,2%) que haja integração entre o câmpus central e os campi do interior. Sobre o oferecimento de cursos de nivelamento aos estudantes pela UFMS, 45,6% discordam que ocorra e o percentual de 31,6% dos respondentes se manteve neutro em relação à essa necessidade, uma resposta preocupante dentro das condições dos cursos de licenciatura, com alto índice de evasão. Os professores (59,6%) afirmam que há muita burocracia na elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão e discordam (57,9%) que a instituição ofereça incentivos para realização de projetos e sua apresentação, talvez porque não haja recursos para atender a todos os professores e também porque os recursos dependem da aprovação dos projetos e das solicitações e do cumprimento de alguns requisitos. Grande parte dos professores respondentes, 66,7%, analisa que poderia haver mais recursos para bolsas, projetos e estrutura física nos câmpus, uma solicitação relevante devido ao número de estudantes que ingressam via SISU vindos de outros estados e que dependem desses auxílios para se manterem numa cidade com um alto custo de vida. O percentual de 91,3% dos professores concorda que existe autonomia didática dentro da instituição e que apesar de perceberem a UFMS como uma instituição forte e de qualidade, sentem necessidade de mais recursos e apoio da administração central.

Em relação ao **CPAN**, este é percebido como um bom ambiente de trabalho por 59,9% dos docentes, mas somente 37,8% concordam que o câmpus possui boa quantidade de cursos de graduação e pós-graduação. Os docentes concordam que o corpo docente do câmpus é qualificado em 84,2% das respostas e 31,6% destes enxergam que o câmpus tem boa produção científica, porém 77,2% acreditam que a estrutura e a autonomia do câmpus não são suficientes para atender adequadamente os cursos. O percentual de 45,6% afirma que os eventos de integração auxiliam os estudantes em sua vida acadêmica, sendo que este item teve 12,3% de respostas neutro. Ainda sobre o câmpus, 64,9% dos professores discordam que o auxílio aos acadêmicos com dificuldades de aprendizagem oferecidos pelo câmpus seja suficiente, destacando que 19,3% dos docentes responderam neutro, novamente

demonstrando desinteresse e desinformação por parte de alguns professores com os assuntos relacionados aos estudantes. Entre os participantes, 86% percebem a falta de assistência à qualidade de vida, como ginástica laboral e solicitação de exames periódicos e o percentual de 84,2% discorda quando questionados sobre a qualidade da recepção e auxílio aos novos professores na ambientação ao câmpus. Isso demonstra a necessidade de um maior apoio aos docentes quando iniciam seus trabalhos na UFMS, como um local que concentre informações (objetivos a serem cumpridos, formulários que devem ser preenchidos, funções de cada seção do câmpus, lista de telefones e salas de professores, etc.) necessárias à boa realização de suas atividades como docente.

Apesar de os professores terem observado que o CPAN seja um bom local de trabalho e que oferece uma boa quantidade de cursos, as respostas apontam insatisfação em relação à falta de autonomia, à falta de recursos para projetos e as condições de trabalho. Considerando que, para Ryan e Deci (2000a) a motivação depende da satisfação das necessidades básicas, as respostas mostram que uma maior autonomia em relação ao câmpus central, e atividades que promovam o convívio social entre os servidores, poderiam aumentar a satisfação e o bem-estar dos professores, melhorando as condições nas quais os professores desenvolvem seu trabalho.

Pode-se notar a insatisfação na alta rotatividade dos professores, com solicitações de transferência para o câmpus da capital ou câmpus próximos de São Paulo, nos quais a cidade oferece melhores opções de moradia, lazer e cultura. Ao que parece não é um problema isolado do CPAN, uma vez que há estudos apontam esse problema em outras instituições. Siqueira e Alves (2016) afirmam que, no ensino universitário, é frequente a alta rotatividade de servidores no ensino superior tanto por concurso quanto “remoção para outros setores dentro da própria instituição de ensino onde estão lotados, ou, ainda, por redistribuição para outras instituições de ensino” (p. 96). Essa rotatividade de professores traz prejuízos ao câmpus na execução do projeto pedagógico de cada curso, na consolidação de grupos de pesquisa, além de prejuízos financeiros. Siqueira e Alves (2016) pontuam que é comum haver divergências entre os funcionários e as organizações, sendo necessária uma ação dos recursos humanos para “conquistar e manter seus colaboradores, levando-os a realizarem suas funções com atitude positiva e favorável à organização” (p. 97). Dessa forma, necessita-se de mais

atenção por parte dos gestores na acolhida e na manutenção das condições de trabalho para os docentes do câmpus.

Os professores percebem na figura do **diretor** uma pessoa receptiva, inclusive a críticas (77,3%); observam que ele procura resolver os problemas, mesmo sem recursos suficientes (82,5%) e que apresenta *feedback* sobre os resultados obtidos (68,4%). Sobre sua capacidade de liderança e de gerenciamento de conflitos, a qual teve 66,6% de concordância dos respondentes, é um item que Sammons (2008) destaca como fundamental para que a instituição seja eficaz. Uma liderança forte atua usando eficientemente os recursos, apoiando os servidores em suas atividades e em seus projetos e dando retorno sobre as ações em desenvolvimento. As respostas dos professores indicam que o CPAN possui um diretor com características de líder, interessado em realizar melhorias, necessitando que a comunidade externar suas necessidades para a melhoria das atividades do câmpus.

Mais de 80% dos professores percebem a **coordenação** como tendo conhecimento das normas e procedimentos legais. Os respondentes (70,1%) afirmam que a coordenação realiza Reuniões do NDE em número suficiente para debater os problemas do curso, porém, nesse item chama a atenção o índice de respostas neutras que é de 19,3%, demonstrando desinteresse em relação a questões importantes do curso, questões relacionadas aos estudantes e à sua vida profissional no câmpus. Perguntados se a coordenação realiza discussões antes de tomar uma decisão 84,2% dos professores concordam, evidenciando que muitos cursos possuem um clima democrático na tomada de decisões. Mais de 84% dos respondentes referem que, na distribuição de disciplinas, a coordenação observa a área de formação do professor. Porém, menos da metade dos professores (47,4%) observam a proposição de atividades inovadoras pelos coordenadores. O percentual de 82% dos respondentes concordam que a coordenação repassa informações importantes do câmpus, do curso e de eventos aos estudantes, 64,9% afirmam que a coordenação discute situações relativas aos estudantes, como evasão e desempenho, 45,6% o percentual de professores que observam atitudes do coordenador em relação à proposição de atividades para melhorar a aprendizagem dos estudantes, embora gire em torno de 41,1% o percentual de respondentes que não percebem a cobrança por parte da coordenação para que os professores façam atendimento extraclasse com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Verifica-se novamente que há necessidade de maior atenção às questões de aprendizagem e permanência dos estudantes pela coordenação, que deve cobrar dos professores maior envolvimento nessas questões, devido ao alto índice de evasão apresentado nos cursos do câmpus. Embora a entrada na universidade seja um período de muitas mudanças para os estudantes, a adaptação ao ensino superior precisa ser observada como um fato que necessita de uma ação constante por parte dos membros do curso, tanto pelos professores quando pela coordenação. Os estudantes são vistos como autônomos, que podem estudar sem muito apoio e que se adaptam à uma série de mudanças sozinhos. Nem sempre essa adaptação ocorre sem apoio e, nesse processo, os estudantes que não se integram, ou ainda não têm habilidade de estudar por conta própria muitas vezes abandonam o curso, deixando a realização de uma formação superior para outra oportunidade, tentam fazer outro curso ou mesmo desistem de fazer um curso universitário.

Algumas universidades conscientes dessas dificuldades contam com rede de apoio aos estudantes no sentido de integrá-los ao ambiente universitário, bem como de auxiliá-los a se tornarem mais autônomos nos estudos. Entre elas, podemos destacar o trabalho da UNICAMP, onde os estudantes são convidados a participar de encontros nos quais se pretende desenvolver a autonomia nos estudos por meio de debates sobre como integrar-se ao ensino superior, estabelecer metas possíveis de serem alcançadas, anotar nas aulas as informações novas e importantes, ter domínio no gerenciamento do tempo, ter conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem e autoavaliação, entre outros. (Freitas-Salgado, 2013)

Em relação aos **técnicos administrativos**, 71,9% dos professores participantes da pesquisa concordam que, sempre que precisam, recebem atendimento rápido e com qualidade por parte dos mesmos, 73,7% verificam que estes são qualificados para a função que exercem, mais de 52% percebem que os técnicos avisam quando acontece alguma mudança nos processos administrativos e 47,4% dos respondentes notam a motivação nos funcionários do câmpus. Os professores (42,1%) percebem alta rotatividade entre os técnicos e a necessidade de novas contratações é visualizada por mais de 71% dos professores. Já em relação à integração entre os servidores, proporcionada pela administração do câmpus, um elemento do clima universitário associado à retenção dos professores e técnicos no câmpus, quase 80% dos docentes acreditam que poderia haver mais oportunidades de eventos, de forma quinzenal ou mensal. Nota-se novamente a

importância de um olhar da administração em relação à qualidade de vida dos servidores, visando sua permanência no câmpus.

Os professores participantes da pesquisa percebem que, em seus **cursos**, há boa convivência entre seus pares em 87% das situações e quase 100% deles percebem uma boa relação com os estudantes. Chega a 85% o percentual de professores que visualizam seu curso integrado com a comunidade; 68% concordam que em seu curso há disciplinas nas quais a retenção de estudantes é recorrente.

Quanto ao **método de ensino**, chega a 95% dos respondentes o percentual que afirma seguir uma metodologia de ensino que eles dominam completamente, 85,1% declaram que utiliza mídias em aula, 100% concordam que sua metodologia é flexível e 87,7% afirmam que trocam experiências sobre aulas com seus colegas do câmpus/curso. As práticas pedagógicas são também um fator importante para a motivação dos estudantes, mesmo no ensino superior. Severo e Kasseboehmer (2017) ressaltam que o estilo motivacional do professor e seu comportamento influenciam a motivação dos estudantes. Para os autores, a falta de autonomia da escolha das tarefas promove nos estudantes sentimentos de fraqueza e ineficácia, já a oferta de atividades muito simples, inibem o sentimento de competência; além disso, um professor que oferece recompensas, por exemplo, pode diminuir a autodeterminação dos estudantes motivados pensando que sua estratégia de ensino é adequada. Isso reforça a recomendação de Tollefson (2000) para maiores estudos sobre motivação, principalmente nos cursos de licenciatura, onde estão se formando os futuros professores.

Observando os dados apresentados em relação à evasão nos cursos e a afirmação dos professores sobre seus métodos de ensino, sugerimos como estudo futuro pesquisa sobre a forma como a mídia está sendo utilizada nos cursos e a efetividade dos métodos de ensino adotados no câmpus.

4.3

Análise estatística descritiva das respostas dos Estudantes

Neste item são apresentados e discutidos os dados do perfil socioeconômico e estudantil dos estudantes que compõe a amostra, sua associação com a percepção de variação da motivação inicial. São descritos os fatores que na visão dos estudantes influenciaram a variação da sua motivação. É traçado o perfil

motivacional dos estudantes participantes da pesquisa, bem como o perfil da percepção do clima universitário do CPAN. Em seguida buscou-se avaliar a relação entre a motivação e o clima. Finalmente, são discutidos os resultados das análises que podem explicar as altas taxas de evasão, fenômeno que ocorre no CPAN repetidamente, e que tanto preocupa professores e à própria administração da UFMS. Os dados dos estudantes dos semestres iniciais e finais foram analisados juntos, uma vez que havia poucos estudantes nos semestres finais, inviabilizando sua significância.

4.3.1

Análise descritiva do perfil dos estudantes respondentes

Os resultados aqui apresentados, produzidos com o **Instrumento do Estudante**, se referem a caracterização de perfil socioeconômico e estudantil dos respondentes. A amostra contou com N=370 estudantes de um total de 1021 matriculados nas licenciaturas, produzidas em dois momentos, ao final de 2017 e no início de 2018.

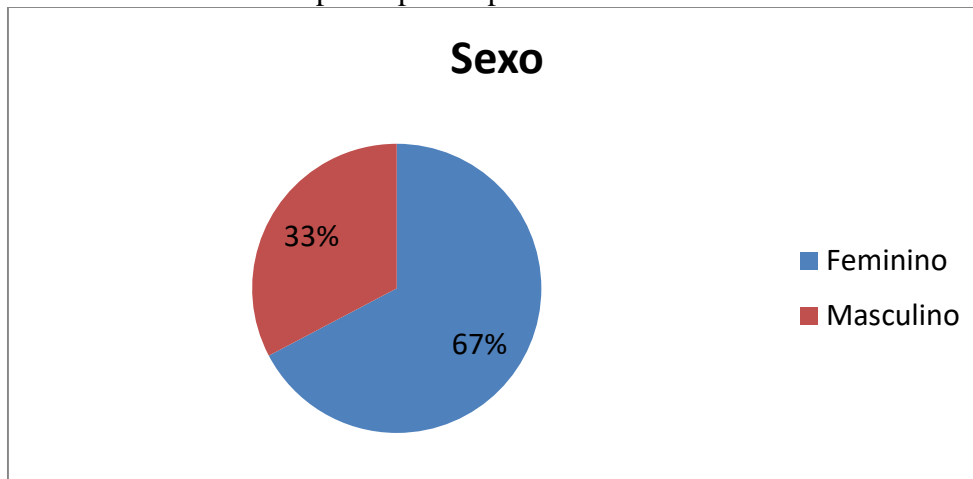
Os estudantes da amostra estão matriculados nos semestres iniciais e finais dos 8 cursos de licenciatura do CPAN, com idades entre 17 e 53 anos, média de 25,7 anos e desvio padrão de 8,4%, descrito em faixas etárias na Tabela 06 abaixo, dos quais 249 são mulheres e 121 são homens.

Tabela 06: Estudantes participantes por faixa etária e sexo

	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Até 20 anos	42	93	135
De 21 a 30 anos	47	100	147
De 31 a 40 anos	19	36	55
De 41 a 50 anos	9	20	29
Maior de 50 anos	3	1	4
Total	121	249	370

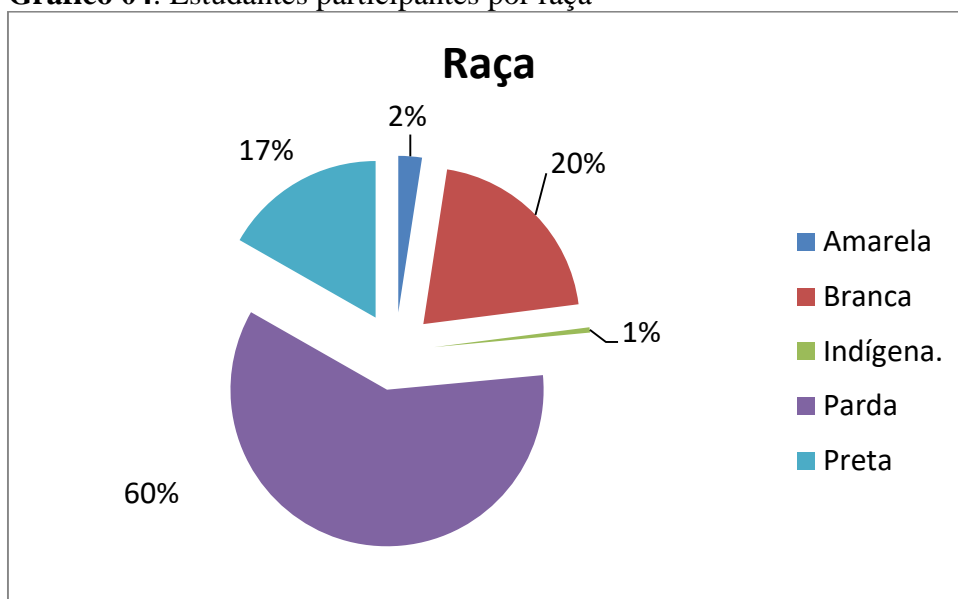
Fonte: Elaboração da autora

Nota-se que o público de estudantes é composto principalmente por jovens, sendo 76,2% com menos de 30 anos, e a maioria mulheres.

Gráfico 03: Estudantes participantes por sexo

Fonte: Elaboração da autora

O Gráfico 03 descreve o sexo em porcentagem, evidenciando que a população de estudantes é predominantemente feminina, um resultado esperado visto que se trata de cursos de licenciatura e que a carreira de docente tem sido seguida tradicionalmente por mulheres. Essa escolha nem sempre é pessoal, mas cercada de fatores, como, a classe social, a influência da família, as oportunidades de emprego, ou seja, “a questão da escolha não se resume ao esforço pessoal em aproveitamento das oportunidades e condições disponíveis, não existindo um sujeito isolado, imune ao seu entorno e às condições socialmente dadas” (Caldeira et al, 2016, p. 827).

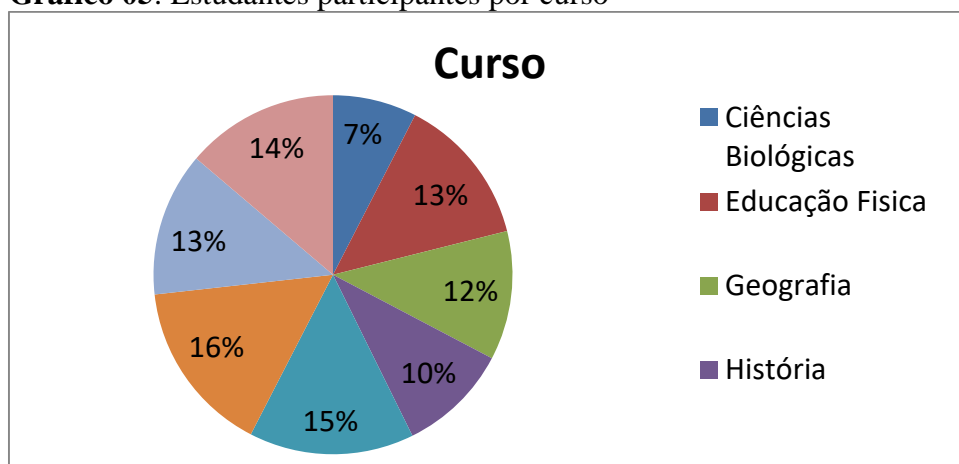
Gráfico 04: Estudantes participantes por raça

Fonte: Elaboração da autora

A distribuição da amostra por raça, apresentada no Gráfico 04, mostra a predominância de 60% de estudantes pardos, seguida por 20% de brancos e 17% de negros.

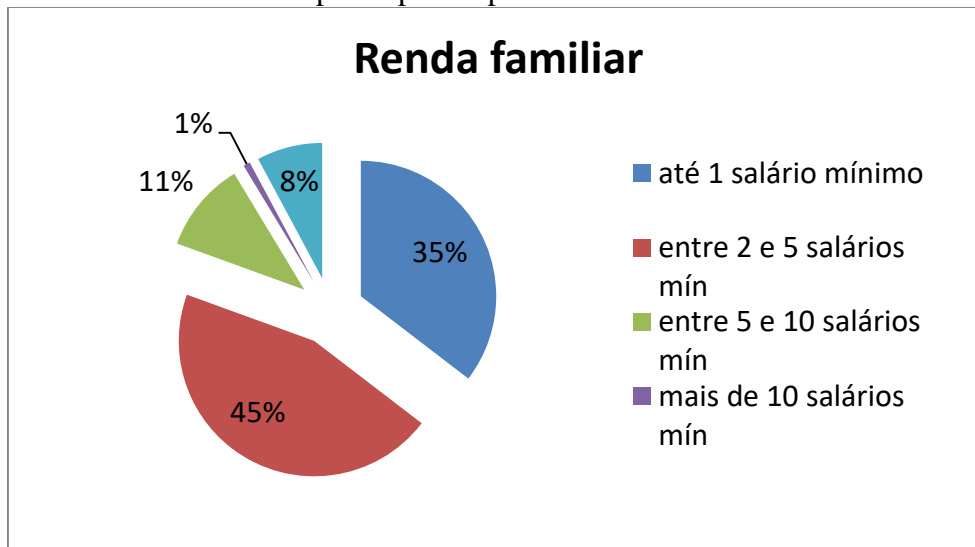
A amostra dos estudantes das 8 licenciaturas, conforme o Gráfico 05, foi composta, em sua maioria, por estudantes do curso de Letras Inglês, correspondendo a 16% da amostra, seguida por Letras Espanhol, com 15%, sendo somente 9 pontos percentuais a variação entre as porcentagens de participação máxima e mínima.

