



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E**  
**GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**VALDIANE RODRIGUES CANUTO**

**FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS QUE MOTIVAM A PERMANÊNCIA**  
**DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO INSTITUTO**  
**FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ COM BASE**  
**NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

**FORTALEZA – CE**

**2018**

**VALDIANE RODRIGUES CANUTO**

**FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS QUE MOTIVAM A PERMANÊNCIA  
DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ COM BASE  
NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C235f Canuto, Valdiane Rodrigues.

Fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do curso de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará com base na Teoria da Autodeterminação / Valdiane Rodrigues Canuto. – 2018.

129 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. João Welliandre Carneiro Alexandre.

1. Motivação. 2. Fatores extrínsecos e intrínsecos. 3. Teoria da Autodeterminação. 4. Escala EMA. I. Título.  
CDD 378

---

**VALDIANE RODRIGUES CANUTO**

**FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS QUE MOTIVAM A PERMANÊNCIA  
DOS ALUNOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ COM BASE  
NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre  
Universidade Federal do Ceará (Orientador-UFC)

---

Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante  
Universidade Federal do Ceará (Examinador Interno-UFC)

---

Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima-IFCE  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Examinador Externo)

Dedico este trabalho

A mim, Valdiane R. Canuto.

À minha mãe, Maria Aldenora.

Ao meu esposo, Antônio Canuto.

Ao meu filho, Caio Canuto.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a Deus, porque é Dele que vem a minha força.

Ao Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre pela oportunidade em tê-lo como orientador, agradecer também por sua atenção, confiança, compromisso, empatia e pela sua maneira simples, inteligente que conduziu as orientações com muita maestria e bom humor.

Aos Professores Doutores Sueli Maria de Araújo Cavalcante e Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima pelas valiosas contribuições no presente trabalho.

Aos professores que aceitaram aplicar a pesquisa e aos alunos que dela participaram.

Ao meu maravilhoso esposo Antônio Canuto Rodrigues, por seu apoio incondicional antes e durante toda essa empreitada.

Ao meu amado filho Caio Rodrigues Canuto pela ausência nas muitas horas de estudo.

À minha amada mãe Maria Aldenora, que com sua simplicidade e amor incondicional soube transmitir valores a mim e aos meus irmãos.

Às professoras e colegas de trabalho Máira Nobre e Eveline Porto, pela compreensão e apoio no *campus* Aracati.

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade concedida.

À estimada secretária do Poleduc, Fernanda, que sempre auxilia os alunos do Programa Poleduc.

“Tudo posso Naquele que me fortalece”

(Filipenses 4:13)

## RESUMO

A motivação tem se tornado alvo de inúmeras discussões no contexto acadêmico, uma vez que sua ausência, ou seja, a desmotivação, implica diretamente na qualidade do desempenho do aluno em seus estudos. Pesquisas, portanto, nessa linha, podem contribuir para a eficiência no processo de ensino e aprendizagem e identificar os fatores que levam à desmotivação. Nesse sentido, o presente trabalho de caráter quantitativo e censitário, com abordagem descritiva, tem como objetivo principal identificar os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do curso de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará com base na Teoria da Autodeterminação elaborada por Ryan Deci (1975). Participaram da pesquisa 227 alunos, tendo como instrumento de coleta um questionário contendo 29 sentenças agrupados em uma escala tipo Likert elaborado por Guimarães e Bzuneck (2008) que adaptaram da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), criada originalmente por Vallerand (1989). Os resultados obtidos revelam, de maneira geral, que em relação à Desmotivação, os alunos atribuíram as menores notas para os itens relacionados a este fator, registrando médias variando de 1,06 a 1,43 (numa escala de 4 pontos), representando dessa forma, um resultado positivo. Portanto, a desmotivação não foi percebida entre os participantes desta pesquisa. Entre os principais resultados, verificou-se que independente do sexo, da renda, da origem dos alunos em relação à conclusão do Ensino Fundamental e Médio, bem como a escolaridade dos pais, estes fatores, não interferem nos aspectos motivacionais dos alunos. Os fatores críticos que motivam extrinsecamente os alunos são: a Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada cuja média foi de 2,64 e a Motivação Extrínseca por frequência às aulas apresentando média 2,25. Já os fatores críticos que motivam os alunos intrinsecamente são: Motivação Extrínseca – Regulação Identificada com média 2,94, Motivação Extrínseca – Regulação Integrada com média 3, seguida pela Motivação Intrínseca com média 3,09, indicando assim, uma tendência mais acentuada para a regulação autônoma dos acadêmicos pesquisados. Quanto à intenção de permanecer no curso até sua conclusão, a maioria (76,3%) expressou intenção plena. Dessa forma, espera-se que os resultados discutidos possam contribuir para a compreensão dos fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos dos alunos pesquisados, no sentido de estimulá-los e evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso.

Palavras-chaves: Motivação. Fatores Extrínsecos e Intrínsecos. Teoria da Autodeterminação. Escala EMA.



## ABSTRACT

Motivation has become the target of numerous discussions in the academic context, since its absence, that is, demotivation, directly implies the quality of the students' performance in their studies. Researches, therefore, in this line, can contribute to efficiency in the teaching and learning process and identify the factors that lead to demotivation. This research is classified as quantitative and census work type, with a descriptive approach, the main objective of this study is to identify the extrinsic and intrinsic factors that motivate students to stay in the Hotel Technology course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, based on the Self-Determination Theory developed by Deci and Ryan (1975). A total of 227 students participated in the study, with a questionnaire containing 29 sentences grouped on a Likert scale, elaborated by Guimarães and Bzuneck (2008), which were adapted from the Brazilian version of the Academic Motivation Scale (EMA) originally created by Vallerand (1989). The achieved results reveal, in a general way, that concerning to the demotivation, the students assigned the lowest grades to the items related to this factor, recording averages varying from 1.06 to 1.43 (on a scale of 4 points), which represents, in this way, a positive result. therefore, the demotivation was not noticed among the participants of this research. among the main results, it was verified that regardless of gender, income, origin of students in relation to the achievement of elementary and high school, as well as parents' scholary, these factors do not interfere in the students' motivational aspects. the critical factors that extrinsically motivate the students are: the extrinsic motivation - introjected regulation whose average was 2.64 and the extrinsic motivation by frequency to classes which presents the average of 2.25. on the other hand, the critical factors that intrinsically motivate students are: extrinsic motivation – identified regulation with average 2.94, motivation extrinsic - integrated regulation with average 3, followed by intrinsic motivation with an average of 3.09, indicating, therefore, a more accented trend for autonomous regulation of the researched academics. As for the intention to remain in the course until its conclusion, the majority (76.3%) expressed full intention. Thus, it is expected that the results discussed may contribute to the understanding of the extrinsic and intrinsic motivational factors of the students studied, in order to stimulate them and avoid that the level of motivation decrease during the course.

**Keywords:** Motivation. Extrinsic and Intrinsic Factors. Theory of Self-determination. EMA scale.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil de 1909.....	34
Figura 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica....	46
Figura 3 – O <i>continuum</i> da regulação do comportamento como taxonomia da motivação humana.....	73
Figura 4 – <i>Continuum</i> da Autodeterminação, tipos de motivação – locus de causalidade e processos reguladores.....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria – campus Aracati.....	82
Quadro 2 – Matriz curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria – campus Baturité.....	86
Quadro 3 – Matriz curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria – campus Fortaleza.....	89
Quadro 4 – Quantitativo de alunos/campus.....	91
Quadro 5 – Escala tipo Likert.....	94
Quadro 6 – Fatores e itens correspondentes utilizados para elaboração do instrumento.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes.....	100
Gráfico 2 - Distribuição de frequência segundo o estado civil dos alunos.....	101
Gráfico 3 - Distribuição de frequência em relação à renda familiar dos alunos.....	101
Gráfico 4 - Distribuição de frequência quanto à ocupação dos pesquisados.....	102
Gráfico 5 – Percentual de alunos concludentes do Ensino Fundamental.....	102
Gráfico 6 – Percentual de alunos concludentes do Ensino Médio.....	103
Gráfico 7 – Classificação por semestre.....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de respostas obtidas por <i>campi</i> .....	99
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por grau de instrução do pai.....	104
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por grau de instrução da mãe.....	104
Tabela 4 – Análise dos fatores e itens das motivações extrínseca e intrínseca de acordo com o grau de concordância.....	105
Tabela 5 – Comparação entre os Fatores Motivacionais e o sexo dos pesquisados.....	109
Tabela 6 – Comparação entre os Fatores Motivacionais e a renda dos pesquisados.....	110
Tabela 7 – Comparação entre os Fatores Motivacionais e o estado civil dos alunos.....	110
Tabela 8 – Comparação entre os Fatores Motivacionais e a ocupação dos respondentes.....	112
Tabela 9 – Comparação entre os Fatores Motivacionais por <i>campus</i> .....	112
Tabela 10 – Intensão de permanecer no curso até sua conclusão.....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO NO BRASIL.....	20
2.1	Breve histórico do ensino superior brasileiro.....	20
2.2	A educação profissional e os cursos superiores de tecnologia no Brasil.....	29
3	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA NA APRENDIZAGEM.....	48
3.1	Conceituando as motivações extrínseca e intrínseca.....	48
3.2	Motivação extrínseca.....	50
3.3	Motivação intrínseca.....	51
3.3.1	Motivação para a competência.....	54
3.3.2	Teoria da avaliação cognitiva.....	54
3.4	Motivação no ensino superior.....	57
3.5	A motivação como fator condicionante no processo de ensino e aprendizagem.....	60
3.5.1	O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem .....	62
3.5.2	A relação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem.....	65
3.5.3	Tipos de alunos segundo a motivação.....	67
3.6	Teoria da Autodeterminação.....	68
4	O IFCE E OS CURSOS DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA.....	76
4.1	Breve histórico do IFCE.....	76
4.2	Os cursos de Tecnologia em Hotelaria do IFCE.....	78
4.2.1	Campus Aracati.....	79
4.2.2	Campus Baturité.....	82
4.2.3	Campus Fortaleza.....	86
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	90
5.1	Natureza da pesquisa.....	90
5.2	Universo/população.....	90
5.3	Instrumentos de coleta.....	91
5.3.1	Escala de Motivação Acadêmica – E.M.A.....	91
5.3.2	Procedimentos de coleta.....	97
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	98
6.1	Caracterização pessoal dos pesquisados.....	98
6.2	Análise dos resultados dos fatores e itens das motivações extrínseca e intrínseca.....	103
6.2.1	Relacionando as variáveis de caracterização pessoal levantadas com os fatores motivacionais dos alunos.....	107
6.2.2	Comparação dos fatores extrínsecos e intrínsecos por campus.....	111
7	CONCLUSÃO.....	113
	REFERÊNCIAS.....	117
	ANEXO – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE AS MOTIVAÇÕES EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA NA APRENDIZAGEM.....	126

## 1 INTRODUÇÃO

As universidades são importantes no processo de desenvolvimento de um país, pois, pessoas qualificadas produzem mais e melhor. Na vida social o ensino superior conduz a pessoa a enxergar o mundo além dela própria enquanto indivíduo, tornando o ser humano mais consciente do ponto de vista social.

Para a inclusão social, a geração de emprego e renda, o desenvolvimento científico e tecnológico, é primordial proporcionar ensino superior a uma parcela maior da população, e com isso, diminuir as desigualdades sociais e regionais.

Atualmente o Ministério da Educação (MEC) possui vários programas de expansão e redemocratização da educação superior, dada a importância do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento social e econômico do país, dentre esses programas destacam-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), ambos voltados para a população de baixa renda e que são considerados políticas inclusivas e compensatórias (UNESCO, 2008).

Segundo Paula (2011), apesar das várias políticas educacionais inclusivas, e de ações tais como o ProUni e as políticas de cotas (raciais, sociais, entre outras) as quais têm o foco tanto para o ingresso como para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em instituições públicas e privadas, a evasão, no ensino superior, é um problema crônico nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. De acordo com os dados da última edição do Mapa do Ensino Superior (2016) que trata fielmente o panorama dessa modalidade de ensino, a taxa anual de evasão nos cursos presenciais, por exemplo, atingiu o índice de 25,4% sendo que nesse mesmo ano, o aumento no número de matrículas nos cursos presenciais foi de apenas 3,8%.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior publicado em 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil são 2.386 Instituições de Ensino Superior, que registraram 7.828.013 matrículas, em 32.878 cursos de graduação presencial e a distância. O número de inscrições para esses cursos, em 2014 foi de 7.839.765. Já o número de concluintes para esses cursos, no mesmo ano foi de apenas 1.027.092. Nota-se que a problemática da evasão pode estar contribuindo para essa enorme diferença entre o número de alunos ingressantes e o número de concluintes anualmente. Vale ressaltar, que um dos objetivos previstos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) para o ensino superior é a diminuição na taxa de evasão de alunos (INEP, 2014).



Conforme Campos (2003), os números de evasão podem estar relacionados à desmotivação dos alunos em relação a vários fatores tais como indisciplina em sala de aula, baixo desempenho acadêmico, pouca ou nenhuma participação nas aulas, ausência nas aulas, pouco tempo dedicado às atividades acadêmicas fora da classe, dentre outros.

O curso de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atualmente é ofertado em três *Campi*: Aracati, Baturité e Fortaleza. Nos referidos *campi* a evasão é um fato, pois de acordo com a coordenação do curso no campus de Aracati, por exemplo, dos 30 alunos ingressantes que realizaram suas matrículas no semestre (2016.2), apenas 14 estão frequentando regularmente as aulas, ou seja, o índice de evasão já atinge os 54%. O IFCE oferta semestralmente 30 vagas em cada um dos *campi* mencionados, tendo como principais meios de acesso o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Em 2004, esta autora, enquanto estudante do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, percebia muitas vezes que colegas de classe apresentavam, de certa forma, um comportamento de desânimo em relação ao referido curso, as reclamações iam desde a futura rotina de trabalho - uma vez que o hoteleiro, trabalha, na maioria das vezes, sob o regime de escala 6x1 (para cada seis dias trabalhados, um dia de descanso) - até a incompatibilidade de conciliar trabalho e faculdade. E esse descontentamento por parte dos alunos, fez com que muitos se evadissem.