Gráfico 05: Estudantes participantes por curso



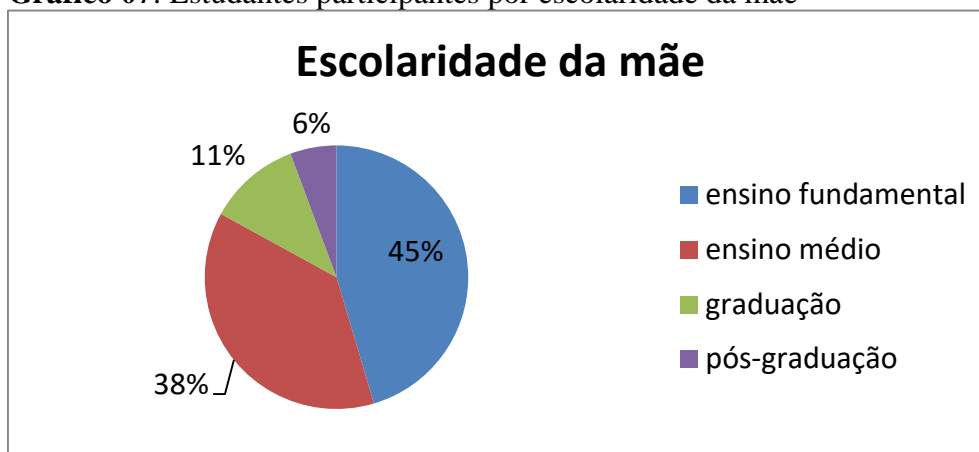
Fonte: Elaboração da autora

Conforme o Gráfico 06, 45% dos estudantes são oriundos de famílias com renda entre 2 e 5 salários mínimos, porém o percentual de 35% sobrevive com renda familiar de apenas um salário mínimo. Cruzando esses últimos dados com a porcentagem de estudantes que recebem bolsa assistencial, que é de 16%, percebe-se que existe grande carência de assistência estudantil no câmpus, uma vez que as bolsas atingem menos da metade dos estudantes com menor renda.

Gráfico 06: Estudantes participantes por Renda familiar

Fonte: Elaboração da autora

Para Aranha e Souza (2013), a baixa atratividade da carreira docente acaba recrutando estudantes com “escolarização básica mais precária” (p. 79) justamente pela baixa relação candidato/vaga. Entre os estudantes do CPAN com renda de até um salário mínimo, 30% ingressaram por fatores extrínsecos (apresentados no item 4.3.2), e possuem grandes chances de não conseguirem concluir o curso caso não tenham um acompanhamento mais atento da instituição.

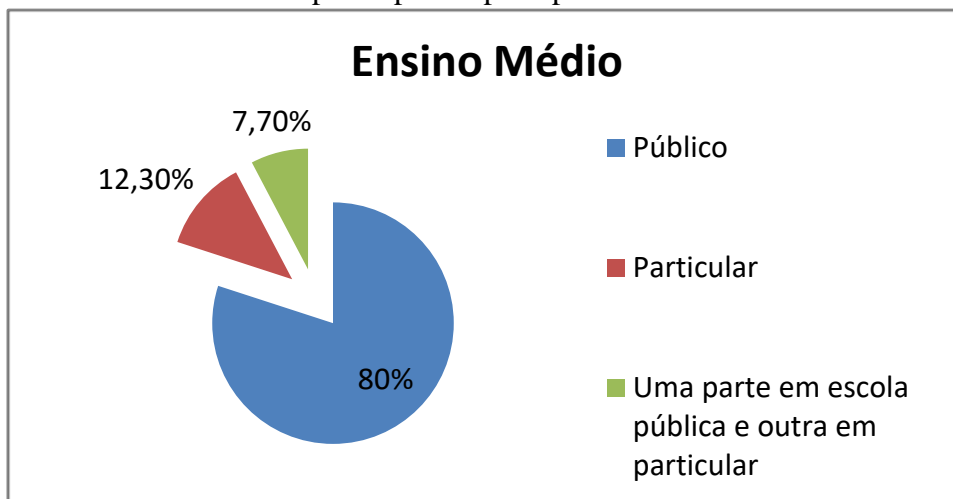
Gráfico 07: Estudantes participantes por escolaridade da mãe

Fonte: Elaboração da autora

No Gráfico 07, visualiza-se que 45% das mães dos estudantes do Câmpus do Pantanal têm somente o ensino fundamental e 38% completaram o ensino médio. Somente 11% das mães possuem graduação e 6% pós-graduação. Santos (2013) afirma que “O nível de escolaridade dos pais é a variável que mais

influencia o desempenho escolar e a decisão de investimento em educação” (p. 64), considerando o baixo índice de escolarização das mães dos estudantes do CPAN, é provável que muitos não tenham auxílio nos estudos nas próprias casas, necessitando mais atenção na universidade, tanto dos professores quanto dos estudantes mais antigos.

Gráfico 08: Estudantes participantes por tipo de Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora

Em relação ao ensino médio, 80% dos estudantes participantes estudaram em escola pública, seguido por apenas 12,3% de estudantes de escolas particulares e 7,7% que mesclaram seus estudos nos dois tipos de escola, de acordo com o Gráfico 08. Dessa amostra, mais de 86,1% dos estudantes cursaram ensino médio regular, 7,7% ensino regular EJA e apenas 6,1% cursaram ensino técnico.

Nota-se, com os dados sobre o perfil da amostra, a importância do ensino superior para essas famílias, nas quais o estudante pode ser o primeiro a alcançar o nível universitário. Ultimamente as reformas nas políticas públicas têm facilitado o acesso à Universidade à uma classe que antes tinha dificuldade de ingressar no ensino superior público, num processo de democratização do ensino superior.

As licenciaturas do câmpus refletem o esforço do poder público na realização de investimentos para ampliar as vagas, manter o ensino gratuito e democratizar o ensino superior. Conforme Neves (2012)

Considerando a necessidade de inclusão social de um grande contingente de jovens oriundos de classes baixas, o governo reafirma que a educação é um bem público e não uma mercadoria e toma inúmeras iniciativas (políticas de inclusão) com impacto tanto sobre o segmento público e gratuito como sobre o segmento privado. A motivação é a ampliação das oportunidades de acesso para os contingentes de

estudantes provenientes das camadas de baixa renda e grupos social e racialmente discriminados. (p. 5)

Contudo, se o ingresso na universidade tem sido facilitado por essas políticas, a permanência nos cursos ainda é uma questão que merece atenção e estudos. Paula e Silva (2012) enfatizam que o projeto de democratização não pode se encerrar na política de expansão e massificação, mas deve ir além:

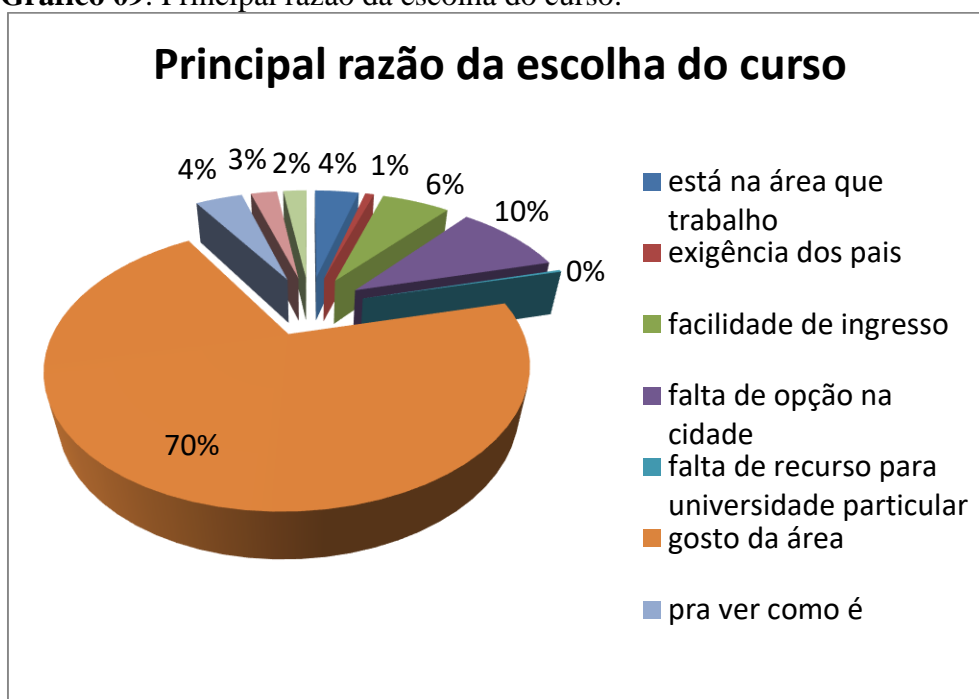
Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação. A vigilância constante sobre a qualidade dos cursos de graduação, as taxas de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem nos parece essencial, não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir *feedbacks* sobre as políticas adotadas. (p. 7)

O ingresso na universidade é importante para todos os estudantes, principalmente para aqueles que são os primeiros da família a ter a chance de obter o nível superior. No estudo de Brocco (2017) sobre o significado do ingresso no ensino superior para estudantes bolsistas, observa-se nas respostas uma ânsia de prolongar os estudos visando a mobilidade social e o reconhecimento social mediante a formação profissional. Para o autor eles “Esperam, com essa formação, conseguir boa colocação no mercado de trabalho e com isso ter uma vida melhor no futuro, o que inclui acesso aos mais diferentes capitais” (p. 6). A baixa porcentagem de concluintes, no entanto, pode ser fruto da motivação inicial, pautada em fatores extrínsecos, havendo necessidade de estudos no sentido de elevar a qualidade motivacional dos estudantes de forma a diminuir a taxa de evasão e aumentar o número de concluintes.

Estudos sobre a motivação de estudantes do Ensino Superior contribuem com os esforços do poder público, em iniciativas como o REUNI e políticas afirmativas voltadas para o ingresso em universidades públicas, uma vez que colaboram na identificação e compreensão dos fatores que promovem a continuidade dos estudos para esses estudantes. Trata-se de um tema a ser melhor estudado, visto que, mesmo entre estudantes cotistas a evasão ainda persiste. Além disso, é importante a realização de estudos sobre a qualidade do ensino oferecido pelas IES públicas, no país, nos programas de expansão, considerando as elevadas quantias investidas. Como mostra Neves (2012):

A produção de dados permitiu verificar que, para 70% dos estudantes, o curso foi sua primeira opção no Enem, 57,1% entraram na universidade na primeira tentativa, 90% nunca mudaram de curso e 92% pretendem trabalhar na área. Esses dados vão ao encontro com o exposto na figura acima, confirmando o interesse nos cursos por parte dos estudantes. Até porque essa é uma das poucas opções na cidade e, sendo uma universidade pública, torna-se objeto de interesse para os jovens, principalmente os que não podem se mudar para outras cidades.

Gráfico 09: Principal razão da escolha do curso:



Fonte: Elaboração da autora

Quando perguntados sobre qual a principal razão que o levou a escolher esse curso, a resposta predominante descrita no Gráfico 09 confirma a Figura 04, e mostra que o principal motivo da escolha do curso foi por gostar da área. Percebe-se também muitas respostas que remetem a fatores extrínsecos como: falta de opção na cidade, facilidade de ingresso, porque está na área que a pessoa já trabalha, para ver como é o curso, pela remuneração da área e também por exigência dos pais, sendo que os fatores externos correspondem a 30% dos motivos da escolha do curso.

As respostas para a pergunta do Instrumento do Estudante sobre a variação da motivação²¹ obteve 49,6% de respostas para aumento da **motivação inicial** em relação ao curso e 21,9% para diminuição da motivação.

Dessa forma, foram elaborados testes de análise de associação baseadas no teste Qui-quadrado entre a variável de “variação da motivação” e variáveis presentes no perfil socioeconômico e estudantil para verificar os fatores do perfil que são associadas à variação na motivação. O princípio básico desse teste consiste em comparar proporções, que são as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento. O teste Qui-Quadrado implica na associação entre duas variáveis quando o P-Valor é significativo a um nível de confiança de 95% (P-Valor>0,05). As variáveis devem ser categóricas e recomenda-se para amostras com pelo menos 10 observações em cada célula. O cálculo exige a definição do Grau de Liberdade, ou o número de informação da amostra necessário ao cálculo dos valores esperados. A seguir são apresentadas tabelas contendo os resultados dos testes de associação e suas análises.

Tabela 07: Alteração na motivação em relação ao gênero

Motivação e Gênero		
	Feminino	Masculino
Diminuiu	60	19
Se Manteve	65	41
Aumentou	124	61
GL	2	
Qui Quadrado Tabulado	5,991	
Qui Quadrado do Modelo	4,414	
P-Valor	0,11	

Fonte: Elaboração da autora

A amostra foi composta por 67% de mulheres e 33% de homens, sendo que o número de estudantes cuja motivação aumentou apresentou-se proporcional à distribuição por gênero da amostra, obtendo a razão de 2 mulheres para 1 homem, conforme a Tabela 07. Já a proporção de estudantes que afirma diminuição da motivação apresenta a proporção de 3 mulheres para 1 homem. Embora o resultado da diminuição da motivação seja maior nas mulheres, a aplicação do

²¹ “Sobre sua motivação em relação ao curso, continua a mesma de quando iniciou o curso? Aumentou? Diminuiu?”

teste de Qui-quadrado obteve P-Valor $> 0,05$, de onde se verifica que não há evidências de que exista associação entre motivação e o gênero dos participantes.

Tabela 08: Alteração na motivação em relação à raça

Motivação e Raça				
	Amarelo/Indígena	Branca	Parda	Preta
Diminuiu	2	15	50	12
Se Manteve	3	23	55	25
Aumentou	6	38	116	25
GL	6			
Qui Quadrado Tabulado	12,592			
Qui Quadrado do Modelo	6,026			
P-Valor	0,42			

Fonte: Elaboração da autora

De acordo com a Tabela 08, não é possível verificar alterações na motivação baseada na raça, mantendo a relação da raça parda proporcional ao triplo das raças branca e preta. O que é confirmado pela aplicação do teste de qui-quadrado no qual se obteve P-Valor $> 0,05$, de onde se conclui que não há evidências de que exista associação entre motivação e a raça dos estudantes.

Tabela 09: Alteração na motivação em relação ao curso

Motivação e curso								
	Ciências Biológ.	Educação Física	Geografia	História	Letras Espanhol	Letras Inglês	Matemática	Pedagogia
Diminuiu	6	5	8	13	12	11	14	10
Se Manteve	8	17	9	11	18	13	19	11
Aumentou	14	28	26	13	25	34	15	30
GL	14							
Qui Quadrado Tabulado	23,685							
Qui Quadrado do Modelo	21,674							
P-Valor	0,086							

Fonte: Elaboração da autora

As licenciaturas nas quais os estudantes mais perceberam um aumento de motivação foram Educação Física, seguida de Geografia e Pedagogia, conforme Tabela 09, porém a aplicação do teste de qui-quadrado no qual se obteve P-Valor $> 0,05$, não confirma a existência de associação entre motivação e o curso dos estudantes, muito embora o teste se aproxime muito do esperado. Lembrando que a área e o curso foram as palavras mais destacadas nas respostas sobre aumento da motivação.

Tabela 10: Alteração na motivação em relação à renda

Motivação e Renda				
	Sem resposta	Até 1 salário mínimo	Entre 2 e 5 salários mínimos	Mais de 5 salários mínimos
Diminuiu	6	30	33	10
Se Manteve	8	36	46	16
Aumentou	15	65	88	17
GL	6			
Qui Quadrado Tabulado	12,592			
Qui Quadrado do Modelo	2,874			
P-Valor	0,824			

Fonte: Elaboração da autora

A Tabela 10 revela que o teste qui-quadrado aplicado nos dados da amostra não confirma a associação entre renda e alterações na motivação, obtendo P-Valor $> 0,05$. É possível entender essa não associação entre renda e variação na motivação quando existem políticas voltadas para a educação, como as bolsas e o sistema de cotas. Longo e Vieira (2017) ressaltam a importância dessas políticas que apesar de não contemplarem todos os estudantes que necessitariam de auxílio, conseguem oferecer condições para que muitos estudantes tenham condições de frequentar o ensino superior:

Entendemos que o acesso às oportunidades educacionais não depende exclusivamente do indivíduo e/ou das decisões e dos esforços de sua família. Podemos supor que as políticas voltadas para a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no sistema escolar são mecanismos que contribuem para o aumento da escolaridade. Sendo as políticas educacionais um instrumento do Estado, as mesmas são delineadas de acordo com a conjuntura política do país. (p. 1056)

Tabela 11: Alteração na motivação em relação à escolaridade da mãe

Motivação e Escolaridade da Mãe				
	Fundamental	Médio	Graduação	Pós Graduação
Diminuiu	46	24	6	3
Se Manteve	38	48	10	10
Aumentou	84	67	26	8
GL	6			
Qui Quadrado Tabulado	12,592			
Qui Quadrado do Modelo	14,089			
P-Valor	0,029			

Fonte: Elaboração da autora

A amostra foi submetida a teste Qui-quadrado para verificar a associação da escolaridade da mãe e as variações da motivação. O resultado do teste foi significativo e obteve P-Valor $< 0,05$, como mostrado na Tabela 11. Isso confirma

a importância da escolaridade da mãe, a qual pode orientar e ajudar tanto na escolha do curso, quanto oferecendo apoio ao estudante durante o curso.

Esse resultado vem ao encontro de pesquisas que há tempos atestam a importância da escolaridade da mãe, uma vez que, na maioria das vezes, são as mães que acompanham o estudo dos filhos. Para Deci e Ryan (2014), “quando as crianças crescem em ambientes que oferecem suporte às necessidades básicas, elas tendem não somente a ter mais segurança e satisfação nos relacionamentos com os pais mas também a apresentar uma motivação mais autônoma para muitas tarefas e atividades em suas vidas²².” (p. 7)

A associação entre a escolaridade da mãe e a variação da motivação do estudante se traduz em apoio, sendo atenção ou diálogo, apoio econômico, transmissão de valores e conhecimentos, mesmo que não tenha relação específica com o que o estudante está aprendendo, permitindo que ele se sinta acolhido, sendo que esses vínculos estimulam e auxiliam a enfrentar as dificuldades. O suporte oferecido pelas mães promove a autonomia que, muitas vezes, é entendida como individualismo, mas que, na Teoria da Autodeterminação, é vista como o sentimento de liberdade de escolha que pode acompanhar qualquer ação. (Longo; Vieira, 2017).

4.3.3 Fatores que influenciam a variação da motivação na percepção dos Estudantes

A pergunta do Instrumento do Estudante sobre a “variação da motivação” possui um complemento aberto, no qual os estudantes poderiam explicar os fatores que levaram à sua resposta. A seguir, colocamos no Quadro 01 uma síntese das respostas cuja percepção foi positiva, separando os estudantes que ingressaram por fatores interno e externos e destacando algumas respostas mais relevantes em cada situação, de acordo com a Teoria da Autodeterminação e com os estudos sobre clima universitário:

²² when children grow up in social environments that are supportive of basic psychological needs, they tend not only to have more secure and satisfying relationships with parents but they also tend to become more autonomously motivated for many tasks and activities in their lives.

Quadro 01: Estudantes cuja motivação aumentou após o ingresso no CPAN

Aumento da motivação: ingresso por fator interno (gostar da área)	
Razão da percepção	Resposta do estudante
Gosto pela área	Porque eu amo a área, e quero trabalhar nela.
Conhecer melhor o curso	Pois ele apresenta mais oportunidades que considere ao ingressar nele.
Clima Universitário – relação professor x estudante	Aumentou pelo incentivo de alguns professores e pela vontade de conhecer.
Apoio da família	Meus pais continuam me motivando a todo momento .
Aquisição de conhecimentos	A motivação aumentou devido ao conhecimento passado pelos docentes.
Clima Universitário – relação professor x estudante e Estudante com seus pares	Conforme está acontecendo as aulas, o aprendizado de novos assuntos, interação com outras pessoas, poder expor suas ideias, é uma nova experiência.
Autodeterminação – autonomia e competência	No começo eu tinha outros compromissos que tomavam meu tempo e não conseguia focar no curso. Com o passar do tempo fui aprendendo a estudar e a entender melhor o curso e o que ele podia contribuir para a minha formação, tanto pessoal como profissional. E hoje vejo a importância de passar pela academia.
Aquisição de conhecimento, Práticas e convívio com outros estudantes	Apesar de ser uma área não valorizada, a visão que tenho sobre em repassar conhecimentos a outras pessoas aumenta mais a vontade de estudo. As disciplinas deram um bom embasamento para seguir nesta carreira, as trocas de informação com colegas de outros semestre e cursos fazem ampliar os conceitos de como lidar fora da vida acadêmica, em especial as práticas fora da universidade nos mostra a realidade, dessa forma compreendemos a realidade.
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (está na área que trabalho)	
Aquisição de conhecimento	Tive conhecimentos que me fascinaram e deixaram crítico das ações da humanidade.
Melhor conhecimento das possibilidades do curso	O curso acabou me surpreendendo quanto a diversidade de conhecimentos necessários e adquiridos através da disciplina.
Motivação para aprender	Sim pois quero aprender a dar aulas.
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (facilidade de ingresso)	
Didática dos professores	Aumentou o ensino dos professores é muito bom
Melhor conhecimento da área	Aumentou, pois apesar de não ter sido minha primeira opção, a área me despertou um interesse.
Aulas práticas	por meio da aula de campo que tivemos agora tenho um pouco mais interesse na área .
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (exigência dos pais)	
Maior conhecimento do curso	Eu entrei sem querer estar no curso, até porque não era minha primeira opção. Aí acabei me descobrindo ao longo do curso, e amei. Hoje me vejo professora de [...]. Amo minha profissão.
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (falta de opção na cidade)	
Autodeterminação – autonomia/competência	A cada dia procuro melhorar em tudo que faço, então a motivação tem que sempre aumentar :)
Melhor conhecimento da área	Cada vez eu me identifico mais nessa área, e sinto que é exatamente isso que eu quero para a minha vida.
Maior conhecimento do curso	Aumentou, pois vi que o curso é totalmente diferente do que imaginava.

Quadro 01 - Continuação

Aumento da motivação: ingresso por fator externo (falta de recurso para universidade particular)	
Aumento da qualidade motivacional	No início tudo era novidades, era fantástico. Hoje depois de alguns desafios vencidos, depois da dificuldade que passamos, hoje o aumento de vontade de terminar e depois de aprender a amar meu curso. Estou ciente de que vem muito mais para mim. Querer aprender e a vontade de aprender foi despertado na minha mente e no meu coração. Adoro o meu curso.
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (sugestão de outra pessoa)	
Melhor conhecimento da área	No decorrer do curso pude perceber que a [...] era algo bem além do que eu imaginava, fui gostando cada vez mais, principalmente após escolher uma área de atuação.
Maior conhecimento do curso	Como não era a minha primeira opção, ingressei no curso apenas para conhecimento pessoal, com a intenção de poder trocar no próximo Enem. Porém, no decorrer dos semestres fui criando gosto pelo curso.
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (remuneração da área)	
Autodeterminação - autonomia e competência	sim o curso é bastante exigente e faz com que me esforce procurando sempre dar o melhor de mim; pois gosto de desafios.
Melhor conhecimento da área	estou me interessando cada dia mais pela area que escolhi
Aquisição de conhecimentos	Tenho motivação porque as disciplinas são bem interessantes
Aumento da motivação: ingresso por fator externo (pra ver como é)	
Maior conhecimento do curso	O curso abrangente temas diversificados e amplos, o que me surpreendeu.
Aquisição de conhecimentos	No decorrer do curso, tenho obtido muitos conhecimentos além das minhas antigas expectativas. O curso tem me envolvido de uma maneira cativante.
Melhor conhecimento da área	aumentou porque antes eu não gostava dessa área agora passei a gostar.

Fonte: Elaboração da autora

Muitos estudantes que ingressaram por gostar da área relatam que sua motivação aumentou após conhecer melhor o curso e descobrir as ramificações da área. Essa situação sugere a falta de divulgação dos cursos oferecidos pelo CPAN aos estudantes do ensino médio, visando tanto o esclarecimento de todas as possibilidades de trabalho, quanto os requisitos necessários para a conclusão do curso, o que auxiliaria na busca por uma carreira dos estudantes e ao mesmo tempo evitaria uma má escolha que pode levar ao abandono do curso.

Nas respostas, percebe-se o aumento da motivação relacionado ao sentimento de autonomia nos estudos, na competência em realizar as atividades e no pertencimento, vindo do apoio e do estímulo realizado pelos professores e colegas de curso. Para Bzuneck (2010), a motivação extrínseca também pode vir a ser autodeterminada desde que seja viabilizado ao estudante auxílio para que sejam atendidas suas necessidades básicas, ou seja, o estudante internalizar o

interesse e a importância das atividades através de diálogo com o professor, melhorando sua qualidade motivacional, aprender sobre as técnicas de estudo e ser estimulado a testar e escolher uma forma de estudo que lhe permita o sentimento de competência, ter acompanhamento e atenção dos professores e colegas quando necessitar.

Quadro 02: Estudantes cuja motivação diminuiu após o ingresso no CPAN

Diminuição da motivação: ingresso por fator interno (gostar da área)	
Razão da percepção	Resposta do estudante
Relacionamento professor x estudante	muita cobrança e pouco entendimento em relação entre professor e aluno
Conhecimento básico insuficiente	Diminuiu porque eu não tenho uma base boa
Didática do professor	diminuiu por que não foi como o esperado , a forma de trabalho e o método de ensino são completamente diferente do esperado.
Falta de autonomia nos estudos	Estou tendo dificuldade nos estudos, e não estou conseguindo colocar meus estudos em dia.
Questão financeira e falta de apoio dos professores	a dificuldade financeira, pois em minhas planilhas observei que estou gastando mais em relação de quando não era acadêmico. Professores realmente não está mostrando interesse com relação a formação do discente e sempre ouço a frase "eu ja sou formado (professor), quem tem que correr atrás são vocês (acadêmico).
Falta de tempo	Tenho pouco tempo para estudar por causa do meu emprego
Falta de tempo, sobrecarga de atividades e falta de apoio dos professores	Os horários de aulas me deixaram muito sobrecarregada, professores que não nos auxiliam, ter uma média de faltas para cumprir e muitos trabalhos para fazer ao mesmo tempo, matérias optativas que são mais puxadas que as obrigatórias, não ter tempo de ir aos eventos dentro da própria Universidade, ter que participar de grupos de pesquisas no único tempo livre que tenho.
Falta de apoio dos professores	Alguns professores parecem n se importa com aprendizado do aluno.
Falta de autonomia nos estudos	Sinto muita dificuldade em relação a uma matéria e isso acaba me desmotivando.
Problemas relacionamento professor x estudante	Diminuiu porque a o método de ensino em algumas disciplinas são repressivas
Dificuldade de integração à vida acadêmica	quando entrei foi um outro mundo, tudo diferente de como tinha pensado.
Diminuição da motivação: ingresso por fator externo (está na área que trabalho)	
Exigência do curso	Quando está se aproximando do último ano do curso as coisas ficam mais difíceis do que no início, isso acaba nos desgastando tanto psicologicamente quanto fisicamente, fora a rotina do nosso trabalho que já é cansativa.
Dificuldade em conciliar trabalho e estudo	Por que é uma rotina cansativa
Adaptação à outra cidade	Mudei de cidade e de Câmpus e tive e tenho muitas dificuldades de adaptação.

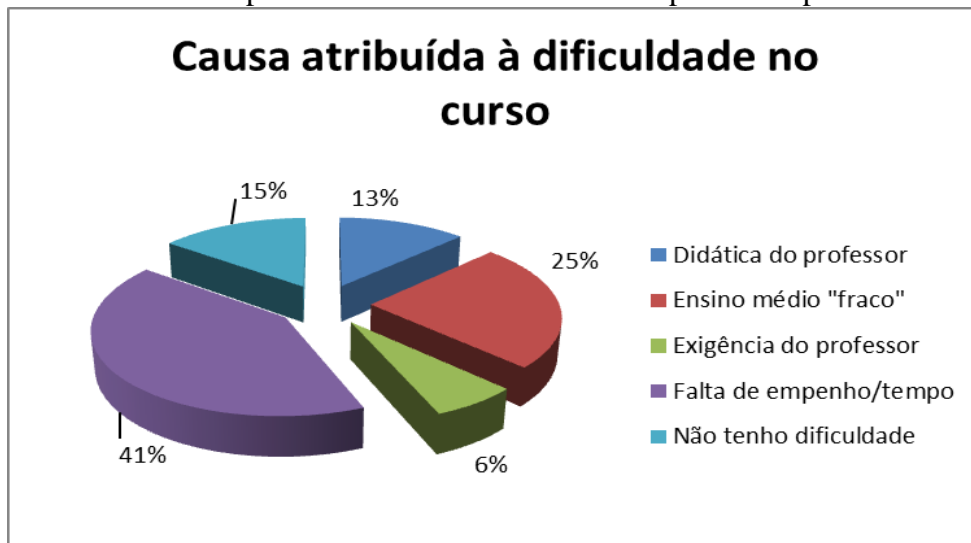
Quadro 02 - Continuação

Diminuição da motivação: ingresso por fator externo (facilidade de ingresso)	
Falta de apoio dos professores	No decorrer do curso, pela falta d professor e falta de empenho de outros...minha motivação diminuiu
Dificuldade de integração à vida acadêmica	não pensei ter facilidade, mas perante o curso estou enfrentando muita dificuldade pois não é a realidade que havia imaginado!
Problemas com didática dos professores	Alguns professores ao invés de incentivar acabam nos atrapalhando. Não todos, alguns. No momento de correção de exercícios em sala tem professor que não tem paciência pra explicar quando erramos.
Diminuição da motivação: ingresso por fator externo (exigência dos pais)	
Falta de didática dos professores	diminuiu por conta de alguns professores não terem didática.
Dificuldade de integração à vida acadêmica	Não é do modo como eu imaginava
Diminuição da motivação: ingresso por fator externo (falta de opção na cidade)	
Problemas com clima universitário	Diminuiu por conta da falta de estrutura do curso e do câmpus, e também falta de apoio financeiro da Universidade para que seja possível aulas de campo em outras cidades
Problemas de identificação com o curso	Dei uma desanimada exatamente nesse semestre, pois as disciplinas estão bem chatas e cansativas.
Diminuição da motivação: ingresso por fator externo (sugestão de outra pessoa)	
Falta de autonomia nos estudos	Por ficar tanto tempo parada em relação aos estudos, estou com dificuldades no ritmo das atividades e na aprendizagem.
Diminuição da motivação: ingresso por fator externo (para ver como é)	
Falta de autonomia nos estudos	Comecei tirando muitas notas baixas nao estou conseguindo estudar várias para provas em uma mesma semana
Dificuldade em conciliar trabalho e estudo	A motivação diminuiu devido ao fato de as matérias ficarem mais difíceis e complexas, onde os estudos algumas vezes foram e são prejudicados pelo trabalho.
Dificuldade de integração à vida acadêmica	não consigo entender, me encaixar na turma

Fonte: Elaboração da autora

Com base nas respostas dos estudantes, expostas no Quadro 02, a motivação é afetada negativamente principalmente em estudantes que não conseguem acompanhar os estudos, tanto por um ensino médio fraco, por falta de tempo para estudar e por não conseguir se integrar na universidade. Surgiu também como fator da diminuição da motivação, em menor proporção, problemas com a didática e a exigência dos professores para com os estudantes.

A seguir são expostos os problemas relatados pelos estudantes em relação à dificuldade nas disciplinas:

Gráfico 10: Principal fator de dificuldade no curso percebido pelo estudante

Fonte: Elaboração da autora

Conforme o Gráfico 10, uma pequena porcentagem (15%) dos estudantes afirma não ter dificuldade nas matérias. As principais causas de dificuldades percebidas pelos estudantes foram: falta de estudo/empenho, com 41% de respostas e ensino médio fraco, com 25%. O fator de dificuldade atribuído à didática do professor aparece em 13% das respostas e a exigência do professor aparece também como um fator, porém em menor porcentagem (6%), novamente uma informação contrária à informação que os professores afirmam de domínio na metodologia, sendo um assunto importante de ser discutido pelo CPAN em todas as instâncias, principalmente no tocante ao uso de novas metodologias.

Esse desencontro entre as respostas pode ser resultado da dificuldade dos estudantes entenderem o conteúdo por conta de ensino médio insuficiente, da desmotivação dos próprios professores com as condições de trabalho ou diante do pouco rendimento dos estudantes. Aranha e Souza (2013) afirmam que a crise nas licenciaturas, em parte, se deve à mudança do público estudantil, sendo que a conta geralmente fica a cargo do professor e lembram da dificuldade de se ter “uma escola para todos, não apenas no discurso, mas numa prática cotidiana que não apenas dê conta do jogo das diferenças, mas que assegure aos desiguais as mesmas condições de percurso.” (p. 77). Diante dessas situações, a instituição precisa dar maior apoio aos professores e melhorar suas condições de trabalho, investindo em atividades de capacitação, cuidados com a saúde, a mente, oferecer

ginástica laboral e outras atividades que amenizem a sobrecarga que recai sobre os professores.

Analisando os dados, percebe-se que todos os estudantes que sentem dificuldades nas matérias, ou mantiveram a motivação inicial ou tiveram diminuição nela, sendo importante oferecer a eles algum tipo de ajuda, como orientação nos estudos, ensino de técnicas de estudo e organização do tempo, monitoria ou atendimento institucional psicológico a fim de promover a autonomia deles nos estudos, auxiliar sua integração no curso, promovendo-lhes oportunidade de criar vínculos que proporcionem bem-estar. Esse apoio deve ser pensado pelos cursos a partir do ingresso do estudante para evitar o abandono do curso por esses estudantes que não conseguem se integrar e acompanhar o ritmo da universidade.

O uso de tecnologias de ensino está proposto no REUNI, porém, durante a produção dos dados foi possível perceber que os cursos de licenciatura pouco utilizam as novas tecnologias como os computadores, na medida em que estudantes formandos demonstram dificuldade em acessar os equipamentos do laboratório por nunca terem utilizados os mesmos. Nota-se, dessa forma, um descompasso entre as propostas de utilização da tecnologia no ensino superior, as novas necessidades da sociedade e a formação dos futuros professores, evidenciando a distância entre a formação adquirida e o projeto de universidade proposto a partir do REUNI.

Diante do exposto após a análise descritiva dos dados, foi possível notar, por meio das respostas dos estudantes, que apesar de relatos sobre problemas de didática, os professores têm uma forte influência em sua motivação, sendo observados de forma positiva pela maioria dos estudantes. Esse fato demonstra uma fragilidade do câmpus quando se recupera a informação da alta rotatividade dos professores, já que são um fator de motivação, sua saída pode afetar imensamente os estudantes. As iniciativas de integrar os estudantes, de acompanhar seu desenvolvimento deveriam surgir do colegiado como um todo, principalmente das coordenações e ser um projeto do câmpus, e não uma atitude individual de cada professor. Porém, no instrumento dos professores, 35,1% relatam que ocorre pouca discussão sobre as necessidades de aprendizagem e evasão dos estudantes em colegiado de curso, 54,4% não observam atitudes do coordenador em relação à proposição de atividades para melhorar a aprendizagem

dos estudantes, além dos 41,1% que não percebem a cobrança da coordenação para os professores realizarem atendimento extraclasse com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

4.3.4

Perfil motivacional dos estudantes do CPAN através da análise descritiva da Escala de Motivação Universitária - EMA

Além das questões acima sobre motivação que fazem parte do perfil dos estudantes, o Instrumento inclui a escala de motivação EMA, construída com base na teoria da autodeterminação, contendo questões sobre cada constructo do *continuum* de autodeterminação. A seguir, elaboramos uma tabela para cada constructo do *continuum*, a fim de verificar a disposição percentual das observações para cada nível de concordância da escala de Likert, assim distribuídos:

1(DT)	2(DGP)	3(DP)	4(N)	5(CP)	6(CGP)	7(CT)
Discordo totalmente	Discordo em grande parte	Discordo em parte	Neutro	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo totalmente

As tabelas foram elaboradas para as questões de cada fator do *continuum* de autodeterminação: desmotivação, motivação por regulação externa seguindo até a motivação extrínseca. Os dois graus de concordância com maior porcentagem de respostas foram destacados usando o marrom e suas variações, para respostas negativas, o verde com suas variações, para respostas positivas e o amarelo para neutro. Dessa forma, concordo totalmente é destacada com o verde mais intenso e concordo em parte com o verde menos intenso, da mesma forma para as variações da discordância. Ao final, um gráfico permite visualizar os percentuais totais de todas as tabelas e, dessa forma, analisar o perfil dos estudantes do CPAN em relação à sua qualidade motivacional. Ressaltamos que não encontramos na literatura análise semelhante, porém entendemos que a análise descritiva consegue

apresentar os dados de forma didática, resumindo uma grande quantidade de informação.

Tabela 12: Motivação – itens de desmotivação

Desmotivação							
	1	2	3	4	5	6	7
“Sinceramente, eu não sei por que venho à univ.”	66,9%	10,1%	7,5%	10,4%	4%	1,1%	0%
“Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade”	84,8%	6,7%	4,5%	1,9%	1,6%	0,3%	0%
“Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar”	58,1%	11,5%	6,7%	7,7%	10,7%	3,2%	2,1%
“Eu não vejo por que devo ir à universidade”	73,9%	11,7%	5,3%	6,1%	2,1%	0%	0,8%
“Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade”	75,2%	9,1%	6,9%	5,1%	3,5%	0%	0%
“Eu não vejo que diferença faz vir à universidade”	74,7%	11,5%	7,2%	5,6%	0,8%	0%	0%
Total	72,3%	10,1%	6,4%	6,1%	3,7%	0,7%	0,5%

Fonte: Elaboração da autora

A Tabela 12 elaborada para o constructo da desmotivação, o qual contém afirmações sobre a falta de motivação em vir à universidade, mostra que a porcentagem de estudantes desmotivados no CPAN é mínima, um resultado muito interessante visto a alta taxa de evasão apresentada na justificativa.

Apenas a questão que apresenta uma diminuição da motivação “Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar” teve 16% de respostas positivas, somados todos os níveis de concordância positivos. As demais questões demonstram que os estudantes não concordam que estejam desmotivados. Esse percentual está próximo à porcentagem de estudantes que afirmam ter se desmotivado após o ingresso na universidade na variável “variação da motivação” presente no perfil do estudante.

A afirmação “Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade” obteve 84,8% de observações com “discordo totalmente”. O nível “discordo totalmente” foi o mais escolhido em todas as afirmações, com 74% no

total e o nível “Discordo em grande parte” foi o segundo mais escolhido pelos participantes para as questões sobre desmotivação, com o pequeno percentual total de 10,1%.

Dessa forma, a análise descritiva do item desmotivação da escala EMA, demonstrou que a desmotivação não se apresenta como fator decisivo da evasão no CPAN.

Tabela 13: Motivação – itens de motivação extrínseca por regulação externa

Motivação extrínseca por regulação externa							
	1	2	3	4	5	6	7
“Venho à universidade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória”	25,9%	10,4%	11,7%	10,1%	22,4%	9,3%	10,1%
“Venho à universidade para não receber faltas”	39,5%	11,2%	11,5%	6,7%	18,1%	6,9%	6,1%
“Venho à universidade porque a presença é obrigatória”	34,7%	10,4%	10,9%	10,4%	20,3%	6,1%	7,2%
“Venho à universidade para conseguir o diploma”	11,7%	4,8%	5,1%	8,8%	26,9%	14,7%	28%
“Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos, inclusive eu, assistiriam às aulas”	3,5%	6,1%	6,9%	7,5%	28,5%	20%	27,5%
Total	23,1%	8,6%	9,2%	8,7%	23,2%	11,7%	15,8%

Fonte: Elaboração da autora

Algumas questões sobre motivação extrínseca por regulação externa tiveram alta adesão, conforme a Tabela 13, especialmente à questão “Venho à universidade para conseguir o diploma” com a porcentagem total de 69,6% de respostas positivas, o que mostra interesse em conseguir trabalho ou ser melhor remunerado no trabalho e pouco valor no conhecimento adquirido. A questão “Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos, inclusive eu, assistiriam às aulas” obteve 76% de respostas positivas no total, sugerindo que as aulas poderiam ser mais atrativas, com utilização de novas técnicas de ensino e com o uso de mídias interativas.