Ao tomar posse como docente do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE em janeiro de 2016, esta pesquisadora juntamente com alguns professores se mostrava inquietos com o comportamento desmotivados de alguns alunos, mesmo o referido curso sendo bastante dinâmico, no diz respeito às aulas práticas, visitas e viagens técnicas com diárias pagas pela instituição, pois tais ações são consideradas por esses mesmos professores como estratégias motivacionais.

Nesse contexto, depreende-se que a problemática da desmotivação e conseqüente evasão ainda é um problema recorrente. Segundo a coordenação do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, dos 30 alunos com entrada em 2013.2 no curso de Tecnologia em Hotelaria no *campus* Aracati, apenas um aluno colou grau no tempo certo do curso, ou seja, cinco semestres ininterruptos. Vale ressaltar, que nesse mesmo *campus*, dos 180 alunos que ingressaram no período entre 2013 e 2015 estão registradas as matrículas de 103 alunos, sendo que destes, apenas 87 estão frequentando regularmente, ou seja, houve uma evasão de 42%.

Segundo Almeida (2012), a triste realidade de desmotivação dos alunos em sala de aula, principalmente nos níveis médio e superior, tem sido alvo de muitas discussões por parte dos pesquisadores da educação. Ainda de acordo com a autora, docentes sonham com salas de aula repletas de estudantes autônomos com espírito investigativo e responsáveis por todos os seus desafios escolares.

Segundo Bzuneck (2009), quando o indivíduo é aprovado e realiza sua matrícula em uma IES, vários são os fatores motivacionais que o levaram a ingressar na educação superior, tais como, expectativas de melhorias das condições de vida, realização profissional, ascensão na carreira entre outros. O autor ressalta ainda que a motivação se tornou um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.

Maia (1984), com o objetivo de caracterizar o aluno evadido do curso de graduação, investigou no ano de 1984 quatorze cursos da Universidade Federal da Paraíba, nas áreas de Tecnologia, Biologia e Humanidades. Considerou como evadido o aluno que não efetivou a matrícula em dois semestres consecutivos. Verificou que os principais motivadores do ingresso na graduação são o desejo de ascensão profissional, a expectativa de boa remuneração e de melhoria das condições de vida. Observou que o desejo de ter um título de nível superior leva o candidato a procurar cursos menos concorridos e que as principais justificativas encontradas para a desistência foram a falta de motivação, problemas pessoais e casamento. Constatou, ainda, que a evasão ocorre ao longo do curso, mas que é mais acentuada no primeiro ano.

A motivação pessoal é reconhecidamente um fator de destaque no estudo do comportamento, podendo advir de estímulos externos ou internos. Desta forma, acredita-se que a motivação do aluno é um dos componentes essenciais para a aprendizagem (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004) e, conseqüentemente, um fator diretamente relacionado à permanência do aluno no curso.

A Educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade – formação de trabalhadores mais eficientes, capital humano – seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias (SENAI, 2007). As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O avanço crescente de tecnologias, nos últimos anos, gerou e continua gerando, progressivas e significativas variações nas competências requeridas para o trabalho, impactando principalmente o perfil demandado no segundo setor,

que é formado pelas empresas privadas, onde a hotelaria ocupa lugar de destaque. Acentua-se ainda, a tendência de contratação de recursos humanos com maior escolaridade.

Os cursos tecnológicos ofertados pelos Institutos Federais representam importante ramo da educação profissional, cujo objetivo é formar e qualificar cidadãos para atuarem nos diversos setores da economia. Sendo assim, a evasão de alunos no ensino superior, representa uma importante perda a qual impede que parcela considerável dos alunos concluam os cursos.

Nesse contexto, os Institutos Federais surgem com a responsabilidade de atuar e contribuir para o desenvolvimento local e regional brasileiro, sobretudo, pela ampliação e interiorização desse modelo institucional, especialmente, em “periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos”, de forma que os cursos ofertados estabeleçam relação com possíveis locais de geração de trabalho (MEC, 2008, p. 17).

Desta forma, faz-se necessário identificar e compreender os fatores extrínsecos (externos) e intrínsecos (internos) que motivam a permanência dos alunos do curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, pois, acredita-se que o estudante motivado se apropria melhor das possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Vale ressaltar que inúmeros fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos acabam influenciando na aprendizagem quando se trata do processo de escolha e permanência ou a desistência dos alunos. De acordo com a Teoria da Autodeterminação a autonomia, a competência e o pertencimento são necessidades básicas e indispensáveis nas orientações motivacionais autodeterminadas (ALMEIDA, 2012). Em face disso, propõe-se neste trabalho buscar resposta à seguinte questão: Quais os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos no Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE com base na Teoria da Autodeterminação?

Tal indagação será investigada através do objetivo geral que é identificar os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE com base na Teoria da Autodeterminação. Para alcançar tal objetivo geral, faz-se necessário proceder com os seguintes objetivos específicos: a) verificar se os fatores socioeconômicos interferem nos aspectos motivacionais dos alunos; b) investigar os fatores críticos que motivam extrínseca e intrinsecamente os alunos do curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE; c) comparar os fatores extrínsecos e intrínsecos por sexo e por renda; d) classificar por semestre o percentual de intenção dos alunos a concluírem o curso.

Compreendendo que o estudo da motivação além de possuir relevância social no aprimoramento do processo ensino e aprendizagem e especial valor técnico-científico, os

resultados da presente pesquisa poderão contribuir na busca de compreender as atitudes e comportamentos motivacionais dos alunos em questão, além de estudar alguns fatores que interferem na evasão dos mesmos. Pois, entende-se que um aluno desmotivado é um forte candidato a evadir-se e considerando as IES públicas, as perdas decorrentes de evasão, acarretam em desperdícios aos cofres públicos e tendo como consequências a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Ao passo que a redução no número de evadidos, maximizaria esses importantes recursos públicos.

Deste modo, a apresentação deste trabalho se estruturará com a introdução do tema proposto, na primeira seção, abordando o problema e os objetivos da pesquisa. A segunda seção versará sobre o Ensino Superior Tecnológico no Brasil, trazendo um breve histórico sobre o ensino superior brasileiro, tratando especificamente da educação profissional e os cursos de tecnologia no Brasil. A terceira seção tratará de um estudo sobre a motivação extrínseca e intrínseca na aprendizagem abordando os conceitos das mesmas. Nesta mesma seção, ainda serão abordadas as motivações no ensino superior, a motivação como fator condicionante no processo ensino e aprendizagem, os tipos de alunos segundo a motivação, o papel do professor no processo ensino e aprendizagem e um estudo sobre a Teoria da Autodeterminação. A quarta seção trará um breve histórico do IFCE, bem como uma explanação sobre os cursos de Tecnologia em Hotelaria atualmente ofertado nos três *campi*. Na quinta seção será apresentado o caminho da pesquisa tais como sua natureza, o universo, a seleção dos participantes e a escolha dos instrumentos de pesquisa. Na sexta seção serão expostos a análise dos resultados e por fim, na sétima seção será feita a conclusão e as considerações finais.

## **2 O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO NO BRASIL**

A presente seção contextualiza um breve histórico acerca do ensino superior no Brasil, especialmente o ensino profissional técnico e tecnológico.

### **2.1 Breve histórico sobre o ensino superior brasileiro**

Em meados do século XIX, o Brasil começava seu longo percurso rumo à educação superior. No dizer de Durham (2005), seu surgimento veio tardiamente. Uma vez que as primeiras Instituições de Ensino Superior foram criadas apenas em 1808 e somente na década de 1930 foi que de fato surgiram as primeiras universidades.

Antes da chegada de Dom João VI, a responsabilidade educacional brasileira era exclusiva dos jesuítas. Cunha (2000) enfatiza que a demora na instalação de cursos superiores na era colonial, era simplesmente uma estratégia para que os colonos não obtivessem conhecimento e assim, estimular movimentos de independência. Porém, somente quando a corte portuguesa aportou em terras brasileiras em 1808, grandes mudanças começaram a acontecer no ensino no Brasil. Foi criado uma série de cursos em nível médio, superior e militares. Foi nesse cenário que em 1808 nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. Posteriormente, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real Militar (que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia).

Conforme Freire (1993) a corte portuguesa, já instalada no Rio de Janeiro, começou a se preocupar em profissionalizar o ensino com o objetivo claro de capacitar o pessoal para atender as necessidades dos aproximadamente quinze mil novos moradores do país. Ghiraldelli Junior (2008) declara que, nessa época, havia cursos superiores considerados bons, embora houvesse a necessidade de se deslocar para outros estados conforme a opção de cursar determinados cursos.

Os cursos que se destacavam na época eram nas áreas jurídicas (São Paulo e Olinda); médica (Bahia e Rio de Janeiro); militar (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Fortaleza); engenharia e marinha (Rio de Janeiro). Interessante observar que maioria desses cursos se concentrava na capital, Rio de Janeiro (RJ), que ainda abrigava as escolas para o ensino das artes e mais seis seminários voltados para a educação religiosa. Outro ponto que o

referido autor aponta é que cada província era responsável pela sua educação, dessa forma não havia qualquer incorporação política entre governo central e província, sob esse aspecto.

Diante dessa situação de ensino elitizado, Freire (1993) destaca que as camadas intermediárias para dar prosseguimento aos seus estudos em nível superior, geralmente assistiam as “aulas preparatórias” e era exigido destes um exame obrigatório como título para medir o aprendizado do candidato. Diante desse contexto, pode-se perceber que as políticas educacionais do Brasil Império procuraram garantir a continuidade da tradição aristocrática comum na época colonial e manter seu caráter aristocrata e exclusivo. Na verdade, o que houve foi uma conservação daquilo que para eles já existia em Portugal, ou seja, as tentativas de mudanças referentes à educação no Brasil Império foram incapazes de implantar uma universidade no país. De fato, segundo Sguissardi (2004, p. 47), durante o Império a “ideia de universidade no Brasil” jamais se efetivou.

Os primeiros indícios de ensino superior brasileiro, foi interrompido devido à expulsão dos jesuítas pelo império português em 1759 o que acarretou em profundas transformações no ensino como um todo na época. Segundo Cunha (2007), a decisão de expulsar os jesuítas foi tomada com a finalidade do Estado ser totalmente controlado pelo rei. O autor argumenta ainda que Portugal barrava a instauração do ensino superior no Brasil, para manter a colônia e, principalmente, os colonizados impossibilitados de obter conhecimentos, pois conforme Durhan (2003, p. 03):

A política da Coroa Portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior. Mesmo a iniciativa jesuíta de estabelecer um seminário que pudesse formar um clero brasileiro, foi destruída, com boa parte do pouco ensino organizado que então havia na colônia, quando ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus, efetuada pelo Marquês de Pombal no final do século XVIII. Foi apenas no início do século seguinte, em 1808, quando a Coroa portuguesa, ameaçada pela invasão napoleônica da Metrópole, se trasladou para o Brasil com toda corte, que teve início a história do ensino superior no país.

Como visto, houve vários fatores principalmente econômicos que influenciaram no atraso da implantação de fato do ensino superior no Brasil. Com a chegada de Dom João VI na Bahia, vários comerciantes desejavam a instalação de uma universidade no país e propuseram a ajudar financeiramente esse projeto.

Medicina, Direito e Politécnica foram as primeiras faculdades do país, estas possuíam uma orientação profissional elitista e eram moldadas conforme as Grandes Escolas Francesas, ou seja, essas primeiras faculdades brasileiras eram voltadas mais para ensino do que à pesquisa (UNESCO, 2002).

A Proclamação da República em 1889 e posteriormente a Promulgação da constituição de 1891, trouxeram mudanças significativas na educação, pois descentralizou o ensino superior fazendo surgir novas universidades públicas e privadas. Carneiro (1998, p 48) afirma que a Constituição de 1891:

Trouxe mudanças significativas na Educação. Ao Congresso Nacional foi atribuída a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre o ensino superior. Ainda poderia criar escolas secundárias e superiores nos Estados, além de responder pela instrução secundária do Distrito Federal. Quanto aos Estados, cabia-lhes legislar sobre o ensino primário e secundário, implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores. Nestes dois últimos casos, o Governo Federal poderia, igualmente, atuar.

É preciso frisar que, segundo Freire (1993), a Constituição republicana de 1891 não se preocupou com a educação em geral, muito menos de forma particular. Praticamente apenas referendou responsabilidades dos estados e da União com o ensino primário, secundário, técnico-profissional, normal e superior em todo o país. Durham (2005) aponta que nos anos de 1889 a 1918, 56 novas instituições de nível superior foram formadas no Brasil, sendo grande parte do setor privado.

Com o fim da República Velha (1889-1930), o governo de Getúlio Vargas, estabeleceu a instituição de universidades. O estado de São Paulo, na época, já era o mais rico do país, criou em 1934 sua própria universidade pública estadual, a Universidade de São Paulo (USP), livre do controle direto do governo federal e foi fundamental na história da educação superior brasileira.

Na década de 1930 foi instituída a sociedade urbano-industrial brasileira e conseqüentemente surgiram novos empregos urbanos nos setores público e privado, demandando assim, uma procura maior de pessoas com nível superior, ocasionando assim, um aumento considerável das matrículas (UNESCO, 2002).