A motivação extrínseca por regulação externa teve maior número de respostas no nível “Concordo em parte”, seguido do item “Discordo totalmente”. O que mostra que a motivação extrínseca, ou seja, o estudo como resultado de cobranças externas, que não seja o gosto pela aprendizagem existe no CPAN, sendo importante a realização de atividades que promovam uma maior qualidade motivacional a esses estudantes.

Tabela 14: Motivação – itens de motivação extrínseca por regulação introjetada

Motivação extrínseca por regulação introjetada							
	1	2	3	4	5	6	7
“Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”	4,3%	2,4%	2,4%	8,8%	20%	16,3%	45,9%
“Venho porque é isso que esperam de mim”	41,6%	7,2%	8%	13,6%	15,7%	6,4%	7,5%
“Para mostrar pra mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”	21,9%	6,1%	7,7%	12%	26,4%	13,1%	12,8%
“Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante”	16,3%	6,7%	6,1%	15,7%	25,6%	14,1%	15,5%
“Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos”	4,8%	3,5%	3,7%	9,3%	23,7%	23,7%	31,2%
“Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”	27,5%	7,2%	9,9%	23,5%	16%	6,9%	9,1%
Total	19,4%	5,5%	6,3%	13,8%	21,2%	13,4%	20,3%

Fonte: Elaboração da autora

Na Tabela 14, é possível observar que, exceto pela questão “Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”, a qual gerou muitas dúvidas, devido à palavra relapso, as demais questões permitem verificar a presença da motivação introjetada, ou seja, há estudantes que frequentam a universidade não pelo prazer de estudar, mas como resultado da cobrança de motivos externos (culpa, necessidade de aprovação,...). A afirmação “Venho à universidade para

provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”, com a porcentagem de 45,9% no nível “Concordo Totalmente”, demonstra claramente essa necessidade de autoafirmação. Os níveis totais mais escolhidos nas observações foram “Concordo totalmente” e “Concordo em parte”, os quais permitem observar que a motivação externa já com um pouco de autodeterminação é mais expressiva que a motivação por fatores totalmente externos.

Tabela 15: Motivação – itens sobre motivação extrínseca por regulação identificada

Motivação extrínseca por regulação identificada							
	1	2	3	4	5	6	7
“Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”	4%	2,7%	5,1%	8%	20%	24%	36,3%
“Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério”	9,1%	6,7%	6,1%	9,9%	30,4%	12,8%	25,1%
Total	6,6%	4,7%	5,6%	8,9%	25,2%	18,4%	30,7%

Fonte: Elaboração da autora

Conforme a Tabela 15, a análise das observações para a motivação extrínseca por regulação identificada, a qual demonstra atribuição de valor as atividades, permite compreender que os estudantes do CPAN percebem a importância da presença nas aulas para a aprendizagem, sendo que os níveis de concordância totais mais escolhidos foram “Concordo totalmente”, resposta escolhida por 30,7% dos estudantes e “Concordo em parte”, com resultado total de 25,2%. Obtendo porcentagens maiores que a motivação extrínseca por regulação introjetada, estes resultados reforçam que os estudantes do CPAN possuem motivação com tendência a autodeterminação.

Tabela 16: Motivação – itens sobre motivação extrínseca por regulação integrada

Motivação extrínseca por regulação integrada							
	1	2	3	4	5	6	7
“Porque a educação é um privilégio”	4,3%	1,1%	1,9%	8%	16,5%	18,9%	49,3%
“Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade”	3,7%	4,3%	8,5%	7,5%	29,6%	29,3%	17,1%
“Porque estudar amplia os horizontes”	0%	0,8%	0%	4,8%	9,1%	17,3%	67,7%
“Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim”	1,6%	0%	2,1%	5,3%	12,5%	17,9%	60,3%
Total	2,4%	1,6%	3,1%	6,4%	16,9%	20,9%	64,8%

Fonte: Elaboração da autora

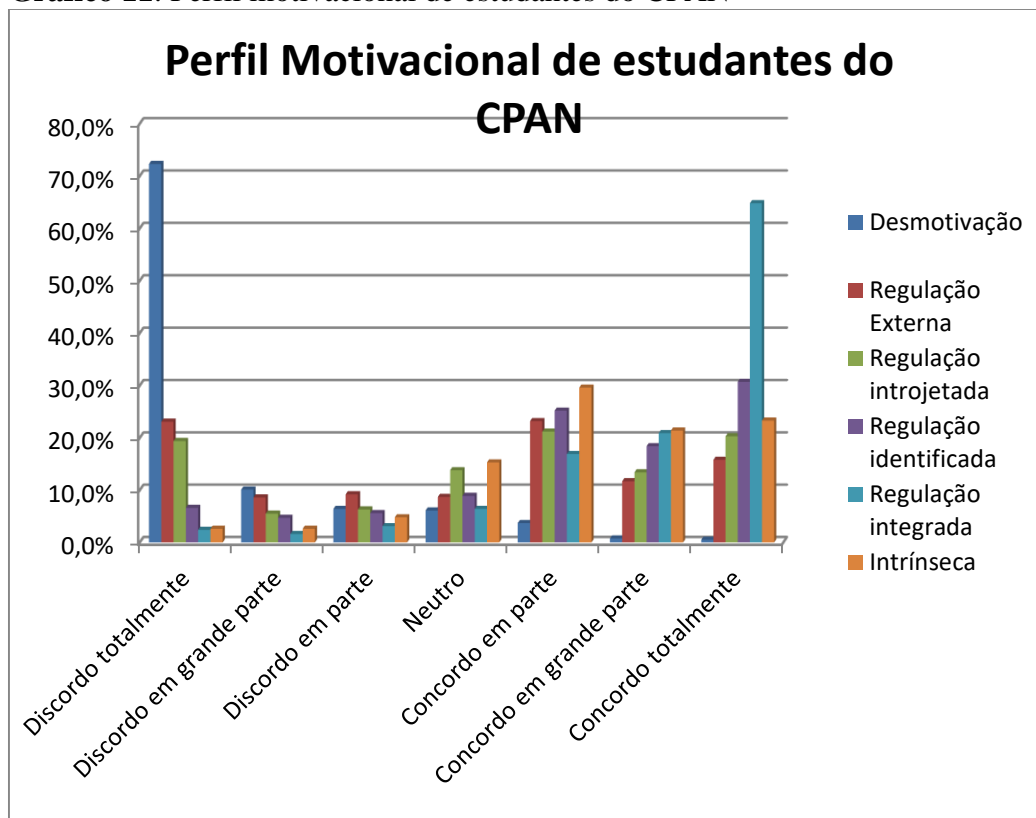
Considerando o público dos estudantes pela análise de seu perfil sócioeconômico, foi notada a importância de um curso superior em suas famílias. Esse resultado é confirmado na Tabela 16, na qual é possível observar que é alta a percepção da importância dos estudos para os participantes dessa pesquisa. A afirmação “porque estudar amplia os horizontes” teve um total de 94% de respostas positivas, sendo esses horizontes podendo ser entendidos de vários modos, entre eles, o acesso ao conhecimento, a inserção no mercado de trabalho e, porque não dizer, a possibilidade de mobilidade social. Os dois níveis com maior número de observações entre os participantes foram “Concordo totalmente” e “Concordo em grande parte”. Além de ter obtido maior porcentagem total, os índices demonstram maior concordância que os anteriores. Mais uma vez, a qualidade motivacional dos estudantes fica nítida e, com esse resultado, é possível dizer que os estudantes possuem alto grau de autodeterminação.

Tabela 17: Motivação – itens sobre motivação intrínseca

Motivação intrínseca							
	1	2	3	4	5	6	7
“Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”	3,7%	2,1%	4,8%	20,3%	27,2%	18,1%	23,7%
“Porque para mim a universidade é um prazer”	1,6%	3,7%	5,1%	9,9%	32,3%	25,1%	22,4%
“Porque gosto muito de vir à universidade”	2,4%	2,1%	4,5%	15,7%	30,4%	21,1%	23,7%
Total	2,6%	2,6%	4,8%	15,3%	29,6%	21,4%	23,3%

Fonte: Elaboração da autora

De acordo com o exposto na Tabela 17, as questões sobre motivação intrínseca demonstram que uma parte dos estudantes, 23,3%, “Concordam totalmente” com as afirmações propostas para descrever a motivação intrínseca, ou o gosto autêntico pela aprendizagem. Com essas observações, esses estudantes afirmam que gostam de vir à universidade, sentem prazer em frequentá-la e em debater com os professores. As questões “Porque para mim a universidade é um prazer” e “Porque gosto muito de vir à universidade” obtiveram um total de 79,8% de respostas positivas. Esse resultado possibilita a compreensão de que o CPAN possui estudantes movidos por motivação intrínseca, porém, seus percentuais encontram-se abaixo da motivação extrínseca por regulação integrada.

Gráfico 11: Perfil motivacional de estudantes do CPAN

Fonte: Elaboração da autora

As últimas linhas das 6 tabelas anteriores possuem a porcentagem total de observações em cada nível de concordância. Esses dados foram utilizados na criação do Gráfico 11, o qual apresenta o perfil motivacional dos estudantes participantes da amostra estudada.

A criação desse perfil foi o foco perseguido durante esta pesquisa. Nele é possível observar para cada nível de concordância, a distribuição das observações em relação aos fatores do *continuum* de autodeterminação. Por exemplo, o nível “Discordo Totalmente”, teve maior frequência para o fator desmotivação, ou seja, os estudantes rejeitaram as afirmações sobre desmotivação.

Os estudantes desmotivados, que representam 21% do total, afirmam que perderam a motivação por terem dificuldades de acompanhar o curso e por sentirem pouco apoio da instituição. Esses estudantes necessitam de mais atenção dos professores, colegas e da instituição para que eles percebam o vínculo com seu curso e com o CPAN, além de orientação e suporte nas técnicas de aprendizagem e organização de tempo para desenvolverem a autonomia nos estudos. Precisam que as atividades sejam em nível adequado para que eles se

sintam competentes e, sobretudo, aulas mais dinâmicas e que usem as novas tecnologias para estimular a participação dos estudantes nas discussões.

Por outro lado, se observarmos o nível “Concordo Totalmente”, sua maior frequência ocorreu para o fator motivação extrínseca por regulação integrada. Desta forma, a análise descritiva da percepção dos estudantes revela que a maioria dos estudantes apresenta motivação autodeterminada, sendo que o CPAN possui em sua maioria estudantes que ingressaram por gostarem da área, na sua primeira vez que fizeram o ENEM e que afirmam a pretensão de trabalhar na área. São estudantes de famílias com baixa renda, vindos de escolas públicas e com muitas expectativas em relação ao curso superior.

4.3.5

Perfil da percepção do clima universitário dos estudantes do CPAN pela análise descritiva da Escala de Clima Institucional e Psicossocial (ECLIPSU-Br)

O clima universitário percebido pelos estudantes do CPAN foi capturado na terceira parte do Instrumento do estudante, com a escala ECLIPSU-BR, e buscou compreender o clima a partir de 4 fatores “Suporte institucional” ou Apoio da instituição às necessidades dos estudantes; “Recepção institucional”, onde são avaliadas as instalações físicas e a existência e divulgação de regras institucionais; “Acolhimento e integração”, referente à Socialização entre os estudantes e “Sentimentos de bem-estar”, que seriam os sentimentos vivenciados pelos estudantes universitários na instituição.

As observações para as afirmações relacionadas a cada um dos 4 fatores que descrevem o clima institucional e psicossocial universitário seguiram os níveis de concordância abaixo:

1(DT)	2(DGP)	3(DP)	4(N)	5(CP)	6(CGP)	7(CT)
Discordo totalmente	Discordo em grande parte	Discordo em parte	Neutro	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo totalmente

A seguir, foram elaboradas tabelas descritivas para cada fator do clima universitário, nas quais pode-se visualizar as porcentagens de observação para cada afirmação relacionada aos fatores. É importante notar que a escala ECLIPSU-Br não é um *continuum* como a escala EMA, ou seja, os fatores são independentes, o que não ocorre na escala da motivação.

Tabela 18: Clima universitário – percepção sobre suporte institucional no CPAN

Suporte Institucional							
	1	2	3	4	5	6	7
“Os professores favorecem a integração acadêmica dos alunos”	4,8%	8,5%	9,1%	16,3%	30,7%	16,8%	13,9%
“Os professores se preocupam com seus alunos”	5,6	5,6	9,9	13,3%	31,7%	19,5%	14,4%
“Se eu preciso de ajuda, sei que posso contar com os professores”	3,2%	4,5%	8%	11,5%	28,3%	23,5%	21,1%
“Os alunos são motivados pelos professores a prestar apoio aos colegas”	6,7%	5,3%	10,9%	22,1%	29,6%	10,9%	14,4%
“Podemos dialogar sobre todos os assuntos com os professores”	7,5%	9,3%	10,4%	13,6%	26,7%	17,1%	15,5%
“Quando eu sinto necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio ao estudante”	20%	6,7%	6,4%	33,9%	17,6%	7,5%	8%
“Quando necessitam, os alunos são apoiados pelos professores”	3,2%	3,5%	6,4%	17,6%	33,6%	18,1%	17,6%
“É fácil para os professores lidar com os alunos”	6,4%	8,5%	14,7%	24,8%	27,7%	11,5%	6,4%
Total	7,2%	6,5%	9,5%	19,1%	28,2%	15,6%	13,9%

Fonte: Elaboração da autora

De acordo com a Tabela 18, relacionada ao fator “Suporte institucional”, a maioria dos estudantes (57,7%) percebe que os professores acolhem, oferecem apoio e estão disponíveis para os estudantes, porém, com o alto índice de evasão

no CPAN, nota-se que essa ajuda não consegue alcançar todos os estudantes. A questão “Quando eu sinto necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio aos estudantes”, a qual obteve 33,1%²³ de respostas positivas, permite verificar que talvez a ajuda chegue a quem consegue se adaptar facilmente a novas situações, ou que não tenha problemas em expor suas dificuldades e que estudantes mais reprimidos não estejam obtendo esse apoio de forma voluntária pelos docentes.

Ryan e Deci (2000b) em sua miniteoria da integração organísmica ressaltam a importância da percepção de pertencimento, inclusive promovendo um caminhar na direção de maior autonomia na motivação, por meio da internalização dos valores das atividades. Dessa forma, a instituição necessita desse olhar aos estudantes mais introvertidos, que apresentem dificuldades nas disciplinas e encaminhá-los a alguma forma de apoio.

A percepção do suporte institucional no CPAN é vista de forma positiva pelos estudantes, havendo espaço para melhorias, uma vez que obteve suas maiores porcentagens totais nos níveis “Concordo em parte” e “Concordo em grande parte”. Em relação ao suporte institucional, sugerimos a inclusão de afirmações na escala ECLIPSE-Br, que demonstrem a preocupação da coordenação com as questões de integração e aprendizado dos estudantes, bem como de cobrança dessas atitudes com relação aos professores.

²³ Soma das observações que concordam em todos os níveis: 17,6% + 7,5% + 8% = 33,1%

Tabela 19: Clima universitário – percepção sobre Recepção no CPAN

Recepção Institucional							
	1	2	3	4	5	6	7
“A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes”	7,2%	11,7%	11,2%	10,1%	32%	14,4%	13,3%
“Na faculdade existem regras para o uso das tecnologias”	1,6%	3,7%	3,7%	12,8%	31,5%	23,2%	25,1%
“As instalações da instituição estão em boas condições”	10,1%	16%	16%	10,1%	25,6%	17,1%	4,3%
“Existem informações disponíveis sobre as regras de utilização das tecnologias”	8,8%	8%	13,1%	27,2%	21,3%	8,8%	12,8%
“As instalações da faculdade são adequadas às atividades de aprendizagem”	10,1%	16,6%	16%	10,1%	25,6%	17,1%	4,3%
“Existem regras para utilização dos espaços da faculdade”	4,5%	3,2%	5,3%	33,1%	24,3%	12,5%	17,1%
Total	7,0%	9,8%	10,9%	17,2%	26,7%	15,6%	12,8%

Fonte: Elaboração da autora

O fator Recepção Institucional também apresentou suas maiores porcentagens totais nos níveis “Concordo em parte” e “Concordo em grande parte”, de onde se pode observar que esse fator pode ser melhorado. Chama atenção o percentual de 37,9% das observações no nível “Neutro” para a questão sobre a existência de regras para uso das tecnologias. A ausência de respostas condiz com a quantidade de estudantes que nunca utilizaram os laboratórios de informática, não conseguiram acessar seus e-mails ou que não conseguiram logar no sistema do CPAN durante a produção dos dados para esta pesquisa.

As questões sobre a “Recepção institucional” com maior porcentagem total de observações negativas foram “As instalações a instituição estão em boas condições” (42,9%) e “A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes” (30,1%), conforme apresentado na Tabela 19.

Tabela 20: Clima universitário – percepção sobre acolhimento e integração no CPAN

Acolhimento e integração							
	DT	DGP	DP	N	CP	CGP	CT
“Participo das atividades de integração acadêmica (aula inaugural, semana acadêmica)”	6,9%	3,7%	4,3%	26,7%	24,8%	16,3%	17,3%
“Os alunos mais antigos acolhem os mais novos”	17,6%	8,5%	10,4%	16%	27,2%	10,4%	9,9%
“Os responsáveis pelas calouradas estão cientes dos riscos existentes”	3,7%	4,5%	5,1%	39,2%	17,1%	10,9%	19,5%
Invertidos	CT	CGP	CP	N	DP	DGP	DT
“Nas atividades de calourada há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica entre os estudantes”	3,2%	3,5%	6,7%	23,2%	4,3%	11,5%	47,7%
“As atividades da calourada são difundidas sem autorização ”	5,3%	3,7%	7,5%	41,6%	6,9%	8,8%	26,1%
“Há alunos que excluem outros alunos pelo seu aspecto físico, aparência, orientação sexual, etnia ou religião”	9,3%	6,4%	18,9%	25,1%	7,2%	9,3%	23,7%
Total	7,7%	5,1%	8,8%	28,6%	14,6%	11,2%	24%

Fonte: Elaboração da autora

Para efeito da análise do fator “Acolhimento e integração”, invertemos os níveis da escala Likert das afirmações marcadas em cinza, nas quais a concordância significa um clima negativo. Porém, na análise do fator “Acolhimento e integração”, se a pessoa discorda dessas afirmações significa que ele é visto de forma positiva.

Como exposto na Tabela 20, os totais de porcentagens positivas indicam que grande parte dos estudantes (58,4%) participa das atividades de integração acadêmica, poucos (13,4%) concordam que ocorram episódios de violência ou comportamentos de humilhação nessas atividades e 37,4% afirmam que os responsáveis pela calourada estão cientes dos riscos e da exposição. A questão sobre racismo no Câmpus chama a atenção por ter recebido 34,6% de respostas

positivas totais sobre atos racistas e preconceituosos. É um resultado preocupante que precisa de maior discussão e atenção pelos gestores do CPAN. A maior porcentagem total de respostas nesse fator ter sido no nível “Neutro” (amarelo na tabela) provavelmente é causada pela não participação de alguns cursos nessas atividades que, inclusive são proibidas na instituição. Após a utilização da escala, sugerimos a diminuição das afirmativas sobre calourada na escala ECLIPSE-Br e a inclusão de afirmativa sobre a existência de orientação aos estudantes sobre os setores de apoio.

Tabela 21: Clima universitário – percepção sobre sentimentos de bem-estar no CPAN

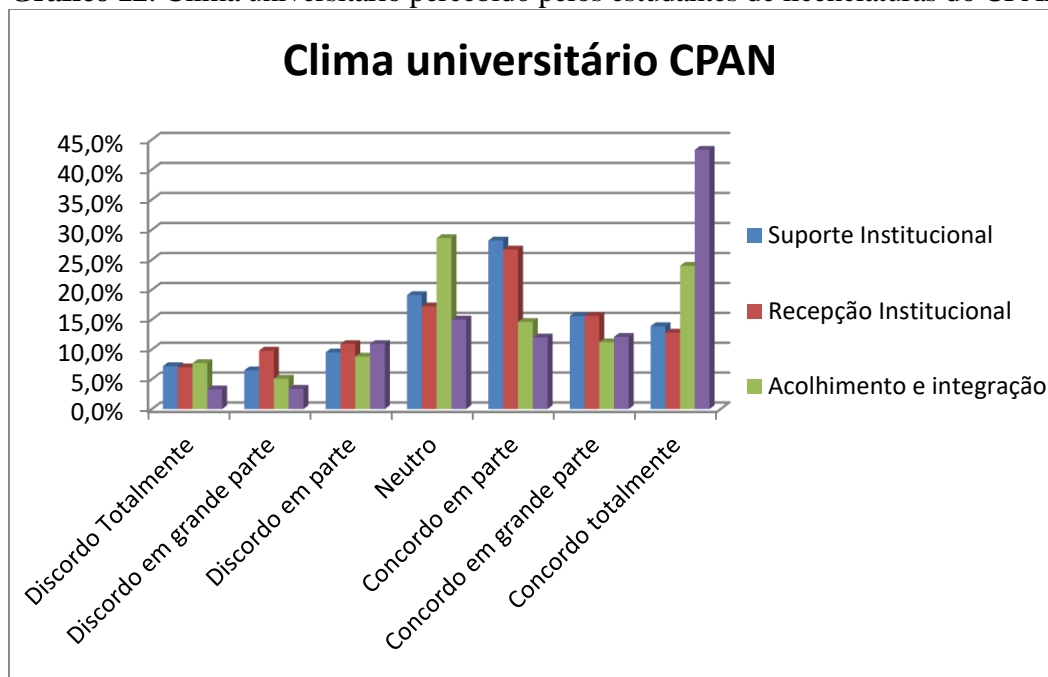
Sentimentos de bem-estar							
	DT	DGP	DP	N	CP	CGP	CT
“Sinto-me bem quando vou à faculdade”	2,1%	1,6%	3,7%	12,8%	31,5%	23,2%	25,1%
Invertidos	CT	CGP	CP	N	DP	DGP	DT
“Sinto-me apreensivo(a) quando chego na faculdade”	12,8%	8,8%	21,3%	27,2%	13,1%	8%	8,8%
“Sinto vergonha quando vou à faculdade”	1,6%	1,6%	4,3%	11,5%	5,6%	7,5%	68%
“Sinto-me excluído(a) nas atividades extracurriculares”	4,3%	4,3%	12,8%	23,5%	12,5%	11,7%	30,9%
“Sinto-me com raiva quando tenho que ir à faculdade”	0,8%	0,5%	6,9%	8,3%	8,8%	9,3%	65,3%
“Sinto-me com medo quando penso em ir à faculdade”	0,5%	1,3%	6,9%	9,1%	9,9%	10,1%	62,1%
“Sinto-me estressado(a) nos dias em que tenho que ir às aulas”	4,5%	4,8%	16,5%	9,3%	8,8%	12,3%	43,7%
“Sinto-me isolado(a) quando estou na faculdade”	2,1%	3,2%	12%	15,2%	7,2%	12,3%	48%
“Sinto dificuldade em integrar-me na faculdade”	1,3%	4,5%	13,3%	17,9%	10,1%	14,9%	37,9%
Total	3,3%	3,4%	10,9%	15%	12	12,1%	43,3%

Fonte: Elaboração da autora

Da mesma forma que a tabela anterior, as afirmações em cinza na Tabela 21 tiveram os níveis da escala Likert invertidos para que a discordância signifique um alto “Sentimento de bem-estar”.

O nível “Concordo Totalmente” obteve o maior percentual de observações (43,3%), sugerindo que muitos estudantes apresentam um elevado sentimento de bem-estar. Apesar desse ótimo resultado, existem questões relacionadas ao estresse ao chegar na universidade com mais de 25% de respostas positivas totais e estudantes com sentimento de raiva com 17,3%. As questões sobre integração também refletem que muitos estudantes precisam de ajuda, uma vez que a resposta positiva total para o sentimento de exclusão das atividades apresenta valores significativos de 21,4%, bem como o sentimento de dificuldade de integração com 19,2%, além de 17,3% dos estudantes sentirem-se isolados na faculdade. Essas situações que dificultam o sentimento de pertencimento, podem impedir os estudantes de participarem mais efetivamente da vida acadêmica, de trocar experiências com os estudantes mais antigos ou mesmo da própria sala de aula, bem como de procurar auxílio com os professores. As relações negativas que fazem um estudante concordar, por exemplo, que “Sinto-me isolado(a) quando estou na faculdade” podem comprometer o desenvolvimento das atividades e prejudicar a percepção de competência, dificultando a internalização da regulação das atividades, prejudicando sua motivação ou impedindo de aumentar sua qualidade.

Ambientes controladores em alguns cursos poderiam ter gerado a resposta positiva total com 42,9% de concordância para a questão “Sinto-me apreensivo(a) quando chego na faculdade”. Embora o instrumento não capte a diretamente a percepção de autonomia (senso de escolha, liberdade, ambiente colaborativo,...) nos estudantes, ela é fundamental para que eles possam perceber a competência e o pertencimento, desta forma tendo condições de integrar a regulação (transformar os valores da atividade em valores seus) obtendo uma motivação autodeterminada próxima da motivação intrínseca. De acordo com Ryan e Deci (2000b), “Contextos de controle produziram menos internalização geral e a internalização o que ocorreram nesses contextos tendiam a ser apenas introjetada” (p. 74), e afirmam que de “um ambiente social que proporciona competência, mas falha em nutrir o pertencimento espera-se que resulte em algum empobrecimento do bem-estar” (p. 75), assim, a instituição deve atentar para o atendimento das necessidades básicas e realizar projetos para difusão desses conhecimentos.

Gráfico 12: Clima universitário percebido pelos estudantes de licenciaturas do CPAN

Fonte: Elaboração da autora

Utilizando os percentuais totais das tabelas sobre o clima universitário, foi elaborado o Gráfico 12. Para sua interpretação, é fundamental entender que na escala de clima universitário os fatores são independentes e não um *continuum*, como na escala da motivação. Desta forma, fica claro que o fator “Sentimento de bem-estar” teve o maior percentual de observações com “Concordo totalmente²⁴”. Retirando as respostas para “Neutro”, percebe-se que a visão positiva do clima é maior que a visão negativa. Todos os fatores tiveram poucas observações com respostas de discordância, porém, verifica-se que os estudantes percebem muitas fragilidades no câmpus, dentro e fora de sala de aula, que necessitam de discussões e ações no sentido de supri-las, especialmente melhorias no processo de integração acadêmica, em discussões coletivas sobre preconceito, no oferecimento de apoio aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, e no fortalecimento de atitudes solidárias entre os veteranos em relação aos mais novos, visando construir um sentimento de pertencimento nos estudantes ingressantes.

²⁴ Considerando a inversão nas afirmações realizadas nas tabelas 20 e 21.

4.3.6

Correlações e regressões entre os dados sobre motivação e sobre a percepção do clima universitário

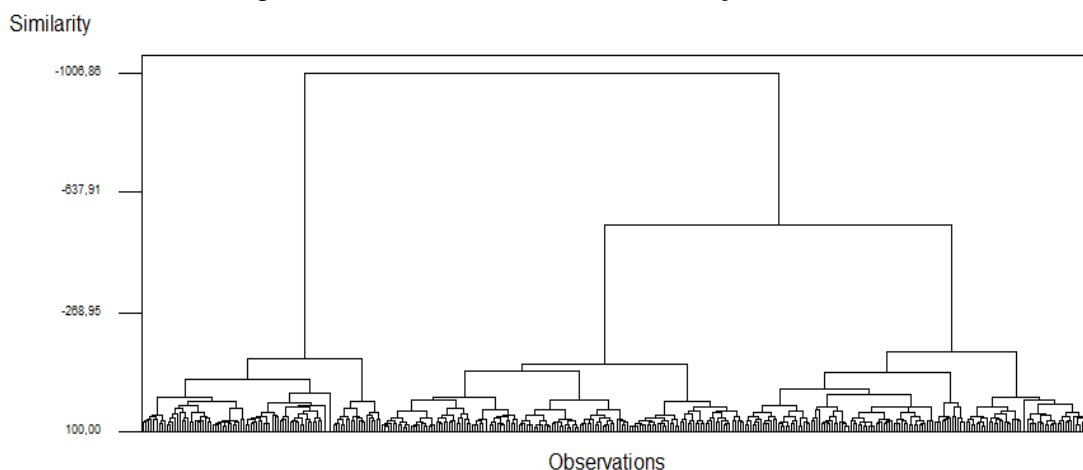
4.3.6.1

Análise de cluster e correlação nas escalas EMA e ECLIPSU-BR

Buscando quantificar os indivíduos que compõem os diferentes perfis motivacionais e as percepções de clima universitário, foi utilizada a análise de *clusters*. Trata-se de uma análise de grupamentos que busca identificar elementos segundo suas similaridades e agrupá-los em *clusters*. De acordo com Linden (2009) “grupos determinados por uma métrica de qualidade devem apresentar alta homogeneidade interna e alta separação (heterogeneidade externa).” (p. 18-19).

A análise de *cluster*, em geral, é utilizada associada a uma análise de redução de dimensionalidade para auxiliar a explicação dos resultados. Nesta pesquisa, a identificação da quantidade de *clusters* adequada para as variáveis de Motivação foi realizada através da análise do Dendograma, gerado com a utilização do método *Linkage Method Ward*, com medição Euclidiana e variáveis padronizadas.

Gráfico 13: Dendograma da análise de cluster - motivação



Fonte: Elaboração da autora

Nos agrupamentos apontados pelo dendograma apresentado no Gráfico 15, observa-se a sugestão da composição de três *clusters* distintos para os itens de motivação. Dessa forma, a análise de *cluster* foi realizada tendo como base a criação de 3 grupos distintos para a motivação. Como resultado dessa análise, observou-se a seguinte distribuição: *cluster* 1 com 93 observações, *cluster* 2 com 141 e *cluster* 3 com 136 observações, conforme a Tabela 22.

Tabela 22 – Distribuição dos *clusters* – motivação

Distribuição dos <i>Clusters</i>				
<i>Clusters</i>	Número de Observações	Soma dos quadrados dos <i>clusters</i>	Distância média do centróide	Máxima distância do centróide
<i>Cluster</i> 1	93	2786,075	5,319	8,24
<i>Cluster</i> 2	141	2639,957	4,233	6,593
<i>Cluster</i> 3	136	3419,693	4,875	10,784

Fonte: Elaboração da autora

Baseado na definição dos grupos acima, foi realizada a análise de variação (ANOVA) dos *clusters* para cada uma das variáveis da escala de motivação EMA, com o intuito de comparar a média de respostas para cada um dos itens. Os resultados estão descritos na Tabela 23, a seguir.

Tabela 23: Análise de variação (ANOVA) dos *clusters* para cada uma das variáveis da escala de motivação EMA

ANOVA				
Motivação		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
M1	Desmotivação	>	-	-
M7	Desmotivação	>	-	-
M9	Desmotivação	>	-	-
M13	Desmotivação	>	-	-
M16	Desmotivação	>	-	-
M19	Desmotivação	>	-	-
M3	Motivação extrínseca por regulação externa	>	-	<
M6	Motivação extrínseca por regulação externa	>	-	<
M11	Motivação extrínseca por regulação externa	>	-	<
M14	Motivação extrínseca por regulação externa	>	-	<
M28	Motivação extrínseca por regulação externa	>	-	<
M29	Motivação extrínseca por regulação externa	-	-	<
M30	Motivação extrínseca por regulação externa	>	-	-
M25	Motivação extrínseca por regulação externa	-	-	<
M24	Motivação extrínseca por regulação identificada	-	>	-
M2	Motivação extrínseca por regulação identificada	>	-	<
M22	Motivação extrínseca por regulação identificada	-	>	-
M5	Motivação extrínseca por regulação introjetada	-	-	-
M8	Motivação extrínseca por regulação introjetada	>	-	<
M10	Motivação extrínseca por regulação introjetada	-	-	<
M15	Motivação extrínseca por regulação introjetada	-	-	<
M20	Motivação extrínseca por regulação introjetada	-	>	-
M23	Motivação extrínseca por regulação introjetada	-	-	<
M26	Motivação extrínseca por regulação integrada	-	>	-
M27	Motivação extrínseca por regulação integrada	<	>	-
M18	Motivação extrínseca por regulação integrada	-	>	-
M12	Motivação extrínseca por regulação integrada	-	>	-
M4	Motivação intrínseca	-	>	-
M17	Motivação intrínseca	-	>	-
M21	Motivação intrínseca	-	>	-

Fonte: Elaboração da autora

Pela análise ANOVA, as variáveis com valores acima da média estão mais identificadas ao *cluster* com o sinal (>) e menos identificadas quando aparece (<). Assim, os fatores motivacionais agrupados em cada *cluster* foram:

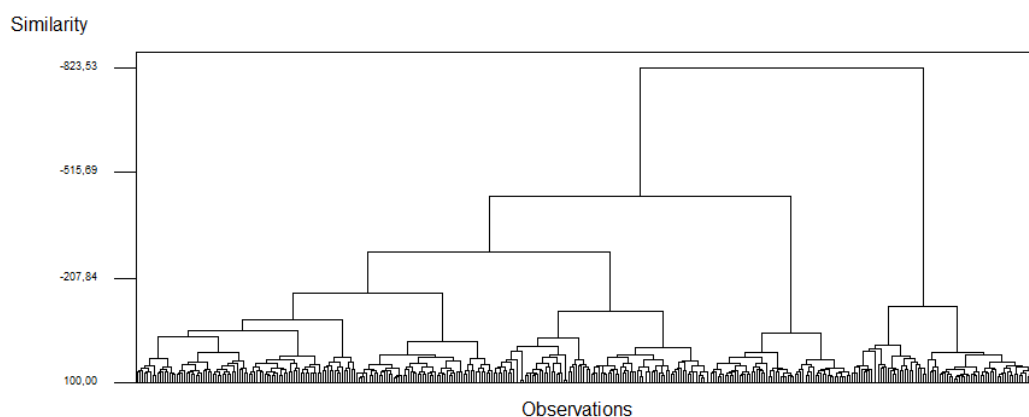
O *cluster* 1 é formado por estudantes que apresentam desmotivação e motivação extrínseca por regulação externa.

O *cluster* 2 é composto por estudantes com motivação intrínseca, motivação extrínseca com regulação identificada e integrada, ou seja, esse cluster é representado por estudantes com motivação autônoma.

No *cluster 3*, não houve uma característica marcante em relação a motivação, sendo possível considerar que ali se encontram os estudantes com motivação externa introjetada, ou seja, estudantes que percebem a importância dos estudos, embora possuam motivação controlada.

Para identificar os indivíduos que mais deram respostas positivas para as questões de clima, foi utilizada novamente a análise de *clusters*. A identificação da quantidade de *clusters* adequada para as variáveis do clima foi realizada através da análise do Dendograma, gerado com a utilização do *Linkage Method Ward*, com medição Euclidiana e variáveis padronizadas.

Gráfico 14: Dendograma da análise de *cluster* - clima



Fonte: Elaboração da autora

Pela análise do Dendograma (Gráfico 14), observa-se a composição de quatro *clusters* distintos. Como resultado dessa análise, observou-se a seguinte distribuição: *cluster 1* com 77 observações, *cluster 2* com 146, *cluster 3* com 89 *cluster 4* com 58 observações, descrita na Tabela 24.

Tabela 24: Distribuição dos *clusters* - clima

Distribuição dos <i>Clusters</i>				
<i>Clusters</i>	Número de Observações	Soma dos quadrados dos <i>clusters</i>	Distância média do centróide	Máxima distância do centróide
<i>Cluster 1</i>	77	1865,928	4,703	7,967
<i>Cluster 2</i>	146	3595,55	4,848	9,099
<i>Cluster 3</i>	89	2325,106	4,978	7,553
<i>Cluster 4</i>	58	1003,897	4,051	7,602

Fonte: Elaboração da autora

Baseado na definição dos grupos acima, realizou-se a análise de variação (ANOVA) dos *clusters* para cada uma das variáveis da escala de clima universitário ECLIPSE-BR, com o intuito de comparar a média de respostas para cada um dos itens. Os resultados estão descritos na Tabela 25, a seguir.

Tabela 25: Análise de variação (ANOVA) dos *clusters* para cada uma das variáveis da escala de clima universitário ECLIPSE-Br

ANOVA					
Clima		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
C25	Suporte Institucional	-	<	-	-
C21	Suporte Institucional	<	<	>	>
C16	Suporte Institucional	<	<	-	>
C12	Suporte Institucional	<	-	-	>
C9	Suporte Institucional	<	-	-	>
C2	Suporte Institucional	<	<	-	>
C29	Suporte Institucional	<	<	>	>
C30	Suporte Institucional	-	-	-	>
C1	Recepção Institucional	<	<	>	>
C3	Recepção Institucional	<	<	>	>
C6	Recepção Institucional	-	-	-	>
C10	Recepção Institucional	<	<	>	>
C15	Recepção Institucional	-	-	-	>
C26	Recepção Institucional	<	<	>	>
C8	Acolhimento e integração	>	-	-	-
C14	Acolhimento e integração	-	-	-	>
C22	Acolhimento e integração	-	-	-	-
C19	Acolhimento e integração	<	<	-	>
C27	Acolhimento e integração	>	-	-	-
C28	Acolhimento e integração	>	<	>	<
C4	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	<
C5	Sentimentos de bem-estar	<	-	-	>
C7	Sentimentos de bem-estar	>	<	-	<
C11	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	<
C13	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	-
C17	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	-
C18	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	<
C20	Sentimentos de bem-estar	>	<	-	<
C23	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	<
C24	Sentimentos de bem-estar	>	-	-	<

Fonte: Elaboração da autora

Da análise dos itens da Tabela 25 (considerando alguns itens do clima universitário de forma invertida como nas tabelas 20 e 21), pode-se concluir que os *clusters* são formados por estudantes que percebem o clima universitário conforme mostra a Tabela 26:

Tabela 26 – Relação entre os *clusters* e os fatores do clima universitário

	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
Suporte Institucional	Baixo	Baixo	Médio	Alto
Recepção Institucional	Baixo	Baixo	Alto	Alto
Acolhimento e integração	Alto	Baixo	Médio	Médio
Sentimentos de bem-estar	Baixo	Médio	Médio	Alto

Fonte: Elaboração da autora

Nesse item, novamente invertemos os resultados de itens do clima universitário, entendendo, por exemplo, que o item “Sinto-me com medo quando penso em ir a faculdade” é um item que quanto mais concordo com ele, menor é meu bem-estar.

Dessa forma, os *clusters* 3 e 4 são compostos pelos estudantes que apresentam maiores níveis de concordância com integração e sentimento de bem-estar em relação ao clima e os *cluster* 1 e 2 são os que apresentam menor concordância com as questões de integração e sentimento de bem-estar.

Tabela 27: Correlação entre os *clusters* de Clima e Motivação

Clima	Motivação			Total
	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	
<i>Cluster 1</i>	62,34%	18,18%	19,48%	20,8%
<i>Cluster 2</i>	18,49%	35,62%	45,89%	39,4%
<i>Cluster 3</i>	15,73%	51,69%	32,58%	24,1%
<i>Cluster 4</i>	6,90%	50,00%	43,10%	15,7%
Total	25,14%	38,11%	36,76%	100,00%

Fonte: Elaboração da autora

Na Tabela 27, verifica-se que o *cluster* 1 da motivação obteve o maior percentual no *cluster* 1 do clima, com coeficiente de correlação de Pearson de 81,1%, indicando que os estudantes que tem baixa integração e baixo sentimento de bem-estar apresentam desmotivação e baixa qualidade motivacional, corroborando a Teoria da Autodeterminação de que a não satisfação das necessidades dificulta a qualidade da motivação e o sentimento de bem-estar. Por outro lado, o *cluster* 2, da motivação, teve seus maiores percentuais nos *clusters* 3 e 4 do clima, de onde se verifica que os estudantes que tem integração média ou alta e sentimento de bem-estar médio ou alto apresentam motivação autodeterminada e intrínseca.