Em meados da década de 1950, estudantes e professores lutaram por melhorias educacionais no país. Dentre as prioridades, eles defendiam uma reforma de todo o sistema de ensino principalmente o superior (SAMPAIO, 2000). Na verdade, o que o movimento estudantil objetivava, além de uma mudança na estrutura educacional, era acabar também com o modelo proposto e assinado durante o período da Terceira República Brasileira, mais conhecido como Estado Novo (1937-1945), que ficou caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

Conforme Morosini (2005), após o Estado Novo, as leis referentes à educação superior eram espelhos da democracia política e econômica que o Brasil vivia na época. E nessas circunstâncias, as mudanças na educação provocaram transformações na elevação social.

Sendo assim, após a segunda metade da década de 1950, a ascensão social não se dava mais através da “reprodução capital” e/ou abertura de um negócio e sim por meio do nível de educação do indivíduo. Diplomas escolares passaram a constituir critério para a posse de cargos públicos. Com isso, os cursos superiores eram vistos como estratégia de ascensão social.

É nesse contexto, que segundo Morosini (2005) é criada a Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1948 que dois anos mais tarde passou a denominar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Ainda em 1950 muitas universidades estaduais foram federalizadas, porém, a Universidade de São Paulo (USP) permaneceu estadual. Idealizada por Darcy Ribeiro, em 1961 foi criada a Universidade de Brasília (UnB), onde essa passou a funcionar como uma instituição de pesquisa e centro cultural, além de constituir a primeira universidade no Brasil sem a junção de outras universidades já existentes.

O ano de 1961, foi marcante para a educação, pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Segundo o portal do Ministério da Educação, o sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Sua implementação procurou atender aos interesses do setor privado e conservador. A preocupação central da LDB era instituir estratégias de controle direcionadas à expansão da educação superior e do conteúdo a ser trabalhado (UNESCO, 2002). Vale ressaltar que neste mesmo período ocorreu a mudança na capital do país, que antes era o Rio de Janeiro, e passou a ser Brasília.

Durante o regime militar (1964-1985), especialmente no período entre 1964 a 1980, o Brasil viveu um dos momentos mais sombrios da sua história política, que de acordo com Ghiraldelli Junior (2008) esse período foi marcado, em termos educacionais, pela repressão, restrição da classe mais pobre do ensino básico de qualidade, estabelecimento do ensino profissionalizante na rede pública e várias tentativas de impedir a mobilização do magistério por meio de uma legislação educacional extensa e de conteúdo confuso. Além disso, conforme Jacob (1997), na ditadura militar, universidades foram invadidas por tropas militares, professores foram demitidos e/ou presos, vários livros foram apreendidos, reitores foram substituídos por interventores entre outros. As Instituições de Ensino Superior foram palco de coibição e controle, pois representava, aos olhos do regime militar, uma constante ameaça que precisava ser combatida. Nessa época também a Política Educacional contou com o apoio



controlador do Conselho Federal de Educação facilitando assim o autoritarismo do período em questão.

Os grupos estudantis se tornaram símbolo de resistência ao referido regime, mesmo sendo fortemente reprimido pelas forças militares. Assim, com o movimento estudantil fora de cena, o governo promoveu uma reformulação no ensino superior.

Dessa maneira, a contribuição estudantil por meio de organizações culturais e políticas, foi de grande valia contra o regime, como é ressaltado por Fiuza (2001, p. 36):

O governo, nesse período, criou uma legislação educacional para adequar a educação às ideias e necessidades do Regime Militar, a lei 5540/68 [...] e o Decreto 464/69], possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica.

As universidades representaram espaços distintos para assistir os embates das diversas forças que mobilizaram as investidas autoritárias no Brasil durante o período militar. Elas eram importantes locais de desenvolvimento do país, bem como lugar de enfrentamento entre os valores conservadores e os ideais de esquerda; eram instituições que o regime militar, simultaneamente procurou modernizar e reprimir, reformar e censurar.

A reforma universitária de 1968, com base na Lei 5.540, possibilitou mudanças apoiadas na repressão política e ideológica de estudantes e professores. Juntamente com os Atos Institucionais decretados pelo governo e a constituição de 1967, essa reforma possibilitou uma grande transformação no ensino superior, modificando tanto no que diz respeito a estrutura como na parte administrativa e política.

Os consultores norte-americanos influenciaram bastante na Reforma Universitária de 1968, segundo Paula (2011, p. 59-60) a Lei 5.540/68:

[...] incorporou várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de crédito e da matrícula por disciplinas [...] d) fim da cátedra e da instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, por intermédio da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas; g) a ideia moderna da extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

De acordo com Schwartzman (2005) antes da reforma universitária de 1968 a maioria das universidades estaduais foram absorvidas pelo sistema federal, exceto a Universidade de São Paulo (USP), havia também uma grande quantidade de instituições

isoladas de ensino, sendo, a maioria do setor privado. “O sistema de cátedra garantia aos professores das universidades públicas estabilidade no emprego e liberdade de ensino, e as congregações de catedráticos decidiam, em cada faculdade, todos os assuntos que não colidiam com as normas e a legislação federais” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 198). Ainda conforme o autor, nesse sistema, o papel do reitor era quase simbólico, e o poder universitário era compartilhado, mesmo que desigualmente, entre as congregações de catedráticos e os órgãos ministeriais.

Vale ressaltar que a Reforma Universitária de 1968 trouxe avanços, como por exemplo, uma maior ampliação tanto do acesso ao ensino superior, como vários recursos foram expandidos, o desenvolvimento de programas de pós-graduação entre outros. Mas também trouxe grandes consequências pois, diversos professores foram compulsoriamente aposentados, reitores demitidos, até os currículos e programas das disciplinas eram controlados por policiais.

O desfecho que a ditadura militar deu em relação à política econômica findou por favorecer ambos os setores público e privado. Em relação à educação, em duas décadas as matrículas que contabilizaram 95.961 no ano de 1960 foram para 134.500 em 1980. Os maiores índices de crescimento foram registrados nos anos de 1968, 1970 e 1971 (CUNHA, 1988, p.43).

Fazendo uma rápida análise no que foi apresentado em relação a esse período tão marcante na nossa história, percebe-se que, de um lado, segurança e repressão, e do outro, reforma e desenvolvimento. Porém, diante de tantas reivindicações, repressões e reformas pode-se ressaltar alguns benefícios para as IES e para os docentes, como é colocado por Schwartzman (2005, p. 202-203):

A partir dos grandes ideais dos anos anteriores. Do ponto de vista formal, a Reforma Universitária consagrou em lei muitas das reivindicações dos professores mais ativos e do movimento estudantil do período pré-64. A odiada cátedra foi abolida, e substituída pelo sistema colegiado de departamentos. A criação de institutos centrais, reunindo disciplinas que antes se repetiam por várias faculdades e cursos, foi feita com objetivo de reduzir a duplicação de esforços, e aumentar a eficiência das universidades. Foi introduzido o ciclo básico, como forma de dar aos estudantes uma formação geral antes da especialização profissional, compensando desta maneira as limitações do ensino secundário. Finalmente, a legislação consagrou a indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão, e estabeleceu o ideal de que todo o ensino superior do país se organizasse em universidades, e não simplesmente em escolas isoladas. A noção conspirativa de que a reforma de 1968 não teria passado de uma manobra do governo militar para, com o auxílio americano, frear a mobilização estudantil e universitária, não resiste à análise.

Em suma, na busca de frear a expansão de uma escola crítica e democrática, o regime militar em uma de suas tentativas, tinha o propósito claro de reprimir a consciência crítica e liberdade dos estudantes e porque não dizer, da sociedade em geral, para assim, formar mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho, tudo isso em nome de uma Política

de Segurança Nacional. Com o fim do período da Ditadura Militar (1964-1984), em 1988, por meio da eleição no país do primeiro Congresso Constituinte foi promulgada a nova Constituição. A nova constituição em seu artigo 207, consolidou a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e estabeleceu, também, parâmetros para a elaboração de uma nova LDB.

A nova LDB foi aprovada (Lei nº 9.394/1996) depois de quase duas décadas inúmeros e intensos debates. Vale frisar que essa aprovação aconteceu em meio a um cenário onde o país também passava por um momento de reconstrução democrática. Parar a expansão do ensino privado era um dos propósitos da LDB, isso porque segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 1985 e 1990 houve um aumento de 145% no número de instituições privadas, passando de 20 para 49 (UNESCO, 2002).

Diante dessas circunstâncias, a LDB criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações. A nova LDB também fixou medidas relacionadas às declarações de instituições para que essas pudessem ser consideradas como universidades e, assim, ser independente para abertura ou fechamento de cursos, ofertas de quantidades e vagas, planejamento de atividades entre outros.

As informações coletadas anualmente pelo Censo do Ensino Superior mostram que a quantidade de matrículas aumentou 28% entre 1994 a 1998 e foi maior do que o registrado 14 anos antes, ou seja, no período de 1980 a 1994, em que não passou de 20,6%. Segundo dados do INEP (2000), em 1998, já no fim do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso havia, no País, 2,1 milhões de alunos frequentando cursos de graduação. Incluindo os cursos de extensão, os sequenciais e os de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), a quantidade total de estudantes nas IES atingiu, naquele ano, 2,7 milhões. Deste total, 1.321.229 eram graduandos das IES privadas, ou seja, a grande maioria; e o restante se distribuía pelas públicas federais (408.640), estaduais (274.934) e municipais (121.155).

Essa expansão deu-se pelo fato do crescimento do quantitativo de alunos que concluíram o ensino médio e a integração de novos públicos oriundos de setores da classe média que até então não tinham chance de ingressar no ensino superior. Essa nova demanda só aumentou o quantitativo de inscrições aos vestibulares das universidades, especialmente das

públicas. As inscrições nos vestibulares das instituições públicas federais, estaduais e municipais (universitárias ou não) cresceram 86,8% no período de 1980 a 1998, contra apenas 27,9% nos vestibulares das instituições particulares. Em 1998, a relação candidato/ vaga no segmento público foi de 7,7 candidatos por vaga, enquanto no segmento particular foi de 2,2 por vaga (INEP, 2000, p. 9).

Ante o exposto, viu-se que na década de 1990, o ensino superior brasileiro passou por intensas e relevantes mudanças, tais como a (LDB) e a globalização do ensino superior no Brasil através de políticas de incentivo promovida no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O crescimento acentuado de cursos superiores e de matrículas foram alguns dos resultados dessas transformações tanto quantitativamente como qualitativamente. Castro (1999) considera essas políticas expansionistas e de aperfeiçoamento do ensino superior. Em relação à expansão quantitativa pode ser condensada da seguinte maneira, de acordo com Castro (1999, p. 20):

A reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº. 2.306/97), baseada nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando, entre outras, as seguintes mudanças: diversificação institucional, criando novas modalidades jurídicas dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas; estímulo à expansão de vagas, conferindo maior liberdade para a criação de novos cursos por instituições não universitárias que destaquem pela qualidade do ensino medida em avaliações periódicas; garantia dos direitos dos alunos de se informarem sobre as condições e o desempenho das instituições, tornando obrigatória a publicação do relatório anual sobre os cursos oferecidos perfil do corpo docente e infraestrutura disponível (laboratórios, bibliotecas, etc.).

A consolidação do sistema de avaliação do ensino superior – mediante implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, e do fortalecimento das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior para a verificação das condições de oferta;

A elaboração das novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação, orientada aos seguintes objetivos: expansão e melhoria na oferta de cursos; ampliação e integração entre as várias áreas de conhecimento; flexibilização curricular, combate à evasão escolar e ampliação do espaço de decisão do aluno na definição do seu currículo acadêmico.

Em seu artigo “A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios”, Dilvo Ristoff apresenta um amplo panorama da educação superior no Brasil, decifrando numa linguagem clara o que dizem os números da educação superior na atualidade. Nesse sentido, aponta e discute as principais tendências da educação superior brasileira nos anos pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996). Para o autor as dez tendências são: expansão, privatização, diversificação, centralização, desequilíbrio regional, ampliação das oportunidades de acesso, desequilíbrio de oferta, ociosidade de vagas, corrida por titulação e lento incremento de taxa de escolarização (RISTOFF, 2011).

Ante o exposto, observou-se nessa seção, que a universidade propriamente dita, no Brasil, formou-se a partir da primeira metade do século XX. A partir de fins da década de 1950 a universidade brasileira começa a sofrer muitas críticas, entre elas o alto grau de elitismo da instituição, voltada, até então, fundamentalmente, para os segmentos das classes dominantes.

Nos anos de 1960 o movimento estudantil e os professores mais progressistas, reivindicavam uma reformulação estrutural das universidades, especialmente as estruturas de poder e o seu caráter elitista. Lutavam por uma democratização no ensino, principalmente no neste nível de educação.

Com o golpe de Estado em 1964, segundo Paula (2011) tais reivindicações foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do Ministério da Educação e pelos consultores norte-americanos, como dito anteriormente, esses os auxiliaram na reforma das universidades brasileiras, especialmente a reforma universitária de 1968.

Na década de 1970, houve uma expansão do ensino superior. Segundo Schwartzman (2005), em 1960, menos de 2% das pessoas entre 20 e 24 anos no Brasil estavam matriculadas no ensino superior; em 1970 este número saltou para 5,2% e em 1975 já alcançava a 11%, cerca de metade da proporção encontrada naquele ano considerando a média dos países europeus, que era de 20,4%. E esta expansão não foi apenas quantitativa, possibilitou também a entrada de novos públicos ao sistema “as mulheres, que de minoria passaram se constituir na metade ou mais do alunado; pessoas mais velhas, já profissionalizadas [...]; e pessoas de níveis sociais mais baixos, que vinte ou trinta anos antes jamais teriam colocado uma carreira universitária como perspectiva possível de vida (SCHWARTZMAN, 2005, p. 213).