4.3.6.2

Regressão *Logit* aplicada nas escalas EMA e ECLIPSU-BR

A fim de identificar as variáveis do clima que mais agregam informações na explicação sobre a variação da motivação inicial para realizar o curso, ou que possuem uma associação estatisticamente significativa, foi utilizada a Regressão *Logit*, considerando a afirmação de Souza (2013) que “O Modelo de Regressão Logística é adequado para estudar situações em que existe um conjunto de variáveis explicativas que se correlacionam com uma variável resposta dicotômica.” (p. 19).

Como a regressão *Logit* exige respostas binárias (0 e 1) na variável dependente, selecionaram-se nos dados sobre a “variação da motivação”, os respondentes que informaram ter “aumentado” ou “diminuído” a motivação, sendo retirados os casos em que a motivação permaneceu “constante”, tornando a variável dependente binária. Assim, chegou-se ao total de 264 casos a serem analisados.

A regressão *Logit* considerou como variáveis independentes, as variáveis do clima com maior carga fatorial de cada fator (para evitar a multicolinearidade) que foram: C29, C13, C10, C23, C8, C6. Buscando identificar se, agregando informações do clima universitário, é possível facilitar a previsão sobre aquelas pessoas que tiveram sua motivação alterada.

Tabela 28: Coeficientes, estatísticas e capacidade de previsão da regressão *Logit*

Preditor	Coeficiente	Desvio Padrão	Z	P	Razão de Chances	Intervalo de Confiança 95%		
						Lim. Inferior	Lim. Superior	
Constante	0,43	0,6111	0,7	0,482	-	-	-	
C29	0,357	0,1041	3,43	0,001	1,43	1,17	1,75	
C13	-0,2829	0,112	-2,53	0,012	0,75	0,61	0,94	
C23	-0,26449	0,09019	-2,93	0,003	0,77	0,64	0,92	
Verossimilhança: -137,419								
G = 47,359			DF = 3			P-Valor = 0,000		
Método	Chi-quad.	DF	P	Pares	Número	Percentual	Resumo de Medidas	
Pearson	86,118	86	0,476	Concordante	10937	74,8%	Somers'D 0,51	
Deviance	98,331	86	0,171	Discordante	3419	23,4%	Goodman-Kruskal Gamma 0,52	
Hosmer-Lemeshow	2,264	7	0,944	Empates	259	1,8%	Kendall's Tau-a 0,22	
-					Total	14615	100,0%	-

Fonte: Elaboração da autora

Na Tabela 28, nota-se que, a um nível de 95% de confiança, apenas as variáveis C29, C13 e C23 se mostraram significativas. Com isso, gerou-se o modelo

$$y = 0,43 + 0,357xC29 - 0,2829xC13 - 0,26449xC23$$

Conforme exposto na Tabela 29, a sensibilidade (*sensibility*) do modelo gerado mostrou que 90,81% dos casos em que $y=1$ foram previstos corretamente, e que a especificidade do modelo mostrou que 30,38% dos casos em que $y=0$ também foram previstos de maneira correta. Isso implica um modelo final com previsões corretas em 72,73% dos casos.

Considerando a quantidade de participantes que tiveram a motivação aumentada e a quantidade de pessoas que tiveram sua motivação diminuída (223 e 41, respectivamente, proporcional a 80% e 20% da amostra), o modelo provou ser incapaz de auxiliar de maneira significativa na previsão de casos em que a motivação foi alterada, com base nas variáveis sobre o clima.

Tabela 29 – Análise discriminante da regressão logística binária

Classificação	D	~D	Total
+	168	55	223
-	17	24	41
Total	185	79	264
Sensitividade	90,81%		
Especificidade	30,38%		
Valor de Predição Positiva	75,34%		
Valor de Predição Negativa	58,54%		
Taxa de falso + para ~D verdadeiro	69,62%		
Taxa de falso - para D verdadeiro	9,19%		
Taxa de falso + para classificação +	24,66%		
Taxa de falso - para classificação -	41,46%		
Classificação Correta	72,73%		
Grupo	-1	0	1
Contagem	79	106	185
Resumo de Classificações			
Grupo	-1	0	1
-1	52	24	37
0	13	52	31
1	14	30	117
Total N	79	106	185
N Correto	52	52	117
Proporção	0,658	0,491	0,632

N = 370	N Correto = 221	Proporção Correta = 0,597	
Distância Quadrática entre os Grupos			
Grupos	-1	0	1
-1	0	1,12704	1,76114
0	1,12704	0	0,78656
1	1,76114	0,78656	0

Fonte: Elaboração da autora

Contudo, ao verificarmos a quais itens da escala ECLIPSU-Br, correspondem as variáveis que melhor explicam a variação da motivação encontramos:

C29 – “Quando necessitam, os alunos são apoiados pelos professores”, variável que mede “Suporte Institucional”;

C13 – “Sinto-me com raiva quando tenho que ir à faculdade”, variável que mede “Sentimento de bem-estar” e;

C23 – “Sinto dificuldade em integrar-me na faculdade”, variável que mede “Sentimento de bem-estar”.

Verifica-se novamente a importância do apoio dos professores no aumento da qualidade motivacional dos estudantes e, por outro lado, a dificuldade de integração dos estudantes, relacionada à satisfação do sentimento de pertencimento, como fator de diminuição da mesma, reforçando a análise realizada sobre o perfil motivacional e sobre a percepção de clima universitário realizada no item 4.3.4.

4.3.7

Relação dos dados obtidos na pesquisa com a evasão

Este item faz uma discussão dos dados obtidos sobre o CPAN, baseados nas respostas dos coordenadores e professores, sobre o perfil sócio econômico e estudantil dos estudantes, sua qualidade motivacional e sobre sua percepção do clima universitário, analisando as possíveis influências desses resultados como preditores da recorrente evasão nos cursos de licenciatura no CPAN.

A análise dos dados dos coordenadores destacou como pontos fortes do Câmpus, uma direção que apresenta característica de liderança, de fácil acesso e que está disposta a resolver os problemas, observou-se que os coordenadores são

competentes e preocupados com os cursos, que os professores são dedicados, possuem interesse em ensinar os estudantes e afirmam dominar sua metodologia de ensino.

A análise do perfil socioeconômico e estudantil revelou associação positiva entre a variação da motivação com a escolaridade da mãe, confirmando que o apoio familiar é fundamental para o sucesso dos estudantes, mostrando também a importância de ações no sentido da integração dos ingressantes, proporcionando a satisfação do sentimento de pertencimento aos estudantes, principalmente no primeiro ano do curso, onde ocorre uma mudança brusca na vida dos estudantes.

Os dados obtidos na pesquisa permitem verificar que a maioria dos estudantes possui alta qualidade motivacional, apresentando motivação autodeterminada, gosta da área e do curso, pretende trabalhar na área e percebe o clima universitário favorável nas questões de “suporte institucional” e “recepção institucional”. Contudo houve observações nas questões de “acolhimento e integração” e “sentimento de bem-estar”, que evidenciam, com pequenas porcentagens, falta de apoio dos colegas e questões de racismo.

Considerando o perfil socioeconômico e estudantil apresentado pelos participantes da pesquisa, observa-se que a maioria destes vem de escolas públicas, com mães que possuem somente o ensino fundamental e com baixa renda. Considerando que esses estudantes se encontram motivados pelas expectativas em relação ao ensino superior e, não tendo uma referência melhor, por ser uma das únicas universidades da cidade, pouco percebem que a universidade ainda precisa de uma melhor estrutura para atendê-los, como áreas de convivência, restaurante universitário, mais laboratórios de informática, melhores equipamentos, entre outros. Desta forma, para esses estudantes, o clima universitário apresentado é percebido positivamente.

Diante desse quadro no qual os estudantes, em sua maioria, percebem o clima universitário de forma positiva e possuem motivação autodeterminada, como explicar o alto índice de evasão do câmpus?

Como a resposta à evasão não pode ser justificada totalmente pela motivação nem pelo clima universitário, os fatores atribuídos pelos estudantes aos motivos de dificuldades nas disciplinas foram revistos em busca dessa explicação. As respostas mais observadas para suas dificuldades foram “falta de

tempo/empenho”, com porcentagem de 41%, “ensino médio fraco”, com 25% de observações e “didática do professor” a qual obteve 13%.

A resposta “falta de empenho/tempo” pode ser subentendida muitas vezes uma fuga das responsabilidades, tanto por um conhecimento insuficiente, por não gostar do curso escolhido ou por falta de capacidade em organizar o tempo ou ineficiência nos métodos de estudo, dificultando o acompanhamento do curso. Esses posicionamentos dos estudantes devem ser discutidos pelos professores no sentido de encontrar uma solução que auxilie os estudantes encontrar uma forma de se organizar.

A fim de verificar a dificuldade relatada sobre “ensino médio fraco”, buscou-se os resultados das escolas públicas da cidade de Corumbá nos dados do INEP. Todas as cidades do Mato Grosso do Sul foram então classificadas quanto à sua nota no Ideb em relação ao ensino médio e, entre as 77 cidades do estado, Corumbá, sendo a cidade mais antiga do estado e a quarta em número de habitantes, ficou na 65ª posição. Um resultado preocupante que merece uma discussão mais aprofundada em relação à cursos de nivelamento, fundamentais para proporcionar, a esses estudantes, condições de igualdade com estudantes de escolas particulares.

Como forma de constatar se questões financeiras podem estar prejudicando a conclusão do curso pelos estudantes, observamos os cursos de licenciatura com maior evasão, História e Geografia. Os mesmos são cursos noturnos que exigem uma grande carga de leituras e, considerando que os estudantes precisam trabalhar, dificulta sobremaneira a conclusão do curso. Uma análise da porcentagem de estudantes desses cursos que trabalham, revelou que os cursos de Geografia e de História possuem, respectivamente, 51% e 32% de estudantes que trabalham 40 horas ou mais, sendo a segunda e a terceira maior porcentagem de estudantes que trabalham, perdendo apenas para o curso de letras Português e Inglês.

A dificuldade relacionada a “didática do professor” pode ser um problema pontual com alguns professores, mas também pode decorrer de ensino médio fraco insuficiente para acompanhar as aulas, porém aulas expositivas e sem nenhum atrativo podem dificultar ao professor despertar o interesse e a motivação nos estudantes.

Outro problema que pode provocar a desistência dos estudantes é a pouca quantidade de cursos oferecidos na cidade, o que pode levar ao ingresso em um curso que apesar de ser da mesma área, não seja desejado pelo estudante.

Dessa forma, o CPAN possui estudantes motivados e que percebem o Câmpus de forma positiva, mas que acabam podem ser levados a abandonar o curso por questões contrárias à sua vontade. Os fatores que podem estar provocando a recorrente evasão no CPAN passam por questões financeiras, dificuldades de acompanhar o estudo por base insuficiente, falta de métodos de estudo aprofundados, problemas na organização do tempo e necessidade de melhores técnicas de ensino por parte dos professores. Há que se lembrar que também ocorreram observações sobre questões de preconceito e racismo.

A fim de detectar as dificuldades dos estudantes e possíveis soluções, seria interessante a realização de assembleias mensais com a participação de coordenadores, professores e estudantes, a fim de discutir o andamento das disciplinas e as dificuldades que os mesmos têm enfrentado e poder oferecer o apoio necessário.

Outro fator que pode ser utilizado para descobrir as fragilidades do Câmpus é a análise do relatório de autoavaliação, realizado anualmente, que serve como parâmetro do clima universitário. As questões discutidas nas assembleias podem vir a ajudar na melhoria das questões do relatório de modo a detectar os problemas de aprendizagem, de integração e os fatores que contribuem para a diminuição da motivação, para uma percepção negativa do clima universitário e para o abandono do curso. É necessário que coordenadores e professores atuem juntos e refinem sua atenção a pequenos detalhes sobre as necessidades básicas dos estudantes, principalmente dos mais introvertidos e os que estejam com desempenho insuficiente.

A evasão, portanto, tem vários fatores preditores e, como prejudica tanto os estudantes quanto a instituição como um todo, deve ser tema de novos estudos a fim de auxiliar os estudantes a permanecerem no curso e concluí-los com sucesso.

5 Considerações Finais

Este estudo procurou verificar a qualidade motivacional dos estudantes e se as percepções deles sobre o clima universitário ou características do seu perfil socioeconômico e estudantil têm influência sobre a motivação, resultando, muitas vezes, na evasão do curso. O trabalho foi desenvolvido no Câmpus do Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, particularmente, com estudantes dos anos iniciais e finais dos 8 cursos de Licenciatura, com o uso de instrumentos de pesquisa *online*.

Também participaram das pesquisas os professores dos cursos, respondendo instrumentos *online* e os coordenadores dos cursos, respondendo a questionários abertos. Pretendeu-se, com a participação dos coordenadores e professores, encontrar características fortes do câmpus e destacar aspectos que possam necessitar de maior atenção por parte dos gestores, coordenadores e professores para que o clima universitário percebido pelos estudantes seja mais acolhedor e eficaz.

A preocupação com o alto índice de evasão no CPAN constituiu a base desse estudo. É certo que alguns estudantes escolhem um curso, muitas vezes, sem conhecê-lo adequadamente e, no decorrer das aulas, verificam que não têm afinidade, desistindo do curso e fazendo outra opção - o que pode ser minimizado com ações no sentido de maior esclarecimento e apoio aos estudantes do ensino médio na escolha do seu curso - nossa preocupação, porém, é com os estudantes que gostam da área e não conseguem se adaptar ao curso, devido a inúmeros fatores.

A proposta do REUNI está voltada ao acesso e permanência dos estudantes, verifica-se, todavia, que ainda existem falhas no quesito permanência. Um dos objetivos do REUNI foi aumentar a taxa de conclusão média em cursos de graduação para 90% e, percebe-se pelos altos índices de evasão que esta meta ainda não foi alcançada. Foi proposto também no REUNI o incentivo às inovações pedagógicas como estratégia de elevação das condições de permanência e sucesso dos alunos desse nível de ensino. Contudo, verificou-se que as tecnologias de ensino são pouco utilizadas, na medida em que se verificou na produção de dados, a presença de estudantes do último ano que nunca utilizaram

os laboratórios de informática e muitos estudantes que sequer conseguiam acessar seus e-mails. Em outra proposta do REUNI, os currículos foram revisados em muitas universidades, porém nem sempre as técnicas de ensino e o apoio oferecido aos estudantes acompanharam as mudanças, mantendo o nível de aproveitamento nos mesmos patamares.

As respostas obtidas com os coordenadores evidenciam que, apesar de muitas críticas, a UFMS e o CPAN são vistos como instituições de qualidade, têm conhecimento das normas da instituição e uma boa convivência com técnicos e professores, embora acreditem que deva haver maior entendimento e união na instituição de forma a melhorar a qualidade da motivação e do clima universitário. Os coordenadores se preocupam com os resultados do curso, com questões administrativas e de sobrevivência dos estudantes, como, a oferta de moradia, alimentação e lazer, porém, não verificamos a preocupação com as questões de aprendizagem.

Os professores também concordam que a UFMS e o CPAN são instituições de qualidade, com corpo docente qualificado, porém reclamam da estrutura, da burocracia, da falta de autonomia, dos poucos recursos, de ações que ofereçam maior integração e qualidade de vida aos servidores e verificam a necessidade de intensificar o apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os professores enxergam a coordenação como democrática em relação aos professores, porém sugerem que os mesmos tenham atitudes de maior cobrança em relação à realização de atividades inovadoras e de apoio extraclasse aos estudantes devido às altas taxas de evasão apresentadas no CPAN. Os professores responderam que trabalham com metodologias flexíveis, que dominam completamente e afirmam que utilizam mídias em suas aulas. Como o CPAN continua apresentando evasão com taxas altas, há necessidade de maiores estudos sobre as técnicas de ensino utilizadas e sobre as formas de uso das mídias.

Ao que parece, coordenadores e professores enxergam os estudantes universitários como autônomos nos estudos, mas este estudo mostrou que existem muitos estudantes que necessitam de um apoio de forma mais individualizada e mesmo de apoio psicológico para conseguir se integrar ao meio universitário.

O perfil da motivação dos estudantes das licenciaturas, no CPAN, mostrou a predominância da motivação autodeterminada, favorecida pelo gosto pela área de

conhecimento, pelo apoio dos professores, pelo maior conhecimento do curso e da área.

No perfil do clima universitário percebido pelos estudantes, o fator “recepção institucional” é visto de forma positiva, tendo sido observadas reclamações sobre a estrutura e espaços para convivência. Porém na pesquisa observou-se de melhor utilização das tecnologias disponíveis durante as aulas.

O fator “suporte institucional” também é visto de forma positiva, com alguns fatores importantes de se observar cuidadosamente, como a dificuldade dos estudantes procurarem apoio quando necessitam e a percepção de que alguns professores não incentivam os alunos a prestarem apoio aos colegas.

Nota-se que ainda existem questões a serem discutidas e melhoradas no CPAN, questões referentes ao fator “acolhimento e integração”, como a pouca acolhida dos calouros pelos estudantes veteranos e questões mais delicadas como preconceitos por raça, credo e gênero. O fator “sentimento de bem-estar” também mostra um clima universitário positivo no CPAN, sendo que as queixas foram em relação ao sentimento de apreensão e estresse ao chegar ao câmpus, o qual condiz com as dificuldades observadas pelos estudantes, uma vez que enfrentarão atividades que muitas vezes não estão aptos a resolver, além da dificuldade de integração na universidade, em alguns casos.

Apesar de que os estudantes possuem boa qualidade motivacional, ainda existem estudantes com motivação controlada. Entre os estudantes desmotivados, o estudo revela, como fatores desmotivadores, principalmente a baixa qualidade do ensino médio, a pouca autonomia nos estudos e a falta de empenho/tempo, embora questões de muita exigência e de problemas de didática dos professores tenham surgido nas respostas. Desta forma, as ações do Câmpus devem ser planejadas levando em consideração esses alunos, no sentido de, além de viabilizar o nivelamento de conteúdos do ensino médio, promover para os estudantes a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento.

A Teoria da Autodeterminação, ao falar das necessidades básicas, ressalta a autonomia como um fator essencial para a motivação. Nesse sentido, há que se propor atividades sistematizadas que favoreçam a construção da autonomia entre os estudantes, necessidade também percebida na pesquisa de Teixeira, Castro e Zoltowski (2012, p. 13), na qual observam o que “o estudante universitário se

encontra, muitas vezes, despreparado para lidar com esse nível de autonomia requerido pela universidade”. Tal apoio ao estudante já existe em várias universidades de forma institucionalizada, seja com a oferta de disciplinas ou em ações dos campi oferecidas o ano todo.

Os cursos cujas atividades favorecem o sentimento de competência no desenvolvimento das atividades despertam a motivação nos estudantes. Esse sentimento é reforçado por meio de *feedbacks* informacionais, embora o oferecimento desses *feedbacks*, sem propiciar um clima de autonomia, resulta em uma baixa qualidade motivacional, porque, conforme Lemos (1993):

Em síntese, a motivação intrínseca exige, de acordo com os autores, percepções de autonomia ou autodeterminação e de competência elevada. Apesar de uma percepção elevada de competência ser um dos determinantes da motivação intrínseca, não é um determinante suficiente. A percepção de autonomia e autodeterminação surge nesta teoria como um ingrediente fundamental para que a percepção elevada de competência afecte positivamente a motivação intrínseca. (p.122)

Especial atenção deve ser dada no apoio e desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Como resultado da fala dos professores, destaca-se a importância de esmero na integração dos estudantes ingressantes, especialmente no primeiro ano do curso, quando é maior o índice de abandono (Silva et al., 2007; Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011), esse esforço deve ser realizado pela instituição como um todo, na forma de orientação sobre os recursos disponíveis na instituição (biblioteca, secretaria, coordenação, sala dos professores, laboratórios de uso comum, psicólogo, atendimento a estudantes carentes, entre outros), na orientação sobre a importância de ser mais autônomo nos estudos, no respeito a diversidade e no apoio nos momentos de necessidade. É importante que os estudantes encontrem as informações que necessitem no site do Câmpus. Sendo fundamental disponibilizar informações sobre os cursos, sobre a vida acadêmica (informações sobre o curso, matrícula, horários de aula, horário de atendimento a dúvidas, movimentação interna, data de trancamento, etc.), regras de uso da tecnologia, eventos, oportunidades de bolsas e de estágios, serviço de apoio ao estudante, entre outros.