Depois de um longo período de expansão nos primeiros anos da década de 1980, houve uma restrição orçamentária, principalmente na educação superior, acompanhada por uma grave crise econômica no país.

Conforme Paula (2011), a educação superior brasileira, sobretudo a partir dos anos de 1990, tem recebido forte influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, entre outros. Da internacionalização da educação superior, o país passou a comercializar serviços educacionais. Ou seja, “a educação superior deixou de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço ou mercadoria, perdendo assim o seu caráter eminentemente público” (PAULA, 2011, p. 60).

No entanto, vale ressaltar que nas últimas três décadas, o número de matrículas no ensino superior brasileiro aumentou consideravelmente. De acordo com dados dos Censos da

Educação Superior de 2003 e 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação, em 1980 havia 882 Instituições de Ensino Superior no país. Já em 2014 somavam 2.368 instituições entre públicas e privadas, ou seja, um aumento de 168,48% (INEP/MEC, 2014)

A partir dos anos 2000, especialmente no Governo Lula (2003-2010), onde uma das prioridades do seu governo era estabelecer uma nova Reforma Universitária, foram adotadas medidas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior. Dentre as políticas de democratização do acesso ao ensino superior do Governo Lula, destacam-se as Políticas de Ação Afirmativa (entre elas a reserva de vagas para negros, pardos, índios e deficientes – políticas de cotas), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Ainda que tais políticas públicas e outras apresentem avanços no sentido do ingresso de um maior número de estudantes no ensino superior, segundo Paula (2011), elas possuem limitações que precisam ser superadas. Uma delas, e talvez a mais importante, é que o acesso não garante a permanência dos estudantes no sistema. Para a autora, seria necessário um investimento em assistência estudantil, incluindo aumento considerável do número de bolsas para atender a demanda por ensino superior, auxílios (transporte, alimentação, moradia, entre outros); reestruturação curricular dos cursos e disciplinas; acompanhamento adequado dos alunos; melhor formação pedagógica dos docentes, entre outras medidas a serem implementadas nas instituições de educação superior.

Enfim, aliado a esses investimentos supracitados, a reforma da educação superior deve ser articulada com a reestruturação da educação pública dos níveis fundamental e médio, no sentido do alcance da qualidade, e com reformas sociais profundas que conduzam a uma melhor distribuição de renda, para que os filhos das classes menos favorecidas possam chegar à universidade em condições de permanecerem.

## **2.2 A educação profissional e os cursos superiores de tecnologia no Brasil**

Desde os primórdios da formação das sociedades e, conseqüentemente, das ações desenvolvidas pelos homens, a educação esteve diretamente envolvida com as técnicas de trabalho. Segundo Saviani (2007), com a apropriação privada da terra, houve a divisão de classes entre os homens, ou seja, havia aqueles que possuíam propriedades e os que não eram proprietários de terra alguma. E em face disso, foi gerada também uma separação na questão educacional. A educação que antes era reconhecida com o próprio processo de trabalho passou

a constituir-se em uma educação intelectual destinada aos chamados homens livres, e aos escravos e aos servos restavam-lhes os ensinamentos relacionados ao próprio processo de trabalho, consolidando assim, o desmembramento entre educação e trabalho.

Saviani (2007) ressalta que a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no final do século XVIII e início do século XX, promoveu a integração da educação intelectual com o processo de produção, tendo como responsável por essa unificação a escola. Nesse período, a qualificação dos trabalhadores no processo produtivo, era desenvolvida através do ensino básico. Havia uma qualificação mínima, o qual o operário teria que saber no mínimo operar o maquinário e a qualificação específica que exigia um pouco mais de conhecimento por parte do operário e contemplava as atividades de manutenção, reparos e ajustes das máquinas.

É nesse contexto que surgem os cursos profissionalizantes cuja organização acontecia tanto dentro das empresas como nas escolas, desde que estas tivessem um direcionamento voltado para as necessidades do processo de produção, originando assim, as escolas profissionais. Ante o exposto, faz-se mister entender um pouco da história da educação profissional, para compreender melhor a formação e as configurações atuais da educação profissional brasileira.

A história da educação técnica e tecnológica no Brasil esteve voltada, principalmente, para a preparação dos alunos, para que estes atendessem às demandas do mercado de trabalho. Os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes brasileiros durante o período colonial. Nessa época, os mais abastados tinham certo desprezo pelo trabalho manual e, por isso, não houve a oferta de educação profissional. Aprendia-se a trabalhar no próprio trabalho. Desse modo, "... habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias" (FONSECA, 1961, p. 68).

Fonseca (1961) ainda destaca outras razões que levaram para o enraizamento desse pensamento: de um lado o trabalho braçal, considerado duro, era destinado aos escravos e aos indígenas; o que intensificou e generalizou a ideia de que os ofícios ficavam sob a responsabilidade dos deserdados da sorte. Por outro lado, havia os jesuítas que ofereciam uma educação intelectual aos filhos dos colonos, ou seja, a estes não havia a incumbência de exercer qualquer tarefa que lhes exigissem esforço físico ou profissão manual.

Segundo a Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, documento base do MEC sobre Educação Profissional e Tecnológica, devido a descoberta do ouro no século XVII em Minas Gerais, foram estabelecidas Casas de Fundição, daí surgiu a necessidade de um aprendizado mais especializado. Com uma duração média de cinco anos, este ensino era

reservado para os filhos dos empregados das Casas de Fundação. Era lhes entregue um certificado ao final do curso dizendo ser satisfatória ou insatisfatória a aprendizagem. Data neste mesmo período, a instituição dos centros de aprendizagem de ofícios nos arsenais da Marinha do Brasil (MEC, 2002).

Percebe-se que havia uma carência de profissionais no período colonial. Então, estes foram importados de Portugal. Muitos aprendizes eram resgatados à noite, andando pelas ruas, outros a polícia portuguesa liberava aqueles presos que aparentemente estavam aptos a produzir qualquer tarefa profissional (FONSECA, 1961).

O desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Isso aconteceu devido à percepção dos portugueses de que

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil, (Alvará de 05.01.1785 in FONSECA, 1961, p. 37).

No início dos anos de 1800, a educação profissional no Brasil teve vários registros. Por exemplo, nessa época foi adotado o modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que servia de “amparo” para a classe mais baixa da sociedade brasileira. Além da educação primária, as crianças e os jovens aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

De acordo com Garcia (2000), com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente revogação do Alvará de 05 de janeiro de 1785, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Em 1822, proclamada a Independência, foi outorgada a Constituição de 1824 baseada nas convicções liberais da Revolução Francesa, e esses ideais serviu como um direcionamento para implantar o modelo francês de educação na sociedade da época. Na verdade, a carta magna de 1824 não houve mudanças, nem progresso, o conservadorismo enraizado no período colonial permaneceu o mesmo, ou seja, aos pobres e desvalidos eram dadas instruções para o trabalho manual e o ensino intelectual era reservado para os mais abastados.

Neste mesmo período foi registrado no país, segundo Saviani (2007), um aumento considerável na produção de manufaturas e nesse contexto, surgem os Liceus, que no início de suas atividades, eram mantidos com recursos próprios, depois, com o passar do tempo começou



a ser subsidiado com recursos do governo. Os Liceus eram responsáveis pelo ensino do antigo 2º grau da rede pública. “Voltada para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas”. (SAVIANI, 2007, p.125). Essa nova fase da educação profissional brasileira, deixou de fora os escravos, pois a estes era proibido o acesso aos diversos Liceus criados no período do Império.

No Brasil, a primeira metade do século XIX foi marcada principalmente por revoltas populares, industrialização, urbanização e o empobrecimento da classe trabalhadora. Isso em face da rapidez com que o processo de industrialização estava sendo desenvolvido no país, fazendo surgir aos poucos, uma nova classe organizada de trabalhadores com o objetivo claro de reivindicar seus direitos. É desse período também que houve uma preocupação por parte do governo em relação à organização do ensino público brasileiro.

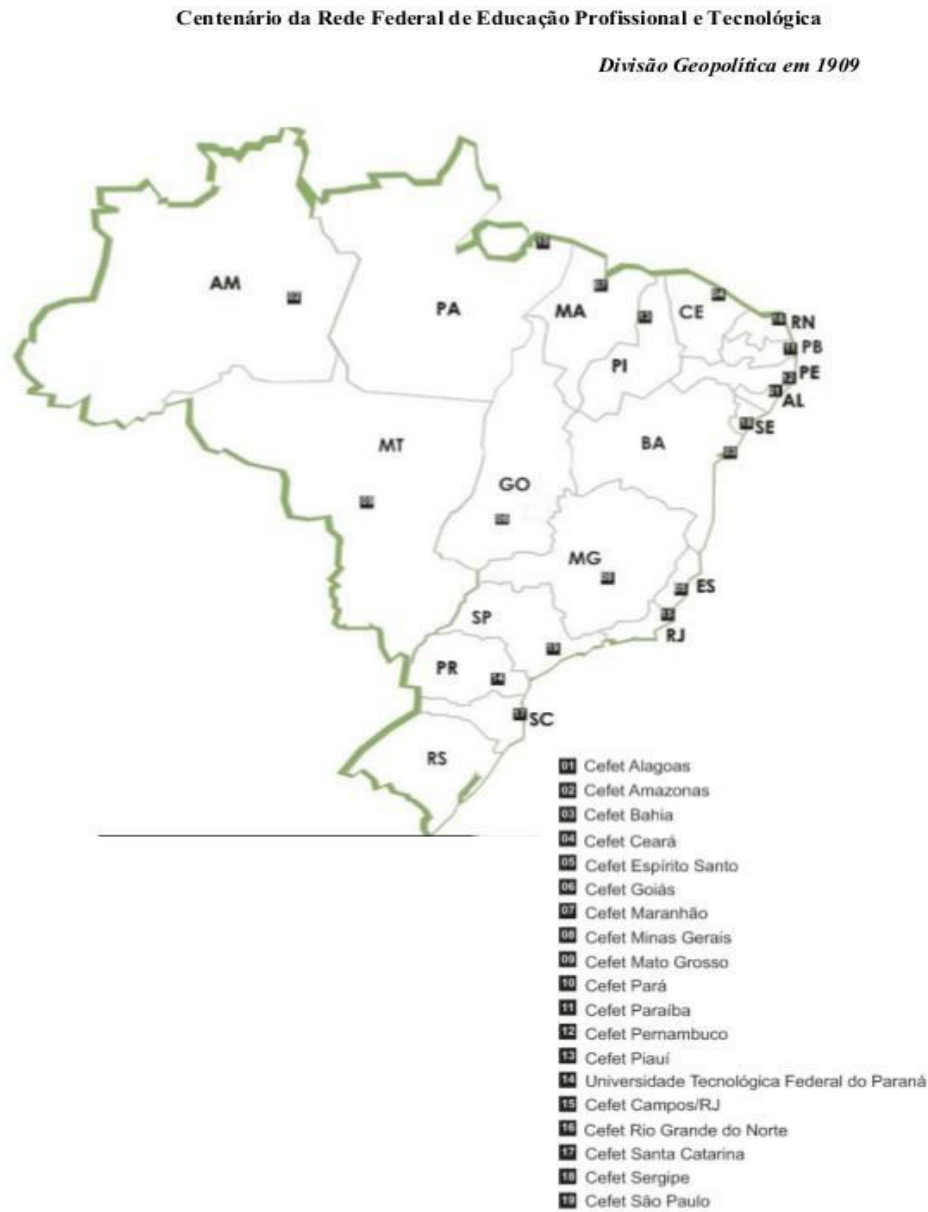
No dizer de Fonseca (1961, p.128): “[...] a tentativa de organização do ensino revelava uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos, [...]”.

Inicialmente a mão de obra necessária para atender às demandas das indústrias da época, como visto anteriormente, era direcionada primeiramente aos silvícolas, depois aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos, e depois houve a inclusão dos cegos e dos surdos-mudos devido à criação por Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Aos cegos eram repassados ensinamentos sobre tipografia e encadernação, os surdos-mudos aprendiam a confeccionar sapatos, a encadernar e dourar objetos.

A Primeira República ou República Velha, período que corresponde ao fim do Império em 1889 e vai até a Revolução de 1930, foi marcada pela produção cafeeira a qual impulsionou fortemente o processo de urbanização e industrialização no país. Segundo Saviani (2007), a economia da época era baseada no modelo agroexportador, porém, havia fortes pressões de vários setores da sociedade para mudar a base econômica do país para a produção industrial, uma vez que nesse período o Brasil já contabilizava 6.946 indústrias. Sendo assim, como o país objetivava tanto o progresso como sua independência econômica, via no desenvolvimento das indústrias o caminho mais viável para tal propósito. Assim, os altos lucros auferidos pelas exportações de café, proporcionou essa mudança, ou seja, o capital-dinheiro transformou-se em capital industrial.

O Presidente Nilo Peçanha foi responsável por concluir o quinto período de governo republicano, de 14/06/1909 a 15/11/1910. Apesar de seu mandato ter se dado em um curto espaço de tempo, em seu governo foram dados os primeiros passos para a educação profissional brasileira através da assinatura do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MEC, 2008). O objetivo do referido Decreto não era apenas garantir o acesso à educação primária, profissional e gratuita à população menos favorecidas, o intuito era também além de prepará-los para o mercado de trabalho afastá-los da ociosidade, da criminalidade, dos vícios, impulsionando assim, através dos estudos, a formação de cidadãos para servir à sociedade. É interessante observar que estas escolas tinham um caráter bem nítido de assistencialista e eram destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (uma marca da rede de educação profissional). A Figura 1 ilustra a expansão das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil de 1909.

Figura 1 Expansão das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil de 1909



3

Fonte: MEC (2009)

É importante frisar que essas escolas pioneiras, portanto, tinham uma função mais voltada para a inclusão social de jovens carentes do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. Naquele momento, conforme Kuenzer (1997), o panorama econômico e político do país era baseado na atividade rural, mas nos principais centros urbanos,

especialmente a partir de 1909, o processo de industrialização passou por uma verdadeira arrancada e este cenário forçou providências por parte do governo no sentido de instruir e profissionalizar o grande contingente de pessoas vindas do campo para as cidades.

Paralelamente ao aumento do número de indústrias instaladas no país, houve um grande acréscimo de unidades de escolas profissionais. Porém, estas ainda eram ocupadas pela grande maioria dos “desvalidos da sorte”. Segundo Fonseca (1961), o pensamento escravocrata ainda enraizado, não era um atributo exclusivo da elite brasileira, fazia parte também do cotidiano das classes intermediárias, cuja ideia comum e natural para eles, era atrelar sempre trabalho à escravidão, ou seja, para a classe média era humilhante este tipo de educação destinada para o trabalho. Ora, no próprio Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909 estavam explícitas expressões como “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e “formar cidadão úteis à nação”, denotando assim, nitidamente a finalidade das instalações dessas escolas e a que camada da sociedade eram reservadas.

Percebe-se que na educação profissional desde os primórdios da era colonial, o preconceito foi um companheiro de cada etapa e em diferentes contextos econômico, político e social. E o processo de industrialização no Brasil ocorrido no início do século XX trouxe consigo novas formas de organização principalmente no campo do trabalho. O que ocasionou uma corrida para a capacitação de novos trabalhadores, fazendo ao mesmo tempo com que estes se moldassem não só às novas formas de trabalho, mas também à forma como esses trabalhadores deviam se comportar e sobreviver de acordo com o que a sociedade moderna ditava. Souza (2008, p.109) explica que “uma barreira social se interpôs entre o ensino secundário humanista e desinteressado e o ensino profissional técnico utilitário e de nível elementar”.

Para Kuenzer (2007, p. 27)

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado e de execução de outro.

A quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, atingiu a economia mundial, inclusive o Brasil, uma vez que os Estados Unidos era um dos principais compradores do café brasileiro. Diante desse cenário de incertezas que afetou diversas áreas como econômica, política e social, eclodiu no Brasil a Revolução de 1930, com Getúlio Vargas

estando à frente do governo e uma das principais reivindicações por parte da população era a melhoria no sistema educacional.

No início da década de 1930 ocorreu uma mudança no curso primário que antes era obrigatório apenas para os analfabetos, passou a ser ofertado para todos os alunos. É relevante destacar também a oferta de cursos noturnos nesse período, estes eram destinados para os trabalhadores que não dispunham de tempo durante o dia e queriam uma qualificação e aperfeiçoamento de suas atividades. Em 1937 com a promulgação da Lei nº 378 as Escolas de Aprendizizes Artífices foram desmembradas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passou a integrar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse contexto, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, com a incumbência de ensinar educação profissional nos primeiro e segundo graus.

Compreende-se claramente que nesse período havia uma separação, de um lado ficava a educação convencional e do outro a formação profissional. O que pode justificar esse cenário é que o país passava por um desenvolvimento industrial e a preocupação primeira era com a mão de obra qualificada para suprir tal necessidade. Assim, diante dessa demanda industrial, em 1942 o Decreto-Lei nº 4.127 transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente a da sua formação. O referido Decreto-Lei em seu Artigo 1º diz que a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de: escolas técnicas; escolas industriais; escolas artesanais; e escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942).

Ainda em 1942 foi implantada a Reforma Capanema, encabeçada pelo então Ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema, que tinha como principal objetivo atender às necessidades das indústrias por mão de obra qualificada. A Reforma Capanema veio confirmar os dois lados da educação brasileira na época, ou seja, uma educação voltada para o intelecto para as classes mais abastadas e outra destinada à formação da classe trabalhadora. No dizer de Ghiraldelli Junior (2003, p. 90), “a legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos.

Segundo o Kuenzer (2007), a Reforma Capanema remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;

o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

Nesse contexto, as relações de produção forçaram governantes e empresários a se posicionarem de forma mais enérgica em relação à educação como um todo. De acordo com Neves (1991), o que houve foi uma pressão por parte dos industriais por uma formação mais rápida dos trabalhadores e assim criou-se um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino oficial, organizado juntamente com as indústrias, por meio da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Data desse mesmo período a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujo objetivo era preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais

Neves (1991, p. 198) enfatiza que:

“... o empresariado industrial, não mais diretamente pela fábrica, mas através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho fabril. Assim com a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária”.

Para Gomes (2013), o período compreendido entre a era colonial até meados da década de 1930, não houve, efetivamente, políticas públicas para a normatização do ensino profissional no Brasil. O ápice dessa modalidade de ensino ocorreu com a Reforma Capanema e a criação do SENAI em 1942 e do SENAC em 1946 e mesmo assim a educação profissional não obteve êxito no que diz respeito às demandas advindas do processo de industrialização brasileira. Além do que o ensino profissional continuou sendo de qualidade inferior e esse pensamento era reforçado pela própria sociedade na época.

As Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. Ou seja, essas instituições, agora autarquias, conseguiram autonomia tanto na sua didática como na sua gestão.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) por meio do Plano de Metas, cujo lema era “cinquenta anos em cinco”. Esse plano pretendia desenvolver o país cinquenta anos em apenas cinco anos de governo. De fato, o país passou por um avanço, principalmente, industrial, encabeçado pela indústria automobilística. Diante desse contexto, a educação foi contemplada pela primeira vez com investimentos consideráveis o que não se

registrou em nenhum dos governos anteriores (MEC, 2008). E mais uma vez o objetivo desse interesse pela educação foi formar profissionais qualificados para atender as metas de desenvolvimento do país.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961 (Lei nº 4.024/1961), a educação profissional passou por transformações relevantes, onde o ensino profissional foi finalmente equiparado ao ensino superior isso em relação à continuidade dos estudos. “Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimentos nos estudos” (KUENZER, 2007, p. 29).

Durante o regime militar (1964-1985) o Brasil vivenciou profundas transformações nos âmbitos da política, da economia e da sociedade. Em 1968 foi criada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) a qual o governo se empenhou para que houvesse um aumento bastante expressivo dos cursos de curta duração, principalmente nas escolas técnicas, com a finalidade clara de suprir mais uma vez a carência do mercado de trabalho com mão de obra qualificada.

Conforme a Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, a instalação desses cursos profissionais de curta duração, por meio da Lei nº 5.540/68, eram destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior, ministrados em universidades e outros estabelecimentos de educação superior, ou mesmo em estabelecimentos especialmente criados para esse fim. Portanto, essa Lei Federal disseminou o ingresso à educação superior e atenuou um pouco a procura pelas universidades públicas do país, “porém mantém a dualidade na estrutura do ensino médio, com dois projetos que atendem à divisão técnica e social do trabalho: o ensino secundário propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante” (ZOTTI, 2004, p. 134).

Outra significativa mudança na educação básica brasileira ocorreu em 1971 promovida pela chamada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). Um dos objetivos dessa Lei era transformar obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau. Essa obrigatoriedade estava ligada aos interesses do governo em aumentar a mão de obra qualificada para atender a uma nova fase de industrialização que o país vivia, o famoso *milagre econômico*. Na prática essa compulsoriedade ficou restrita à rede pública (estadual e federal), uma vez que o ensino particular continuou, em sua grande maioria, com seus currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes para satisfazer as classes mais favorecidas economicamente (BRASIL, 2007).

Em meio às inúmeras manifestações principalmente dos jovens que reivindicavam reforma no sistema educacional, a Lei nº 5.692 foi usada pelos militares que estavam no comando do país como uma estratégia para ocupar ao máximo o tempo livre desses manifestantes bem como evitar que estes jovens se organizassem de tal maneira que resultassem em uma revolução.

Através da Lei nº 6.545/1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram convertidas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Além dos cursos já ofertados, agora essas instituições passaram a formar engenheiros de operação e tecnólogos e essa transformação se expandiu posteriormente para outras instituições.

Onze anos depois a Lei nº 7.044 de 1982 alterou a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), nesse intervalo o ensino profissionalizante obrigatório perdeu seu fôlego e uma das mudanças dessa nova Lei foi o fim da dualidade do sistema educacional, pelo menos na teoria e o ensino de 2º grau perdeu sua característica, ou seja, nesse nível de ensino era oferecido várias modalidades e habilidades que ao final dessa etapa era entregue aos concludentes um diploma de formação técnica.

A década de 1970 foi que colocou os cursos de tecnologia em destaque, isso porque houve incentivos por parte do governo culminando com a implantação de 19 instituições de ensino superior (universidades e instituições federais), 28 novos cursos nessa modalidade de ensino e essas instituições foram espalhadas entre as cinco regiões do país. Os anos de 1980 foram marcados por mais uma transição política. Depois de 21 anos de regime militar o Brasil necessitou de uma abertura política e de uma redemocratização em 1985. Nessa mesma década houve uma expansão da rede federal de ensino técnico de nível médio, bem como a consagração efetiva dos cursos superiores de tecnologia o que de fato não houve na década anterior.

Em 1996 no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso foi criada uma segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a educação profissional passou então a ser ofertada em sua grande maioria nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em algumas escolas estaduais (BRASIL, 2007). Segundo Frigoto (2000), o país da década de 1990 passou por mudanças profundas na educação, dentre elas, foram alterados o plano de educação, o financiamento e o projeto político pedagógico para que fossem moldados de acordo com os ideais do neoliberalismo. Ainda segundo o autor, tais mudanças não surtiram o efeito esperado, pois aumentou a exclusão social e o poder público ficou enfraquecido.



A partir de 1996, ocorreram algumas mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. A Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promoveu a regulamentação da educação profissional, modificando o conceito de cursos técnicos e consolidando os cursos superiores de tecnologia, que se fortaleceram com a promulgação dessa nova Lei (BRASIL, 2008).

Conforme a Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, os cursos superiores de tecnologia estão articulados com o mercado de trabalho e a justificativa de sua implantação deve confirmar a demanda de oportunidade de trabalho para o profissional que pretende formar. Enquanto os cursos de bacharelado têm suas estruturas articuladas entre a academia e o conhecimento, os cursos de tecnologia articulam-se com os eixos profissionais, com a prática, além do conhecimento.

A nova LDBEN/96 diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, art.1º§ 2º) e quanto a isso essa nova Lei destacou em seu Título V, o Capítulo III, com os artigos 39 a 42 para sistematizar a educação profissional:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade

No referido capítulo a educação profissional foi separada da educação básica com o intuito de amenizar o preconceito registrado em legislações anteriores. Como já mencionado neste estudo, esse nível de ensino era visto como políticas públicas de assistencialismo o que reforçava o ideário de boa parte da sociedade como uma educação destinada aos menos

favorecidos. O que se pretende com a LDBEN de 1996 é promover a inclusão social por meio da democratização dos bens sociais (BRASIL, 2007).

Em seu artigo 39, a nova LDBEN declara que a educação profissional e tecnológica no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Já em seu artigo 40 afirma que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Segundo Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, a relação educação/trabalho foi a marca da atual LDB. O legislador ao elaborá-la firmou graus de formalização no sistema educacional brasileiro para assim beneficiar o desempenho do cidadão como peça-chave da sociedade ao mesmo tempo transformá-lo em ator principal do desenvolvimento econômico do país. Ante o exposto percebe-se que a aprovação da LDBEN/96 se deu de acordo com a ideologia do neoliberalismo, pactuando com a economia e principalmente valorizando o mercado.

Para Saviani (2003) o Capítulo III da LDBEN 9.394/96 referente à educação Profissional, não define as instâncias, nem as competências e muito menos as responsabilidades, o que dá a ideia a respeito do conteúdo deste capítulo ser inacabado e conseqüentemente, passível de entendimentos. Diante desse contexto, o MEC reformulou o ensino técnico-profissional através do Decreto de nº 2.208 de 1997 houve a divisão do ensino regular e o ensino técnico que em seu artigo 5º diz que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”, ou seja, concomitante quando o aluno pode escolher por cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio e o sequencial é quando o aluno opta por fazer um curso técnico após o ensino médio.

Essa reforma celebrou a separação de dois tipos de ensino. De um lado o sistema regular o qual estava incumbido de preparar os estudantes para dar seqüência aos estudos em nível universitário e do outro havia o ensino profissional destinado à formação para o mercado de trabalho, seguindo a lógica dos órgãos internacionais e a conveniência dos empresários.

Conforme a Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, a Reforma da Educação Profissional desagradou alguns setores, como por exemplo, o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), que não era favorável ao Decreto nº 2.208/97. Com o argumento de que na elaboração do referido decreto

não houve uma consulta popular. Outro argumento era de que a educação profissional ia enveredar para uma singela profissionalização deixando de lado a formação do cidadão em sua plenitude. Diante dos debates acerca da mudança na legislação, principalmente no referido Decreto, houve uma nova regulamentação, o Decreto nº 5.154/04, desta vez com uma significativa participação do povo.

A educação profissional, regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, estrutura-se em:

Formação inicial e continuada de trabalhadores

– Oferecida em todos os níveis de escolaridade, inclui a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, podendo ser ofertada segundo itinerários formativos, visando ao desenvolvimento de aptidões para a vida social.

Educação profissional técnica de nível médio

– Oferecida em articulação com o ensino médio, podendo ser integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação

– Regida pelas normas da educação superior e oferecida aos egressos do ensino médio e superior, respectivamente.