Nos meses iniciais dos estudantes, é essencial que a instituição e os professores promovam a integração entre os ingressantes e seus veteranos que representam um importante papel de “modelos de sucesso acadêmico e

conhecedores do funcionamento das disciplinas e da instituição como um todo” (Teixeira; Castro; Zoltowski, 2012, p. 76). Dessa forma, também o Diretório Acadêmico deve ser incentivado na instituição como um local de troca de informações sobre as vivências acadêmicas. É importante que os estudantes busquem formas alternativas de recepção dos calouros, que integrem e promovam o sentimento de pertencimento nos ingressantes. A pesquisa de Caldeira et al. (2015) mostra que, apesar a opinião predominante dos estudantes sobre a recepção aos calouros ter sido positiva, apareceu a opinião de que é uma atividade desnecessária e, segundo os autores:

Esse aspecto pode alertar para a necessidade de fortalecer a criação de alternativas no acolhimento e integração dos novos estudantes numa lógica de respeito mútuo, de equidade e paridade nas relações, e em harmonia com os princípios de uma sociedade contra-hegemônica (p. 10)

Assim, o estudo do clima mostrou-se como fundamental para auxiliar a compreensão da qualidade motivacional dos estudantes, porque afeta diretamente os sentimentos de autonomia, competência e pertencimento, fundamentais para uma boa qualidade motivacional e para o bem-estar dos estudantes. Um clima acolhedor com o estabelecimento de relações positivas, que promova nos estudantes a percepção das necessidades básicas, é importante para o sucesso e a permanência deles na universidade, sendo que alguns estudos relacionam à motivação intrínseca tanto com um bom rendimento acadêmico quanto com uma elevada autoestima (Gottfried, 1985; Ryan, 1984).

Em relação à evasão, essa não é resultado somente de falta de motivação nem de uma percepção negativa do clima, porém, tem como seus fatores determinantes, a baixa qualidade de algumas escolas de ensino médio, a baixa renda da população da cidade, a necessidade de utilização de novas metodologias pelos professores, com o uso de tecnologias de ensino, atividades adequadas, assim como feedbacks positivos.

À luz dos dados obtidos nas respostas dos estudantes, o apoio para a integração vem, em boa parte, dos professores, que permitem ao estudante questionar suas dúvidas em relação aos conteúdos e a qualquer outro assunto. Porém, encontram-se também queixas em relação à didática e a muita exigência por parte dos professores. É preciso, então, abrir espaços para discussões coletivas entre estudantes, professores e coordenadores para socializar as dificuldades tanto

dos estudantes quanto dos professores e, dessa forma, encontrar saídas que facilitem a integração dos estudantes e diminuam os índices de evasão.

Este estudo corrobora a importância demonstrada na Teoria da Autodeterminação sobre a atenção que deve ser dada pelos professores aos estudantes, no sentido de oferecer um clima acolhedor que lhes facilite o desenvolvimento da responsabilidade por sua vida acadêmica, a independência nos estudos e a confiança em suas capacidades. Um ambiente sem ansiedade, no qual se possam estabelecer vínculos de amizade, respeito e cooperação entre os estudantes. Que o professor selecione adequadamente as atividades relacionadas ao conteúdo e se empenhe em sua didática e conhecimento da disciplina, também colabora para que os alunos tenham um elevado nível motivacional. Além disso, o estudo destaca a importância da família, em especial das mães, sendo sua formação um referencial para a qualidade motivacional e o sucesso dos estudantes.

Com esta pesquisa, consegue-se observar que, apesar de muitos problemas no sistema educacional universitário, podemos encontrar soluções locais para elevar a qualidade motivacional dos estudantes, onde o clima universitário tem papel fundamental. Motivar os estudantes a fim de melhorar sua aprendizagem é um fenômeno complexo que somente pode ser verificado a partir da observação do comportamento e do relato das percepções dos estudantes. Baseado nisso, Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam a importância do estudo da motivação e do uso de teorias para realizar as intervenções:

É comum, entre educadores e estudiosos do tema, a valorização do ambiente escolar como importante promotor da motivação e da aprendizagem. No entanto, as intervenções para um problema de tal magnitude não podem ser baseadas no senso comum ou em diretrizes que careçam de respaldo teórico. (p. 111)

Para elevar a qualidade motivacional dos estudantes, um caminho é o câmpus investir em estudos e na oferta de disciplinas ou projetos que abordem a autorregulação da aprendizagem, ou autonomia nos estudos, porque o sucesso acadêmico passa por boas estratégias de autorregulação e, para isso, o estudante precisa ter controle das atividades acadêmicas, ter boas relações interpessoais em classe e estar integrado ao curso. De acordo com Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004):

Os estudos têm demonstrado que os estudantes que fazem apelo aos processos de autorregulação são mentalmente activos durante a aprendizagem, exercem um controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado estratégico ao acto de aprender. (p. 60)

Quanto aos professores, investir em atividades colaborativas, que possuam graus de liberdade para os estudantes, e adequadas ao conhecimento deles, de forma a estimular a autonomia, a competência e o pertencimento, favorecendo as situações de aprendizagem. (Pintrich, 2004).

Nesse sentido, é necessário que a universidade ofereça uma rede de apoio aos estudantes para que se sintam integrados ao curso e à vida acadêmica, o que evita o abandono do curso, o baixo rendimento e outras consequências da baixa qualidade motivacional (Oliveira; Dias, 2014). É importante levar aos estudantes conhecimento das estratégias de aprendizagem profundas, que vão além das estratégias simples, como repetir e destacar, e envolvem o resumo, a criação de analogias e o uso de anotações criteriosas, como a elaboração de mapas mentais (Pintrich; Garcia, 1991). Além disso, o conhecimento e uso da metacognição permite aos estudantes refletir sobre seu aprendizado, monitorar seu progresso e controlar suas cognições e comportamentos (Rosário; Nuñez; González-Pienda, 2012; Souza, 2010). Outras ações técnicas simples que podem ser utilizadas aumentar a qualidade motivacional dos estudantes consistem na explanação da utilidade do conteúdo e das competências que o estudante vai desenvolver ao realizá-las. (Bzuneck, 2004)

Diante disso, este estudo conclui que é necessário um esforço no sentido de cumprir os objetivos do REUNI, dando especial atenção à proposta de orientação nos estudos²⁵, no sentido de propiciar autonomia aos estudantes que não conseguem ou tem dificuldades em se adaptar ao ensino superior.

Destaca-se, como sugestão de estudos futuros, a aplicação de metodologia que busque melhorar a qualidade motivacional dos estudantes universitários em conjunto com uma análise longitudinal da evolução da taxa de evasão ao longo dos anos, de forma a verificar a influência da qualidade motivacional na conclusão dos estudos.

²⁵ “Implementação de programas de apoio acadêmico aos estudantes como forma de dar-lhes suporte as fragilidades no processo de aprendizagem” (Lima; Machado, 2016, p. 17).

Durante esta pesquisa, muitas questões surgiram que poderiam ser mais bem trabalhadas, porém, como não faziam parte dos objetivos, ficarão como sugestão de estudos futuros: a investigação sobre as praxes de recepção aos calouros nos cursos do câmpus, um aprofundamento nas discussões dos métodos de ensino utilizados e a atenção ofertada aos estudantes pelos professores, estudos sobre o uso de mídias no ensino, estudos sobre as dificuldades encontradas pelos professores na profissão e também um estudo com estudantes egressos sobre as causas mais comuns da evasão.

Concluimos o trabalho ressaltando a importância da construção de um índice nacional para o cálculo da evasão, para que as metas possam ser verificadas, uma vez que, atualmente, existem muitas formas de se medir a evasão, o que dificulta comparações.

6

Referências bibliográficas

ALMEIDA, D. M. de S. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ALMEIDA, L. S.; LOBO, F.; ZAMITH, J. Contexto acadêmico no ensino superior: construção e validação de uma “escala de clima acadêmico. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. p. 5058-5068, 2009.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86. out/dez. Editora UFPR, 2013.

BAILEY, T. H.; PHILLIPS, L. J. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. **Higher Education Research & Development**, v. 35:2, p. 201-216, 2016.

BARROS, A. L. **Gente Pantaneira**: crônicas de sua história. Lacerda Editores. Rio de Janeiro, 1998.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31 (1), p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. Em **Sociedade Brasileira de Psicologia** (org). Anais Eletrônicos da XXXIV Reunião Anual de Psicologia, Curitiba, PR, 2005.

BRASIL. MEC/Inep. Censo da Educação Superior 2013. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. MEC/Inep. Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018

BROCCO, A. K. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, p. 94-109, 2017.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). **Motivação para aprender**. Petrópolis: Vozes, p. 13-42, 2010.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-36, 2004.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumentos. **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 23, n; 4, p. 315-422, out./dez., 2007.

CALDEIRA, S. N.; SILVA, O.; SOUSA, À.; MARTINS, M. J. D.; MENDES, M.; CASAGRANDE, L. S.; SOUZA, A.M.F.L. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24(3), p. 825-850, set./dez., 2016.

CARMO, C. R. S. Motivação discente no curso de bacharelado em Ciências Contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade à distância. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 7-18, jan./abr., 2014.

CODINA, N.; VALENZUELA, R. ; PESTANA, J. V.; GONZALEZ-CONDE, J. Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. **Frontiers in Psychology**. v. 9, May, 2018.

COLEY, C.; COLEY, T. Retention and student success. Staying on track with early intervention strategies. Malvern, PA: **SunGard Higher Education**, 2010.

CORRÊA, V. B. **Fronteira Oeste**. Editora UFMS, 3ª Ed., Campo Grande, MS, 2014.

COSTA DE PAULA, M. de F.. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul., 2017.

CRESS, C. M.; IKEDA, E. K. Distress under duress: The relationship between campus climate and depression in Asian American college students. *NASPA Journal*, v. 40(2), p. 74-97, 2003.

DECHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, R. & AMES, C. (Ed.) **Research on motivation in education**: New York, Academic Express, v. 1, p. 275-310, 1984.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (org.). **The handbook of self-determination research**. Rochester: University of Rochester Press, 2003.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.. Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In **N. Weinstein (Ed.), Human motivation and interpersonal relationships**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, Netherlands. p. 53–73, 2014.

ESSELIN, M. P. **A gênese de Corumbá**: Confluência das Frentes Espanhola e Portuguesa em Mato Grosso 1536-1778. Editora UFMS, 2000.

FERNANDES, H. M. AND VASCONCELOS-RAPOSO, J. *Continuum de Auto-Determinação*: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estud. psicol.** Natal, v. 10, n. 3, p. 385-395, 2005.

FREITAS-SALGADO, F. A. de. **Autorregulação da aprendizagem**: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior. Dissertação (Mestrado em educação), UNICAMP, Campinas, 2013.

GENGHINI, E. B. O ensino superior no Brasil: fatores que interferem no rendimento escolar e a visão dos alunos sobre suas dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação**, Universidade Guarulhos, v. I (1), p. 18-30, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOTTFRIED, A. E. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, p. 631-645, 1985.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J.. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicol. cienc. prof.** [online]. vol. 31, n. 1, pp. 50-65, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>.

GUIMARAES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck

(Orgs.), **A motivação do aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea (p. 37-57). Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

GUIMARAES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R., BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17(2), p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, A. J., SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6 (1), p. 11-19, 2002.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciências e Cognição** v. 13, n. 1, p. 101-113 – publicado on line em 31/mar, 2008.

HARPER, S. R., HURTADO, S. Nine themes in câmpus racial climates and implications for institutional transformation. In S. R. Harper, & L. D. Patton (Eds.), *Responding to the realities of race on câmpus*. **New directions for student services**. San Francisco: Jossey-Bass, n. 120, p. 7–24, 2007.

HULL, C. L. **Principles of behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.

HURTADO, S. The Institutional climate for talented latino students. **Research in higher Education**. v. 35. n. 1, 1994.

KELLY, B. T.; TORRES, A. Campus safety: Perceptions and experiences of women students. **Journal of College Student Development**, v. 47(1), p. 20-36, 2006.

KONRATH, A.; HENNING, E. Atividade motivacional envolvendo aspectos intrínsecos e extrínsecos e desempenho escolar em cursos de engenharia. **Ciência e Natura**, Vol. 37(3), pp. 869-876, 2015.

LEAL, E.A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Cont. Fin.** – USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago., 2013.

LEMOS, M. G. S. **A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula**. TESE (Doutorado). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, 1993.

LENS, W., MATOS, L., VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. Teachers as sources of students' motivation: About the what and the why of student learning. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr., 2008.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. de S. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educ. Real**. v. 41, n. 2, Porto Alegre, abr./jun., 2016.

LINDEN, R. Técnicas de Agrupamento. **Revista de Sistemas de Informação da FSMA**. n. 4, pp. 18-36, 2009.

LOCATELLI, A. C. D., BZUNECK, J. A., & GUIMARÃES, S. É. R. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20(2), p. 268-276, 2007.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.1051-1071, out.-dez., 2017

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, jan-abr, 2009.

MARTINELLI, S. C; SISTO, F. F. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 9(3), p. 413-420, 2010.

NAGAI, N. P.; CARDOSO, A. L. J. A evasão universitária: Uma análise além dos números. **Revista Estudo & Debate**, v. 24, n. 1, p. 193–215, 2017.

NEVES, C. E. B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. **Congresso de 2012 da LASA** (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, Califórnia, Maio 23 a 26, 2012.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M.; DECI, E. L. The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. **Journal of Research in Personality**, v. 43, p. 291–306, 2009.

OLIVEIRA, C. T. de; DIAS, A. C. G.. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr.-jun., 2014.

ORSINI, C.; EVANS, P.; JEREZ, O. How to encourage intrinsic motivation in the clinical teaching environment?: a systematic review from the self-determination theory. **J Educ Eval Health Prof**. Apr v. 8; p. 12:8, 2015.

PAULA, M. de F. C. de; SILVA, M. das G. M. da (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**: produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: EdUFMT, p. 7- 20, 2012.

PETERSON, M. W., SPENCER, M. G. Understanding academic culture and climate, Winter, 1990.

PINTRICH, P. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**, v. 4, n. 16, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. H.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.) **Advances in motivation and Achievement**. Greenwich, JAIPress, p. 371-402, 1991.

PRENTICE, M.; JAYAWICKREME, E.; FLEESON, W. Integrating whole trait theory and self-determination theory. **Journal of Personality**. p. 1-14, 2018.

RANKIN, S., AND R. REASON. Transformational tapestry model: a comprehensive approach to transforming campus climate. **Journal of Diversity in Higher Education**. v. 1 (4), p. 262–74, 2008.

REASON, R. D., TERENCEZINI, P. T., e DOMINGO, R. J. First things first: Developing academic competence in the first year of college. **Research in Higher Education**, v. 47, p. 149-175, 2006.

RICARD, N. C.; PELLETIER, L. G. Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships, and academic motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 44-45, p. 32-40, 2016.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**: Comprometer-se com o Estudar na Educação Superior. São Paulo: Almedina Editores, 2012.

RUFINI, S. É., BZUNECK, José A., OLIVEIRA, K. L. de, A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia** [en linea] 2012, Acesso: 27 de janeiro de 2018]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423786007>> ISSN 0103-863X.

RUTTERS, M. et al. Conclusões: Especulações e implicações. Em: BROOKE, N.; SOARES, J.F. et al. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Editora UFMG, leitura 18, p. 223-251, 2008.

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

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist Association**, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), **Handbook of Experimental Existential Psychology**. New York, NY: Guilford Press, pp. 449–479, 2014.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. Em: BROOKE, N.; SOARES, J.F. *et al.* **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Editora UFMG, leitura 18, p. 223-251, 2008.

SANTOS, P. V. S. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Salvador, 2013.

SEVERO, I. R. M., & KASSEBOEHMER, A. C. Motivação dos alunos: reflexões sobre o perfil motivacional e a percepção dos professores. **Química Nova na Escola** (Impresso), v. 39 (1), p. 75–82, 2017.

SILVA FILHO, R. L. L., MONTEJUNAS, P. R., HIPÓLITO, O., LOBO M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37(132), P. 642-659, 2007.

SIQUEIRA, W. R. de; ALVES, L. C. F.. Rotatividade de professores universitários: o estudo de um câmpus fora da sede. RACEF – **Revista de Administração**, Contabilidade e Economia da Fundace. v. 7, n. 2, p. 94-107, 2016.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p.25-31, jan./abr., 2003.

SOUZA, C. T.; PETRÓ, C. S.; GESSINGER, R.M. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos: as possíveis causas e fatores que influenciam no abandono. Prevendo o risco do abandono. In: **Conferencia Latino Americana sobre el abandono em la educacion superior** – CLABES, 2, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

SOUZA, L. F. N. I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.

SOUZA, S. B. de. **Cyberbullying**: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal. Tese - Curso de Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa, 2016.

SOUZA, L. D. de S. **Uso de Regressão Logística para Identificar os Fatores de Risco associados à Ocorrência de Anomalias Congênitas em Recém-nascidos**. Monografia (Estatística). Departamento de Estatística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2013.

SOUZA, S. B., VEIGA SIMÃO, A. M. F. Clima Universitário e Cyberbullying: um estudo com estudantes do Brasil e Portugal. **REVISTA @ambienteeducação** • Universidade Cidade de São Paulo. v. 10, n. 2, jul/dez, p. 181-96, 2017.

SOUZA, S. B., VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, A. I.; COSTA FERREIRA, P.: University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. **Studies in Higher Education**, v. 43, p. 2072-2087, 2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. "Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários [Academic and Social Integration During The First Weeks at The University: Perceptions of University Students]." **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**. v. 5 (1): p. 69–85, 2012.

TIAN, L.; ZHAO, J.; HUEBNER, E. S. School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. **Journal of Adolescence**, v. 45, p. 138-148, 2015.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. ver. bras. ter.comport. cogn. [online], vol.7, n.1, pp. 119-132, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>> acesso em 24 de outubro de 2018.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, v.12, n.1, p.63-83, 2000.

TRENshaw, K. F.; REVELO, R. A.; EARL, K. A., HERMAN, G. L. Using self determination theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. **International Journal of Engineering Education**, v. 32, p. 1194-1207, 2016.

VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., E VALLIÈRES, E. F.. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivational in education: evidence on the concurrent and

construct validity of the academic motivation scale. **Education and Psychological Measurement**, v. 53, p.159-172, 1993.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R. M. . On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. **Journal of Psychotherapy Integration**, v. 23, p. 263–280, 2013.

Wilson, K.; Getzel, E.; Brown, T. Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**, 14(1), 37-50, 2000.

WOODFORD, M. R.; A. KULICK. “Academic and Social Integration on Câmpus Among Sexual Minority Students: The Impacts of Psychological and Experiential Câmpus Climate.” **American Journal of Community Psychology** v. 55 (1–2): p. 13–24., 2015.

Anexo A – Escala de Motivação Acadêmica

Quanto à pergunta: Por que venho à universidade?