De acordo o Documento Base da Educação Profissional, o Decreto nº 2.208/97 ao regulamentar a educação profissional em seu parágrafo 2º do artigo 36 da LDB impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio (BRASIL, 2007). Por isso a revogação de tal decreto tinha caráter de urgência. Assim, com a revogação por meio do Decreto nº 5.154/04 ocorreu a regulamentação dos artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB, ficando desta vez, esclarecido e explicitado aos sistemas de ensino a possibilidade de integração e de articulação entre a educação profissional e a educação regular.

Dando ênfase a partir de agora à Educação Profissional na modalidade Tecnológica, a oferta de cursos nesse nível de ensino não é algo novo da atual LDB. O MEC apenas definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação profissional de nível tecnológico que já era proporcionado por várias instituições de ensino superior, públicos e privados.

Ao longo da história da educação profissional brasileira, ela sempre esteve voltada para a formação profissional de pessoas menos favorecidas e separadas da classe intelectual. E assim, chega-se ao final do século XX com essa mesma visão preconceituosa em relação a esse nível de ensino, o que foi reformulada graças à Constituição de 1988 e a atual LDB de 1996. De posse agora de uma série de Diretrizes Curriculares Nacionais o objetivo no início de um novo século é eliminar de uma vez por toda com esse preconceito enraizado proporcionando uma educação profissional de nível superior e não somente uma educação técnica com um nível mais avançado. De acordo com a Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, a grande empreitada é ofertar uma educação profissional de nível superior baseada no desenvolvimento

do conhecimento tecnológico em harmonia com o mercado de trabalho, oferecer programas que efetivamente associem as diversas dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 2002).

Vale ressaltar que as primeiras experiências relacionadas à implantação de cursos superiores de tecnologia, fora os casos dos cursos de engenharia de operação, bem como os das licenciaturas de 1º grau, de curta duração, foram implantadas, sobretudo no Estado de São Paulo, em cinco instituições não federais de ensino superior, todas com base nos Artigos 18 e 23 da Lei Federal nº 5.540/68. Passado alguns anos, através do Decreto Federal nº 97.333/88, de 22/12/88, foi instituído o primeiro curso superior de tecnologia em hotelaria, ofertado pelo SENAC de São Paulo na cidade de São Paulo e no Hotel-Escola SENAC de Águas de São Pedro. A partir desse pioneiro curso do SENAC, outros se seguiram, do próprio SENAC, do SENAI e de outras instituições públicas e privadas de educação profissional em todo o País, diversificando, sobremaneira, a oferta de cursos superiores de tecnologia (MEC, 2002).

Os cursos de graduação em tecnologia são cursos regulares de educação superior, enquadrados no disposto no Inciso II do Artigo 44 da LDB, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. O objetivo a ser perseguido é o do desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a gestão de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa tecnológica e para a disseminação de conhecimentos tecnológicos (Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002).

O cargo de tecnólogo aparece caracterizado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código CBO nº 0.029.90, com a seguinte descrição: “estudar, planejar, projetar, especificar e executar projetos específicos da área de atuação”. Essa versão da CBO foi recentemente substituída pela CBO/2002 que inclui o exercício profissional do tecnólogo, formado em curso superior de nível tecnológico, com atribuições tais como, planejar serviços e implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente.

Diz-se que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia foram os principais condutores das transformações do mundo atual. Especialmente a tecnologia tão evidente no nosso cotidiano, interferindo na maneira de pensar, se sentir e de agir, modificando hábitos e valores sejam eles, individuais ou coletivos.

É fato que o avanço da tecnologia tem colaborado intensamente para o cenário da atual realidade social econômica mundial, dando como exemplo a tão recente e dinâmica microeletrônica, a qual deu origem a telemática e conseqüentemente a Internet cuja grandeza de sua importância não vem ao caso destacá-la aqui.

Nesse contexto, o mundo globalizado vem se adaptando aos impactos positivos e ocasionalmente negativos desses avanços tecnológicos. Um dos efeitos negativos pode-se citar é que de um lado há aqueles que criam e detêm em seu poder essa tecnologia e do outro, os que são simples usuários de patentes e produtos tecnologicamente avançados, contribuindo assim para o agravamento da desigualdade principalmente entre as nações. Porém, a incorporação das tecnologias tais como voz (telefone), imagem (televisão) e dados (computador), bem como as mais recentes como a genética, a biotecnologia e a nanotecnologia já é uma realidade e porque não dizer, um caminho sem volta.

Dessa forma, fica evidente que a tecnologia tem um importante papel no desenvolvimento da economia e da sociedade como um todo, produzindo emprego e renda para as pessoas. E aqui entra a peça-chave fundamental da educação tecnológica de forma geral como exigência de formação básica de qualquer pessoa que necessita de ferramentas mínimas para sobreviver na sociedade da informação, do conhecimento e das inúmeras tecnologias cada vez mais avançadas.

O século XXI inicia-se com uma crescente oferta de cursos de educação profissional de nível tecnológico nos estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, gerando assim a necessidade de definir e estruturar esses cursos. Portanto, em 2002 o Parecer nº 29 é instituído na Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, nos quais foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Essa definição foi uma resposta do Ministério da Educação, uma vez que o progresso tecnológico vinha causando profundas alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na qualificação profissional.

Em 2003 com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, várias expectativas foram geradas em torno de mudanças principalmente na educação profissional brasileira. Frigoto, Ciavata e Ramos (2005) apontam que o Ministério da Educação no começo do primeiro

mandato de Lula (2003-2006) pretendia reconstruir a educação profissional, transformando-a em política pública corrigindo conceitos e falhas do governo anterior.

No documento *Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação e tecnológica* (MEC, 2004), encontra-se a defesa por uma educação profissional, tanto em termos nacionais quanto mundiais,

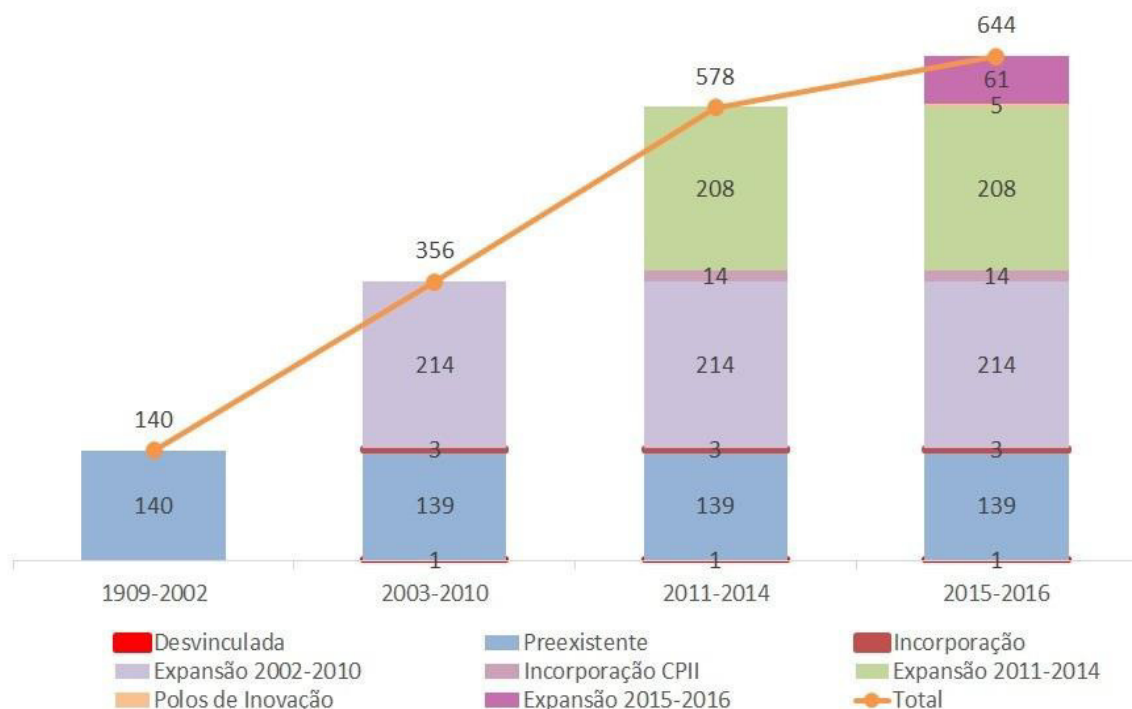
[...] como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. No entanto, a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade.

Vê-se que o documento supracitado é a favor de uma educação profissional e tecnológica criada por meio tanto do desenvolvimento da sociedade, como paralelo a isso, que o cidadão além de sua qualificação profissional, que essa aprendizagem tenha fundamentos científicos e ético-políticos, para que haja um melhor entendimento sobre a tecnologia e como esta age na construção do homem social. Nesse sentido, a educação faz o papel de elo entre o conhecimento do indivíduo e a posição deste na sociedade, desmitificando o preconceito histórico em relação à educação profissional e tecnológica como uma simples maneira de adestramento, ou seja, instrução para realizar determinada ação.

Em 2008 já no segundo mandato do Presidente Lula ocorreu uma nova mudança na educação profissional e tecnológica, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Verificou-se nessa Lei que as diretrizes estavam mais nítidas, coerentes e efetivas para a educação profissional nas suas três modalidades: técnica de nível médio, educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Vale ressaltar que o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 que trata dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, foram assegurados (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, houve uma ampliação considerável da quantidade de instituições de educação profissional em todo país, especialmente dos Institutos Federais, o que possibilitou a interiorização da educação profissional e tecnológica em todas as regiões do Brasil, como mostra a figura 2.

Figura 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.



Fonte: Rede Federal / MEC(2015).

As informações da Figura 2, referente à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades, revelam uma expressiva expansão nesse nível de ensino principalmente no período compreendido entre os anos de 2003 e 2016, caracterizando assim um incrível aumento 360% em relação à sua data de criação que é de 1909. Vale ressaltar que tal expansão ocorreu principalmente durante os governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011 -2014).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que atualmente oferta cursos desde a educação básica à pós-graduação, agrega maiores perspectivas no diz respeito a uma educação necessária, restaurada e adaptada a esse novo contexto. A variedade de cursos, especialmente os tecnológicos ofertados pelos Institutos Federais, faz com que essa instituição adquira uma característica singular bastante diferente daquelas que deu sua origem, ou seja, as Escolas de Aprendizes Artífices.

Segundo o MEC (2002), os Cursos Superiores de Tecnologia quanto à organização curricular desses cursos, deverá ser atualizada pelas respectivas escolas e deve focar as competências profissionais do tecnólogo, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas sócias, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional.

Dados da terceira edição do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia realizado em 2016 atualizou os eixos de formação dos cursos tecnológicos no Brasil a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer. São atualmente 13 eixos com oferta de 131 denominações de cursos.

Nesta seção constatou-se o percurso traçado pela Educação Profissional e Tecnológica brasileira e, de acordo com cada contexto histórico esse nível de educação foi se adaptando seja com seus avanços, seja com seus retrocessos. Observou-se que desde o Período Colonial houve uma dualidade tanto na forma da produtividade como o reflexo desta na sociedade. Verificou-se também que diante das inúmeras ações por parte do governo envolvendo a educação profissional, só agravou as desigualdades sociais através de sua característica marcante de uma educação assistencialista e de compensação.

No início deste século, a educação profissional através de várias reformulações em busca do aperfeiçoamento da mesma, passou por uma verdadeira expansão impulsionada pelos novos modos de produção vinculados ao avanço tecnológico, uma vez que o mercado de trabalho passou a exigir um trabalhador possuidor além de uma educação básica, uma qualificação profissional de qualidade e contínua principalmente de nível superior. Com isso surgem os Cursos Superiores de Tecnologia como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira.

De acordo com a Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002, o objetivo desses cursos é capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências profissionais que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho.



### 3 MOTIVAÇÕES EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA NA APRENDIZAGEM

Na presente seção, são abordados os conceitos de motivação sob seus aspectos gerais, também é feita uma explanação sobre a motivação extrínseca e intrínseca e suas influências na área educacional, abordando duas das atuais concepções acerca da motivação intrínseca a saber: motivação para a competência e a Teoria da avaliação cognitiva. São tratados ainda: a motivação no ensino superior; a motivação como fator condicionante no processo de ensino e aprendizagem; o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; a relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem; os tipos de alunos segundo a motivação; dando-se seguimento à explanação, é apresentada a teoria da Autodeterminação, escolhida para embasar o estudo.

#### 3.1 Conceituando as motivações Extrínseca e Intrínseca

A motivação é uma vontade de satisfazer necessidades e várias são as razões que indicam como determinado indivíduo vai se comportar, isso levando em consideração, de que o homem é um animal social nato (BARBOSA, 2005, p.21-23). Etimologicamente a palavra motivação vem do verbo latino *movere*, cujo tempo *motum* e o substantivo *motivum*, latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente apropriado, que é motivo. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso (BZUNECK, 2009, p. 9). Nesse sentido, a motivação é algo que se movimenta, ação que motiva que promove determinação, buscando assim novas perspectivas e realizações.

Motivação para Maximiano (2012) aponta para algo que agita que se move que faz andar. Ou seja, a motivação torna-se primordial e necessária para atingir os propósitos tanto na vida pessoal ou profissional.

Para Ferreira (1999) a motivação consiste em "ato ou efeito de motivar-se". Espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano. Existe no ato de motivar-se uma vontade de transpor barreiras e ir além, porém esse indivíduo mesmo satisfeito, não significa dizer que esteja absolutamente motivado. Por outro lado, uma pessoa motivada estará continuamente realizada com as atividades que desempenha (CHIAVENATO, 1990).

Psicologicamente, a motivação, segundo Tavares (1979) é uma condição referente à sensação de uma necessidade provocada baseada em uma carência, às vezes mediante uma grande necessidade de ação. Tal necessidade se manifesta em um impulso que por sua vez, leva a busca de um objetivo, que quando alcançado, irá criar uma atitude de executor, satisfazendo assim a necessidade (TAVARES, 1979).