Responda em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à universidade.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo em grande parte	Discordo em parte	Neutro	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo totalmente

1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade

1 2 3 4 5 6 7

2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória

1 2 3 4 5 6 7

3. Venho à universidade para não receber faltas

1 2 3 4 5 6 7

4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes

1 2 3 4 5 6 7

5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso

1 2 3 4 5 6 7

6. Venho à universidade para não ficar em casa

1 2 3 4 5 6 7

7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade

1 2 3 4 5 6 7

8. Venho porque é isso que esperam de mim

1 2 3 4 5 6 7

9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar

1 2 3 4 5 6 7

10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente

1 2 3 4 5 6 7

11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória

1 2 3 4 5 6 7

12. Porque a educação é um privilégio

1 2 3 4 5 6 7

13. Eu não vejo por que devo vir à universidade

1 2 3 4 5 6 7

14. Venho à universidade para conseguir o diploma

1 2 3 4 5 6 7

15 Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante

1 2 3 4 5 6 7

16 Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade

1 2 3 4 5 6 7

17 Porque para mim a universidade é um prazer

1 2 3 4 5 6 7

18 Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade

1 2 3 4 5 6 7

19 Eu não vejo que diferença faz vir à universidade

1 2 3 4 5 6 7

20 Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos

1 2 3 4 5 6 7

21 Porque gosto muito de vir à universidade

1 2 3 4 5 6 7

22 Acho que a cobrança de presença é necessária para os alunos levarem o curso a sério

1 2 3 4 5 6 7

23 Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso

1 2 3 4 5 6 7

24 Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem

1 2 3 4 5 6 7

25 Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas

1 2 3 4 5 6 7

26 Porque estudar amplia os horizontes

1 2 3 4 5 6 7

27 Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim

1 2 3 4 5 6 7

29 Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar

1 2 3 4 5 6 7

30 Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade

1 2 3 4 5 6 7

31 Venho à universidade porque meus pais me obrigam

1 2 3 4 5 6 7

Anexo B – Escala sobre Clima Institucional e Psicossocial Universitário

ESCALA SOBRE O CLIMA INSTITUCIONAL E PSICOSSOCIAL UNIVERSITÁRIO

(ECLIPSU – Br)

O Clima Institucional e Psicossocial Universitário é importante e facilitador para o desenvolvimento pessoal, afetivo, social e académico dos estudantes. Solicitamos que respondas a todos os itens que seguem recorrendo às situações que tens na memória, vividas ou observadas ao longo da tua experiência no ambiente universitário. Para cada afirmação, pedimos que indiques o número que melhor corresponde a tua resposta, marcando: 1 = Discordo Plenamente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo Plenamente.

	1	2	3	4
1. A instituição possui espaços adequados à convivência entre os estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os professores favorecem a integração académica dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Existem informações disponíveis sobre as regras de utilização das tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sinto-me apreensivo(a) quando chego na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sinto-me bem quando vou à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Na faculdade existem regras para o uso das tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sinto vergonha quando chego à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Nas atividades de calourada há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica entre os estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os professores se preocupam com os seus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. As instalações da instituição estão em boas condições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sinto-me excluído(a) nas atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Se eu preciso de ajuda, sei que posso contar com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Sinto-me com raiva quando tenho que ir à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Participo das atividades de integração académica (e.g., aula inaugural, semana académica, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Existem regras para utilização dos espaços da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Os alunos são motivados pelos professores a prestarem apoio aos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sinto-me com medo quando penso em ir à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sinto-me estressado(a) nos dias em que tenho que ir às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa

© Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I., & Ferreira, P. C. (2017). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 1-16.

EAUni – Br
(Continuação)

	1	2	3	4
19. Os alunos mais antigos acolhem os mais novos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Sinto-me isolado(a) quando estou na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Podemos dialogar sobre todos os assuntos com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Os responsáveis pelas calouradas estão cientes dos riscos existentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Sinto dificuldade em integrar-me na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Quando eu sinto necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio aos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. As instalações da faculdade são adequadas às atividades de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. As atividades da calourada são difundidas sem autorização (e.g., fotos, vídeos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Há alunos que excluem outros alunos pelo seu aspecto físico, aparência, orientação sexual, etnia ou religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Quando necessitam, os alunos são apoiados pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. É fácil para os professores lidar com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa

© Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I., & Ferreira, P. C. (2017). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 1-16.

Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE para professor

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa: UM ESTUDO SOBRE O CLIMA UNIVERSITÁRIO E O PERFIL MOTIVACIONAL DOS ESTUDANTES DO CÂMPUS DO PANTANAL DA UFMS

1. Delineamento do estudo e objetivos

A proposta desse estudo é uma investigação sobre o clima acadêmico e suas possíveis influências na motivação dos estudantes. O objetivo geral é identificar e analisar o perfil motivacional dos estudantes, o clima percebido pelos estudantes de licenciatura do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas possíveis correlações. Os resultados da pesquisa poderão indicar as dificuldades dos estudantes se adaptarem ao ensino universitário, também podem indicar que o clima do curso ou da instituição resulta em uma baixa qualidade motivacional, assim como poderá evidenciar as práticas que possam ser consideradas motivadoras dentro do contexto institucional.

2. Procedimentos metodológicos: Do ponto de vista metodológico, será realizada uma investigação com dados quali-quantitativos, a partir aplicação de questionário online a todos os estudantes dos cursos de licenciatura dos primeiros e últimos anos, os quais receberão análises estatísticas utilizando o software SPSS e, a partir dos questionários dos gestores e professores, serão realizadas análises qualitativas, através de análise de conteúdo. Os riscos serão mínimos para o participante, como por exemplo se sentir constrangido em algum momento da pesquisa, ficando garantido a recusa em responder algum item, sem prejuízo na sua participação.

3. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos terão autonomia para requerer quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa, bem como a liberdade no acompanhamento da mesma e ainda lhe garantindo o direito em não querer divulgação de qualquer parte de seu relato. Nesse sentido, fica estabelecida a disponibilidade e responsabilidade da pesquisadora Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros em seguir todos os protocolos da pesquisa, obedecendo aos critérios e procedimentos éticos estabelecidos pela instituição, por meio dos seguintes contatos: (67) 99965-8056 ou pelo email barbara.barros@ufms.br.

4. Garantia de liberdade: Fica garantida aos participantes a liberdade de requerer a exclusão de qualquer item especificado em seu relato ou retirar-se em qualquer momento da participação na pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo pessoal.

5. Garantia de confiabilidade: Somente o pesquisador terá acesso restrito às respostas dos entrevistados. Não serão divulgados nomes (serão utilizados nomes fictícios) e dados pessoais dos participantes. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

6. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: O acompanhamento da pesquisa será prestado pelo pesquisador, por meio de devolutivas sobre o andamento parcial e total da pesquisa.

7. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: o participante da pesquisa ficará isento de quaisquer tipos de compensações financeiras e/ou despesas pessoais (prejuízos) sendo isto esclarecido no primeiro encontro com o pesquisador.

8. Garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa: o participante da pesquisa será indenizado por qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: O manuseio dos dados e informações obtidas com a pesquisa propõe garantia integral quanto à preservação exclusiva da finalidade científica, sob a responsabilidade de preservação da integridade moral dos sujeitos e suas respectivas identidades.

10. Garantia da guarda dos dados e materiais: os dados e materiais coletados na pesquisa serão armazenados por cinco anos no servidor do site da pesquisa e depois serão descartados.

11. Garantia de uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: O TCLE, contendo 3 páginas numeradas, será assinado pela pesquisadora e pelos participantes em duas vias, sendo que uma será disponibilizada a cada participante da pesquisa e a outra ficará em posse da pesquisadora, conforme orientações do item IV, 3.f, IV.5.d, da Resolução 466/2012.

12. TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,,
 declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em duas vias e composto por 3 páginas. **Concordo** em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora. **Declaro** ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de confidencialidade científica e de liberdade, quanto à minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. **Autorizo** que os dados fornecidos sejam revelados para fins exclusivamente científicos, a fim de configurar os objetivos da pesquisa. **Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa ciente de que não serão divulgados nomes e dados pessoais dos participantes.**

Corumbá/MS, ____/____/____

Assinatura do participante

13. DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Corumbá/MS,

_____/_____/_____

Assinatura da pesquisadora
Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros
Celular (67)99965-8056
barbara.barros@ufms.br

Contato da Orientadora: Rosália Duarte
Telefone: (21) 97289-3757
E-mail: rosalia@puc-rio.br

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE para estudantes

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa: UM ESTUDO SOBRE O CLIMA UNIVERSITÁRIO E O PERFIL MOTIVACIONAL DOS ESTUDANTES DO CÂMPUS DO PANTANAL DA UFMS

1. Delineamento do estudo e objetivos

A proposta desse estudo é uma investigação sobre o clima acadêmico e suas possíveis influências na motivação dos estudantes. O objetivo geral é identificar e analisar o perfil motivacional dos estudantes, o clima percebido pelos estudantes de licenciatura do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas possíveis correlações. Os resultados da pesquisa poderão indicar as dificuldades dos estudantes se adaptarem ao ensino universitário, também podem indicar que o clima do curso ou da instituição resulta em uma baixa qualidade motivacional, assim como poderá evidenciar as práticas que possam ser consideradas motivadoras dentro do contexto institucional.

2. Procedimentos metodológicos: Do ponto de vista metodológico, será realizada uma investigação com dados quali-quantitativos, a partir aplicação de questionário online a todos os estudantes dos cursos de licenciatura dos primeiros e últimos anos, os quais receberão análises estatísticas utilizando o software SPSS e, a partir dos questionários dos gestores e professores, serão realizadas análises qualitativas, através de análise de conteúdo. Os riscos serão mínimos para o participante, como por exemplo se sentir constrangido em algum momento da pesquisa, ficando garantido a recusa em responder algum item, sem prejuízo na sua participação.

3. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos terão autonomia para requerer quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa, bem como a liberdade no acompanhamento da mesma e ainda garantindo-lhe o direito em não querer divulgação de qualquer parte de seu relato. Nesse sentido, fica estabelecida a disponibilidade e responsabilidade da pesquisadora Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros em seguir todos os protocolos da pesquisa, obedecendo aos critérios e procedimentos éticos estabelecidos pela instituição, por meio dos seguintes contatos: (67) 99965-8056 ou pelo email barbara.barros@ufms.br.

4. Garantia de liberdade: Fica garantida aos participantes a liberdade de requerer a exclusão de qualquer item especificado em seu relato ou retirar-se em qualquer momento da participação na pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo pessoal.

5. Garantia de confiabilidade: Somente o pesquisador terá acesso restrito às respostas dos entrevistados. Não serão divulgados nomes (serão utilizados nomes fictícios) e dados pessoais dos participantes. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

6. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: O acompanhamento da pesquisa será prestado pelo pesquisador, por meio de devolutivas sobre o andamento parcial e total da pesquisa.

7. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: o participante da pesquisa ficará isento de quaisquer tipos de compensações financeiras e/ou despesas pessoais (prejuízos) sendo isto esclarecido no primeiro encontro com o pesquisador.

8. Garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa: o participante da pesquisa será indenizado por qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: O manuseio dos dados e informações obtidas com a pesquisa propõe garantia integral quanto à preservação exclusiva da finalidade científica, sob a responsabilidade de preservação da integridade moral dos sujeitos e suas respectivas identidades.

10. Garantia da guarda dos dados e materiais: os dados e materiais coletados na pesquisa serão armazenados por cinco anos no servidor do site da pesquisa e depois serão descartados.

11. Garantia de uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: O TCLE, contendo 3 páginas numeradas, será assinado pela pesquisadora e pelos participantes em duas vias, sendo que uma será disponibilizada a cada participante da pesquisa e a outra ficará em posse da pesquisadora, conforme orientações do item IV, 3.f, IV.5.d, da Resolução 466/2012.

12. TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,,
 declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em duas vias e composto por 3 páginas. **Concordo** em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora. **Declaro** ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de confidencialidade científica e de liberdade, quanto à minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. **Autorizo** que os dados fornecidos sejam revelados para fins exclusivamente científicos, a fim de configurar os objetivos da pesquisa. **Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa ciente de que não serão divulgados nomes e dados pessoais dos participantes.**

Corumbá/MS, ____/____/____

Assinatura do participante

13. DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Corumbá/MS,

_____/_____/_____

Assinatura da pesquisadora
Bárbara Regina Gonçalves da Silva Barros
Celular (67)99965-8056
barbara.barros@ufms.br

Contato da Orientadora: Rosália Duarte
Telefone: (21) 97289-3757
E-mail: rosalia@puc-rio.br

Apêndice C- Termo de Aprovação de Pesquisa - Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2017-35)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes do Campus do Pantanal da UFMS (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Bárbara Gonçalves da Silva Barros (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)


Orientadora: Rosália Maria Duarte (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Co-orientador: Luiz Fernando Galvão (Professor da UFMS)

Apresentação: Pesquisa de natureza exploratória que pretende analisar como o clima universitário tem influenciado a motivação dos estudantes dos cursos de licenciatura do Campus do Pantanal, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, localizado em Corumbá. A pesquisa terá como população estudantes de disciplinas dos anos iniciais e finais dos cursos, bem como seus respectivos professores, coordenadores, coordenador geral e diretor do campus. Utilizará como instrumental, questionários, escalas, entrevista e grupo focal. Conta como referencial a teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN, 1985) e a Teoria Social Cognitiva.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (estudante e professor) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido expõem com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de julho de 2017

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900,
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vmao@puc-rio.br

Apêndice D – Questionário sobre informações pessoais e de formação

Prezado estudante,

Leia atentamente as questões e procure responder com toda sinceridade.

Sua precisão nas respostas é fundamental para os resultados da pesquisa.

Nome: _____ RGA _____

Curso _____ Semestre _____

Idade: _____

Gênero:

masculino feminino

Tem formação superior anterior:

não sim

Descreva a categoria que melhor descreve sua situação em relação ao trabalho

Empregado, trabalhando acima de 40 horas

Empregado, trabalhando até 40 horas

Não empregado, procurando por emprego

Não empregado, não procurando por emprego

Aposentado

Fez cursinho para forças armadas?

não sim

Escolaridade da mãe:

ensino fundamental ensino médio graduação pós-graduação

Renda familiar:

até 1 salário mínimo entre 2 e 5 salários mín

entre 5 e 10 salários mínimos mais de 10 salários mín

prefiro não responder

Sobre seu ensino médio, responda:

Estudou em escola:

pública privada Uma parte em escola pública e outra em escola particular

Cursou ensino médio

regular técnico EJA

Fez o ensino médio em que tipo de instituição:

- toda em escola pública toda em escola particular
 uma parte em cada tipo de instituição

Sobre sua vida universitária, responda:

Sua nota no ENEM: _____

O curso foi sua primeira opção?

- sim não

Entrou na Universidade na sua primeira tentativa?

- sim não

Já mudou de curso?

- sim não

Tempo de deslocamento diário até à universidade:

- menos de meia hora entre meia hora e uma hora mais de uma hora

Descreva sua cor

- branca preta parda amarela indígena

Pretende trabalhar na área que estuda?

- não sim

Participa ou já participou de projeto de Extensão

- não sim Não tenho conhecimento sobre projeto de extensão

Participa ou já participou de projeto de Pesquisa

- não sim Não tenho conhecimento sobre projeto de pesquisa

Participa ou já participou de projeto de Ensino

- não sim Não tenho conhecimento sobre projeto de ensino

Recebe ou já recebeu bolsa por participar de projeto da instituição?

- não sim

Recebe ou já recebeu bolsa permanência e/ou alimentação

- não sim

Assinale a principal razão que o levou a escolher esse curso:

- facilidade de ingresso remuneração da área gosto da área

- está na área que trabalho exigência dos pais falta de opção na cidade
 sugestão de outra pessoa falta de recurso para universidade particular
 pra ver como é

Outra:

Sobre sua motivação em relação ao curso, continua a mesma de quando iniciou o curso? Aumentou? Diminuiu?

- Aumentou Diminuiu Continua a mesma

Tem dificuldade nas disciplinas? sim não em algumas

Qual o principal fator ao qual você atribui sua dificuldade nas disciplinas:

- Não tenho dificuldade Falta de empenho/tempo
 Ensino médio fraco Didática do professor
 Exigência do professor

Apêndice E - Questionário do Professor

Prezado(a) professor(a)

Leia atentamente as questões e procure responder com toda sinceridade.

Sua precisão nas respostas é fundamental para os resultados da pesquisa.

Nome Completo _____

Idade: _____

Curso onde ministra as aulas:

- Ciências Biológicas Educação Física Geografia História
 Letras Espanhol Letras Inglês Matemática Pedagogia

Há quantos anos vive em Corumbá:

- Menos de 5 Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 20 anos mais de 20 anos

Gênero:

- Masculino Feminino

Para as questões abaixo, os professores foram solicitados a escolher uma das opções:

- Discordo totalmente Discordo em grande parte
 Discordo em parte Neutro Concordo em parte
 Concordo em grande parte Concordo totalmente

A cidade oferece tudo que preciso para viver bem (lazer, escolas, acomodação, comércio):

A cidade de Corumbá tem potencial turístico e biodiversidade favorável à pesquisa

A cidade de Corumbá tem gestão pública eficiente

Na cidade de Corumbá existem projetos para aproveitar o potencial da região

A UFMS possui muitos cursos de graduação e pós-graduação em todo o estado e corpo docente qualificado

A UFMS oferece projetos sociais

Na UFMS há integração com os campi do interior e descentralização administrativa

Na UFMS os professores tem autonomia didática

A UFMS oferece cursos de nivelamento aos ingressantes (cursos de verão/inverno)

A UFMS não oferece burocracia para a realização de atividades e projetos (pesquisa, ensino e extensão)

Os docentes da UFMS tem incentivo para realizar pesquisa científica e sua publicação

Na UFMS há recursos para bolsas, projetos, equipamentos e estrutura física

O CPAN oferece bom ambiente de trabalho

O CPAN possui várias opções de cursos de graduação e pós-graduação

O CPAN possui corpo docente qualificado

O CPAN realiza eventos de integração entre os funcionários (quinzenal/mensal)

O CPAN possui programa de recepção e ambientação de novos docentes, de modo que possam se adaptar facilmente aos processos existentes

O CPAN realiza projeto de integração aos calouros que os auxilia na vida acadêmica

O CPAN possui estrutura predial adequada e autonomia

O CPAN apresenta falta de funcionários

O CPAN possui funcionários motivados para o trabalho

O CPAN oferece assistência para estudantes com dificuldade de aprendizagem

O CPAN apresenta boa produção científica

O CPAN oferece capacitação para os docentes em técnicas de ensino aprendizagem

O CPAN oferece ações para melhorar a qualidade de vida dos funcionários (exames de saúde de rotina, ginástica laboral)

O diretor do CPAN é sempre receptivo, inclusive às críticas

O diretor do CPAN busca a solução mesmo com falta de recursos

O diretor do CPAN tem capacidade de liderança e de gerenciamento de conflitos

O diretor do CPAN apresenta feedback sobre os resultados obtidos

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas realiza discussões antes das decisões

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas propõe atividades inovadoras

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas cobra atendimento extra-classe dos professores aos alunos

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas considera a formação do professor na distribuição de disciplinas

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas discute problemas pedagógicos como desempenho e evasão

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas tem domínio de conhecimento das normas e procedimentos legais

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas repassa informações importantes aos docentes e aos acadêmicos

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas realiza REUNIões do NDE suficientes para a manutenção do curso

A coordenação do curso onde ministra a maioria de suas disciplinas propõe atividades para melhorar a aprendizagem dos acadêmicos

Os técnicos são muito disponíveis e ajudam sempre que solicitado

Os técnicos são qualificados para suas funções

Os técnicos não apresentam alta rotatividade no câmpus

Os técnicos avisam qualquer mudança nos processos administrativos

No curso de sua formação ou onde ministra a maioria das aulas há boa convivência com os demais professores

O curso de sua formação ou onde ministra a maioria das aulas professores e alunos tem boa convivência

O curso de sua formação ou onde ministra a maioria das aulas é integrado com a comunidade

O curso de sua formação ou onde ministra a maioria das aulas reoferta disciplinas com grande retenção de alunos

Sigo uma metodologia de ensino bem definida que domino totalmente

Meu planejamento de aula é flexível

Utilizo mídias em minhas aulas

Tenho um bom relacionamento com os estudantes

Troco experiências sobre as aulas com os colegas do câmpus/curso

Apêndice F - Questionário do Coordenador

Prezado(a) coordenador(a)

Leia atentamente as questões e procure responder com toda sinceridade.

Sua precisão nas respostas é fundamental para os resultados da pesquisa.

1. Cite três pontos positivos e três negativos para:

- a) A atividade de coordenador;
- b) O corpo técnico;
- c) O curso que você coordena;
- d) O corpo docente
- e) A estrutura do câmpus;

2. Comente o que poderia ser melhorado nas:

- a) As atividades do colegiado;
- b) As atividades do NDE;
- c) Atividades de recuperação dos estudantes;
- d) Estrutura do câmpus;
- e) Recepção de professores novos;
- f) Recepção de acadêmicos novos;
- g) Qualidade de vida dos professores do câmpus;
- h) Permanência dos estudantes nos cursos.

3. Descreva como são suas atividades na coordenação, qual é sua relação com os professores e com os estudantes.

4. Comentários livres que gostaria de fazer sobre sua motivação no local de trabalho