Sob a ótica pedagógica, a motivação irá gerar circunstâncias que possibilitarão a manifestação do interesse constante do aluno, explorando e estimulando assim seu potencial, e abrindo espaço para desenvolver também sua criatividade. Portanto, a motivação revela-se como um estímulo para atrair o aluno para que este desenvolva determinada atividade. Assim, motivar estará diretamente ligado ao ato de fazer com que os alunos se interessem, preparando-os para a aprendizagem e para instigarem vigor para atingirem determinados objetivos. (op cit., 1979).

Na visão acadêmica, a motivação é uma condição que determina a qualidade tanto da aprendizagem quanto do desempenho, pois um estudante motivado com a sua participação nas tarefas propostas só tende a aumentar, melhorando com isso a absorção das informações e também sua eficiência acerca do conteúdo que lhe é apresentado. Bzuneck e Guimarães (2010, p. 44) afirmam que:

Os seres humanos são dotados de natureza ativa, propensos ao desenvolvimento saudável e à autor regulação. Esta é a afirmativa central da Teoria da Autodeterminação, que interpreta o envolvimento pessoal em atividades de aprendizagem como um esforço para satisfazer três necessidades psicológicas básicas e universais: competência, autonomia e vínculo. Movidas por tais necessidades desde o início de suas vidas, as pessoas formam sua identidade, buscam atividades interessantes e nelas persistem, desde que viabilizem o desenvolvimento de habilidades, o exercício de suas capacidades e o estabelecimento de vínculos sociais.

Segundo Bzuneck (2009), as concepções contemporâneas da motivação têm ampliado a abordagem mecanicista do comportamento, preponderante numa época em que se focalizaram constructos como *drive*, instintos, necessidades etc. O mesmo termo motivação assumiu atualmente conotações novas e mais diversificadas, sobretudo em função das metas pessoais, que exprimem, cognitivamente, a razão ou o porquê das escolhas e do esforço (GRAHAM e WEINER, 1996).

Enfim, definir o termo motivação de maneira generalizada possibilita acreditar que a motivação é algo que impulsiona de modo que ela seja provocada por alguma razão. Uma vez que este impulso pode ser estimulado por fatores externos ou internos. Por exemplo, o indivíduo que não está entusiasmado para realizar determinada atividade é identificado como desmotivado, por outro lado, aquele que possui ânimo é impulsionado em busca de um objetivo,

esse é caracterizado como motivado. Geralmente, a maioria dos indivíduos que estudam, trabalham ou praticam alguma atividade esportiva, denotam comportamentos motivacionais, vale salientar que alguns demonstram mais inspiração que outros.

Líderes tais como professores, gestores ou treinadores, buscam continuamente maneiras para elevar a motivação de seus alunos ou equipes. Assim, tais atividades, segundo Deci e Ryan (2000), de maneira geral, revelam a convicção mais comum do termo motivação, ou seja, aquele referente a um fenômeno único, podendo ter variações designando um grau mínimo de motivação para agir ou um grau altíssimo de motivação para encarar desafios maiores. Qual profissional não gostaria de trabalhar com pessoas motivadas? Principalmente os que estão na liderança? Visto que pessoas motivadas se comprometem mais nas atividades que lhes são propostas, perseveram e não desistem fácil podendo assim atingir seus objetivos. À vista disso, pesquisas sobre a motivação tem estimulado muitos estudiosos em razão da relevância do assunto, assim como aumentar o grau de motivação das pessoas no desempenho de suas atividades sejam elas quais forem.

Diante da contribuição de diversos estudiosos supracitados sobre o tema motivação/desmotivação, o qual tem sido encarado como um fator determinante referente ao nível de qualidade da aprendizagem e do desempenho torna-se relevante apresentar em seguida dois tipos de motivação, a saber, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

### **3.2 Motivação extrínseca**

Nos últimos anos as pesquisas têm direcionado seus trabalhos preferencialmente nos fatores relativos à motivação intrínseca, desse modo, a definição de motivação extrínseca se torna menos elaborada, de maneira geral, os estudiosos, investigam a motivação extrínseca contrapondo-a com a motivação intrínseca.

Em relação à motivação extrínseca, Deci e Ryan (2000) ratificam que ela está intimamente ligada à realização de determinada atividade para atingir algum objetivo externo. Corroborando com Deci e Ryan, Guimarães (2009), ressalta que este tipo de motivação pode ser considerado como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, para obter recompensas e reconhecimentos, tendo em vista os comandos ou as pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Deci e Ryan (2000) enfatizam que a motivação extrínseca diz respeito à realização de uma atividade para atingir algo ou porque conduz a um resultado esperado, contrastando assim com a motivação intrínseca. Ela se caracteriza pela realização da ação pelo indivíduo, visando o reconhecimento

ou o recebimento de recompensas materiais ou sociais, enquanto que a motivação intrínseca é tida como autônoma, a extrínseca se relaciona com o controle externo. Neste sentido, e de acordo com os autores supracitados, pode-se afirmar que a realização de tarefas mediante recompensas externas de natureza diversa (sociais ou materiais), ou simplesmente para evidenciar habilidades caracterizam pessoas extrinsecamente motivadas.

Em se tratando de aprendizagem escolar, o aluno extrinsecamente motivado avalia cognitivamente as atividades como uma estratégia para chegar a algo extrínseco, ou ainda, que esse engajamento em determinada atividade o levará a uma espécie de recompensa, tais como, notas altas, elogios, ou ajudará a evitar problemas como o de ser punido. Recentemente pesquisas vêm comprovando que recompensas externas não necessariamente “destroem”, “corroem” ou “minam” a motivação intrínseca, mas sim podem ser usadas como formas de favorecer o desenvolvimento desta última, mesmo porque tem ficado evidente que a motivação intrínseca e a extrínseca fazem parte de um mesmo contínuo de auto regulação (DECI e RYAN, 2000).

Ryan, Connel e Deci (1985), autores da Teoria da Avaliação Cognitiva, destacam como prejuízo maior para a motivação intrínseca o oferecimento de recompensas pelo simples envolvimento do aluno, como habitualmente é feito em muitas salas de aula, atribuindo-se pontos-extra ou deixando sair mais cedo os alunos que terminarem a tarefa. Ora e os alunos que por ventura estavam motivados intrinsecamente para realizar a atividade? Fatalmente ficarão desconcentrados e mudarão o foco de sua atenção para razões externas, além de se perceberem controlados.

Brophy (1983) defende que o uso de recompensas vinculado ao desempenho satisfatório em tarefas de aprendizagem, pode motivar os alunos a realizarem o que foi solicitado apenas para assegurar a obtenção de tais recompensas, não desenvolvendo a almejada motivação para aprender. Para o autor, o uso de recompensas deveria ser associado à qualidade do trabalho realizado mais do que à quantidade ou a simples participação neste, deixando claro aos alunos que mais importante do que a recompensa é a tarefa em si.

### **3.3 Motivação intrínseca**

Para Ryan e Deci (2000) o conceito de motivação intrínseca está associado à predisposição natural do indivíduo de ir em busca de desafios, e também de abranger e praticar a aptidão. Conforme os autores, a motivação intrínseca é uma ação, uma conduta que é motivada

pela atividade em si, ou seja, pela satisfação a ela inerente. Sendo, portanto, fundamental em termos de aprendizagem, desempenho, criatividade, desenvolvimento cognitivo e inserção social.

A motivação intrínseca a princípio foi investigada por meio de experiências com animais, onde observou-se que muitos organismos mantiveram comportamentos de exploração e brincadeiras estimulados pela curiosidade, mesmo sem esforços ou recompensas (WHITE, 1975).

A motivação intrínseca estabelece uma relação com a compensação psicológica, como por exemplo, o reconhecimento, o respeito, o contentamento entre outros, assim, quando um indivíduo se propõe a desenvolver qualquer que seja a tarefa ou atividade, o prazer estará simplesmente na realização da mesma. Nesse caso, há três áreas distintas de motivação: a motivação intrínseca para o saber; a motivação intrínseca para a realização e a motivação intrínseca para experiências estimulantes (LAVERY, 1999; VALLERAND *et al.* 1992). A motivação intrínseca para o saber é caracterizada quando o indivíduo realiza uma atividade pela simples satisfação e deleite. A motivação para a realização ocorre quando a pessoa desempenha determinada tarefa pela satisfação vivenciada conforme a atividade vai sendo realizada. A motivação intrínseca para experiências estimulantes acontece quando alguém desempenha uma atividade com o propósito de alcançar uma sensação de estímulo (LAVERY, 1999; VALLERAND *et al.* 1992).

Ainda no que tange a motivação intrínseca, existem outros fatores determinantes no envolvimento espontâneo das pessoas na realização de determinadas atividades, como por exemplo, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas que são: a competência, a autonomia e o pertencimento que fazem parte da Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000) que será apresentada mais adiante com maiores detalhes.

Explicando de maneira resumida sobre a Teoria da Autodeterminação, pode-se inferir que a capacidade e a competência estão diretamente ligadas à forma do indivíduo interagir de maneira satisfatória no ambiente em que está inserido; a busca por autonomia, por sua vez, diz respeito ao momento em que o indivíduo compreende que o comportamento surge no seu interior, ou seja, há, nesse caso, a necessidade intrapessoal de compreender que o agir ocorre por meio da escolha do próprio indivíduo e não por condições externas e, por fim, o desejo de pertencimento que é o entendimento de que existem relações interpessoais e duradouras.

Conforme a Teoria da Autodeterminação é primordial que essas três necessidades sejam satisfeitas, uma vez que a evolução das diretrizes motivacionais autodeterminadas estão inteiramente ligadas à motivação intrínseca. Desse modo, os indivíduos estão propensos naturalmente para a realização de tarefas, que instiguem as habilidades que possuem ou que caracterizem outras formas de praticar dessas mesmas habilidades. Nesta perspectiva, os indivíduos atuam de forma natural, espontânea, por vontade própria e não a partir de pressões externas (REEVE; DECY; RYAN, 2004).

Corroborando com a Teoria da Autodeterminação, Guimarães (2009, p. 37) reforça a ideia de que:

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento.

Assim, percebe-se que um indivíduo motivado intrinsecamente mostra-se entusiasmado ao realizar determinadas atividades ou tarefas e orgulha-se dos resultados dos seus esforços e tende a motivar-se mais e mais, e isto o estimula na busca por novidades, desafios, entretenimento, curiosidades, entre outros. Guimarães (2009, p. 46) ainda enfatiza que:

Como a maior parte das atividades desenvolvidas pelos indivíduos em sociedade é movida preferencialmente por razões externas, para reconhecer essas situações, a melhor forma é questionar se a pessoa exerceria o mesmo trabalho se este não fosse seguido de recompensas ou se não houvesse possibilidade algum tipo de punição por não o fazer. Caso a resposta a essa questão fosse positiva, teríamos um caso de motivação intrínseca, no qual a pessoa faz algo por se sentir recompensada diretamente pela realização da tarefa.

Porém, é importante frisar que neste aspecto, a motivação intrínseca para determinadas atividades, pode se manifestar para certas pessoas e para outras não. Isso porque na sua totalidade, os indivíduos não são motivados intrinsecamente para qualquer atividade em especial, e isso quer dizer que as pessoas criam uma relação com a atividade ou tarefa em si (RYAN e DECI, 2000a). Isto significa que a motivação intrínseca é um sentimento condicionado a fatores socioambientais e não uma declaração da característica pessoal.

A motivação intrínseca para Guimarães (2009) é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios excelentes. Ainda segundo a autora, além disso, é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências

que caracterizam o desenvolvimento humano. Embora forte e persistente, essa orientação motivacional também é vulnerável às forças ambientais comumente sancionadas.

As atuais concepções acerca da motivação intrínseca são embasadas em estudos teóricos e empíricos desenvolvidos, principalmente, nas três últimas décadas. Em seguida serão apresentados de forma breve alguns desses referenciais, no entanto, a Teoria da Autodeterminação será tratada com mais profundidade por embasar a elaboração do instrumento de coleta de informações da presente pesquisa.

### **3.3.1 Motivação para a competência**

No final da década de 1950, White (1975) através da publicação de um de seus artigos, que se tornou um clássico, destacou como força motivacional natural a necessidade do ser humano agir de maneira competente em seu ambiente. White utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. Para o autor, devido as mínimas aptidões inatas dos seres humanos para esse nível de interações, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. A competência nesse caso teria um papel motivacional que direcionaria o organismo a tentativas de controle, não podendo ser atribuídas a impulsos frente a necessidades ou instintos. Segundo Guimarães (2009), essa necessidade de envolvimento efetivo como o ambiente foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria ligada à própria interação. A experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas, as quais White denominou “sentimento de eficácia”.

### **3.3.2 Teoria da avaliação cognitiva**

A Teoria Avaliação Cognitiva elaborada por Ryan, Connell e Deci (1985) está intimamente ligada às propostas de White, considerando como elementos centrais da motivação intrínseca a autodeterminação e a competência. Indica examinar, além dos aspectos peculiares das atividades de aprendizagem, os elementos contextuais que possivelmente levariam a essa orientação motivacional.

Esses autores caracterizam a motivação intrínseca através de três proposições básicas. A primeira diz respeito ao *locus* de causalidade. De modo geral, situações que contribuam para a experiência do *locus* interno de causalidade são imprescindíveis para

promover a motivação intrínseca. Porém, todo acontecimento envolvendo controladores externos, como por exemplo, recompensas, punições entre outros, pode prejudicar a motivação intrínseca (Guimarães, 2009, p. 43).

A segunda proposição refere-se à percepção de competência para desempenhar adequadamente determinada atividade de aprendizagem. A motivação intrínseca aumentará em situações cujas exigências do ambiente possibilitem ao indivíduo um *feedback* positivo e contingente aos resultados acerca do seu desempenho. Ao contrário, *feedback* negativo que mostre a incompetência naquela situação prejudica a motivação intrínseca.

A terceira proposição focaliza a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal, que influencia o significado funcional de um evento para motivação intrínseca. Os fatores interpessoais ou ambientais são classificados em: a) eventos informativos, consistindo naqueles provedores de *feedback* relevante para os resultados em um contexto de escolha; b) eventos controladores, considerados primariamente como pressão no sentido de desempenhar, pensar ou sentir de acordo com padrões preestabelecidos; c) eventos amotivadores, ou seja, aqueles livres de informação relevante para os resultados, impossibilitando o estabelecimento de percepções de competência ou de causalidade pessoal (GUIMARÃES, 2009).

Em relação aos fatores intrapessoais, destaca-se o interesse como influência significativa para a aquisição de informação e aprendizagem no ambiente naturalístico. Ryan, Connell e Deci (1985) adotaram o termo “aprendizagem espontânea” para denominar a aprendizagem resultante de processos internos, prontidão e tendência, sem obrigações, orientações ou pressões externas. Esse tipo de aprendizagem é associado ao interesse, ao envolvimento na tarefa e a outros processos afetivos, também presentes na motivação intrínseca.

A consideração que Csikszentmihalyi (1992) faz a respeito da motivação intrínseca é que esta está relacionada a certo “fluxo”, ou seja, o referido autor destaca os elementos afetivos da motivação como um estado de “fluir” que nasce do profundo envolvimento pessoal nas atividades. Dessa forma, o envolvimento dos indivíduos é tão intenso que nada mais parece ser importante além daquilo que estão fazendo, “sentem-se satisfeitas e não desejariam fazer nada além daquela atividade” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 19). O termo “fluir” utilizado pelo autor foi inspirado através de relatos de pessoas ao descreverem seus sentimentos durante o profundo envolvimento em alguma atividade.

No caso do fluxo, há uma concentração considerável voltada para a atividade que está sendo realizada, acarretando em um aumento de satisfação ao realizá-la. Essa sensação



psicológica foi o que Csikszentmihalyi (1992) definiu como experiência de fluxo. Segundo o autor, as atividades que incluem essas são extremamente gratificantes, a ponto de as pessoas quererem vivenciá-las por si mesmas, sem a preocupação com o que as atividades lhes darão em troca. Assim, o “fluxo” poderia ser considerado como uma fonte para a motivação intrínseca.

Vale salientar que no contexto escolar, a motivação intrínseca representa algo extraordinário, pois estimula e contribui significativamente no processo de ensino e aprendizado, tornando este de altíssima qualidade, por este motivo, a motivação intrínseca na área educacional, se tornou algo valioso e que precisa ser buscado continuamente. O aluno ao envolver-se em atividades por razões intrínsecas gera maior satisfação, favorecendo assim a facilitação da aprendizagem e do desempenho. Segundo Guimarães (2009), a percepção do progresso produz uma sensação de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para determinada atividade. A autora descreve o envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado na seguinte situação:

Apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidades e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

As atividades propostas no dia a dia em sala de aula nem sempre podem ser geradoras de tais sentimentos ou comportamentos, o conhecimento dos determinantes da motivação intrínseca pode ajudar os professores a oportunizarem sua ocorrência nas situações escolares. Em suma, “um aluno com motivação intrínseca em sala de aula se destaca pela curiosidade, pelo interesse, pela atenção concentrada, pela persistência e um alto envolvimento na atividade de aprendizagem, que são buscadas como um fim em si mesmos” (GUIMARÃES, 2009, p. 43).

Ante o exposto pode-se depreender que a motivação intrínseca reflete a tendência do indivíduo de comprometer-se em atividades interessantes e desafiadoras em termos de aprendizado e desenvolvimento. Isso a partir do momento em que o indivíduo vivencia a motivação intrínseca por meio da satisfação das necessidades naturais de autonomia (controlando sua própria vida e agindo de acordo com o seu interior), competência (sabendo lidar eficazmente com o meio que o cerca) e relacionamento (interagindo por vontade própria

com as pessoas e fazendo algo em benefício dos outros). Conforme Deci e Ryan (2002), essas três necessidades básicas são a base da proatividade, do funcionamento otimizado e da saúde psicológica.

### **3.4 Motivação no Ensino Superior**

Com a globalização econômica e os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, o mercado de trabalho passou a exigir maior profissionalização. Com isso, aumenta cada vez mais a demanda por profissionais qualificados para exercer funções tanto produtivas quanto gerenciais. Nesse cenário de mercado de trabalho competitivo, as instituições de ensino superior brasileiras, que a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, expandiram-se e estruturaram-se desde então, com a obrigação de contribuir para a formação e credenciamento de profissionais para o mercado. Essas mudanças no ensino superior apontam para a relevância da qualidade da educação como fator essencial e diferencial para que o país possa ter competitividade frente às demandas e exigências internacional.

Nesse contexto, possuir um diploma de nível superior, tornou-se algo fundamental, para o indivíduo sentir-se realizado pessoal e profissionalmente. Nesse processo, a motivação se destaca como elemento de grande importância na busca de um desempenho satisfatório do estudante enquanto este permanecer na longa jornada que é o curso superior.

O assunto motivação tem sido colocado no centro das discussões, principalmente no contexto escolar, dessa forma Bzuneck (2009) afirma que esse assunto foi progressivamente estudado na história da Psicologia, sob vários ângulos e abordagens. Teorias estas que têm buscado compreender a motivação ou a força que leva as pessoas a agirem em prol de atingir determinados objetivos.

A motivação faz parte do cotidiano dos indivíduos nas diferentes fases da vida, englobando a área social, profissional, educacional, dentre outras. Referindo-se de modo específico acerca do contexto educacional, alunos do ensino superior encaram, principalmente nos primeiros dias de sua vida acadêmica, desafios que podem mexer com o nível motivacional dos mesmos. Alguns fatores podem estar relacionados a esses desafios tais como incertezas quanto ao curso escolhido e que profissionais pretendem ser futuramente.

Por outro lado, há aqueles alunos que já sabem o que querem, se envolvem com entusiasmo nas atividades que lhes são propostas etc., porém, é fundamental, também, nestes

casos, o papel da motivação, no sentido de identificar o que impulsionam estes estudantes a desejarem cada vez mais a busca por conhecimento.

Para os estudantes universitários de forma geral, especialmente os que estão em dúvida quanto à carreira profissional, a falta de motivação se torna um fator agravante para esses alunos que ingressam numa universidade cheios de incertezas e muitas vezes angustiados. Assim, professores, gestores e demais servidores que atuam no ambiente universitário, devem estar preparados para dar respostas e direcionamento a essas questões. Detectado os fatores que causam a desmotivação, trabalhar estratégias de motivação, pode-se evitar a falta de compromisso por parte do aluno ou até mesmo sua evasão, bem como evitar a formação medíocre de profissionais que entrarão no mercado de trabalho.

De acordo com Bzuneck (2009) a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. E o resultado dessa situação educacional é o impedimento de formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem pela vida afora. Portanto, sem aprendizagem escolar, que por sua vez depende de motivação, o futuro fica praticamente comprometido.

Conforme a Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (2000), a motivação em termos gerais, pode ser extrínseca, provocada por fatores externos, ou intrínseca, originada no interior do indivíduo. Fazendo uma relação entre a motivação extrínseca e a universidade, esta se encarrega da responsabilidade no que diz respeito à manutenção do bom desempenho do estudante durante o curso. Nesse contexto, pode-se elencar questões como a estrutura física da universidade, desempenho dos professores, assistência ao estudante, entre outros. Já os fatores desmotivadores que se enquadram nesse sentido, podem ser a dificuldade do aluno em se adaptar ao ritmo de estudo, bem como a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, visto que muitos acadêmicos precisam trabalhar seja para se manterem ou completar a renda familiar (ALMEIDA, 2012).

A motivação intrínseca por sua vez, tem sua contribuição relevante durante toda a caminhada do ensino superior pois, conforme Guimarães (2009) o aluno intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso. Dessa forma, os fatores atribuídos a esse tipo de motivação envolvem o aprendizado, aperfeiçoamento de

habilidades, relacionamento interpessoal, perspectiva de sucesso profissional ou, em último caso, a busca pelo diploma. É interessante observar ambos os tipos de motivações intrínseca e extrínseca, bem como outros tipos presentes na literatura, devem atuar harmoniosamente, em qualquer ambiente escolar, e assim desempenharem um papel importante no processo ensino e aprendizagem.

Estudos realizados por Ruiz (2005) e Stipek (1998) comprovam que a motivação dos alunos tende a diminuir conforme as séries vão avançando. Segundos os autores, na educação infantil, o interesse, a atenção e a curiosidade pelas atividades que lhes são propostas, são claramente manifestados pelos alunos nessa faixa etária. Porém, à medida que as séries vão prosseguindo até o ensino superior, observam-se de um modo geral, comportamentos que revelam sentimentos de desinteresse, descontentamento e desmotivação.

Para Dembo (2000), as crianças e os adolescentes certamente dependem mais da orientação e atenção dos seus professores do que os universitários. Estes por sua vez, precisam ser mais conscientes em relação ao seu próprio comportamento, motivação e cognição. Devem ter crenças motivacionais positivas e praticar estratégias autorreguladas de aprendizagem, uma vez que esse aprendizado não será usado somente na universidade e, sim para a sua vida inteira.

Dessa forma, um aluno desmotivado tende a diminuir seus rendimentos, uma vez que o foco de antes vai-se perdendo e é muito comum, nessa fase, a desistência ou o abandono do curso, mesmo diante do mínimo obstáculo.

Segundo Gil *et al.* (2012), renunciar a algo que no começo era desejável e agora parece muito sofrido ou difícil, talvez estabeleça a diferença entre o desejo de saber e a decisão de aprender. Aprender exige tempo e esforço, os quais dependem da motivação. Por sua vez, a desmotivação pode levar a sentimentos de angústia, fracasso, frustração, entre outros.

Para Almeida (2012) o rendimento individual depende principalmente da motivação tanto intrínseca como extrínseca. No entanto, há outras variáveis, como o esforço, as capacidades individuais, o suporte social e a experiência prévia que também influenciam o rendimento, podendo haver também variáveis de caracterização pessoal, percepção do aluno acerca do curso, o objetivo de concluir os estudos e atuar na área de formação.

Assim, percebe-se que a motivação, principalmente a extrínseca, pois essa depende de fatores externos, é primordial dentro do contexto acadêmico para que o aluno permaneça e conclua seus estudos. Para isso, é necessário que a universidade além de uma boa estrutura física, professores qualificados, acolha melhor seus alunos, especialmente quando do ingresso destes, pois estudos comprovam, dentre eles, destaca-se o trabalho de Andriola (1997), que o

maior índice de evasão acontece nos primeiros semestres. Este mesmo autor, enfatiza ainda que no decorrer do tempo, a persistência ou evasão do aluno muitas vezes está relacionada com as interações deste com o ambiente acadêmico e social da instituição, o que pode favorecer ou não suas intenções e seus compromissos com o curso.

### **3.5 A motivação como fator condicionante no processo de ensino e aprendizagem**

O assunto motivação associado à aprendizagem está sempre em destaque nos ambientes escolares, por seu papel fundamental nos resultados que os professores e alunos almejam. Em contrapartida, pressupõe-se que a desmotivação contribui de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que sem motivação o avanço das propostas educacionais fica comprometido pois, alunos desmotivados não impedem só o avanço de tais propostas, mas podem prejudicar sua própria formação como indivíduos críticos no meio em que vivem, além da não realização como pessoa.

Masetto (2015) argumenta que o que prevalece na atuação dos docentes, especificamente do ensino superior, é um processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”, enquanto estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando aprovação. O autor enfatiza ainda que no processo de ensino, o professor almeja o aprendizado do aluno, ou seja, o processo de ensino envolve o processo de aprendizagem. Assim, não há dois processos separados, antes, integram-se, são complementares.

Para compreender cada um dos processos – ensino e aprendizagem - e entender como fazem essa correlação, a complementaridade e a integração de dois processos, transformando-os em um só, Maseto (2015, p. 44) explica que:

Ao se pensar em *ensinar*, as ideias levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centram-se nele, na sua pessoa, nas qualidades e habilidades [...] quando se fala em *aprender*, entende-se buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas as atividades que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Elas estão centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda.

No contexto escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e permanecer neles até o fim. De acordo com Bzuneck (2001, p.21):

[...] toda pessoa dispõe de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Esses recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos, enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais. Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

Almeida (2012) ratifica esta ideia ao afirmar que, no aluno, a motivação é considerada o fator determinante do êxito e da qualidade da aprendizagem escolar. Ou seja, a qualidade e a intensidade do comprometimento nas aprendizagens dependem de motivação.

Quem observa um aluno pouco interessado nos conteúdos e nas atividades escolares pode, à primeira vista, atribuir essa falta de motivação a fatores emocionais, familiares, econômicos, a características de personalidade, preferência por outras situações não ligadas ao estudo, como jogos, cinema, música, entre outros. No entanto, a motivação de um aluno e suas causas não é um assunto que se limite à família, a ele próprio ou a outras condições fora do contexto escolar. O que ocorre normalmente é uma combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas. De maior relevância é o que acontece dentro do espaço escolar e da própria classe (GUIMARÃES, 2009).

Portanto, ao se pensar em motivação para aprendizagem, especificamente no nível superior, deve-se considerar o ambiente acadêmico e suas características. Pois, é nesse ambiente onde geralmente são proporcionadas as atividades as quais estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínio e resolução de problemas.

Tão importantes para a aprendizagem como a sala de aula, são os demais locais onde, por exemplo, se realizam as atividades profissionais daquele estudante: empresas, fábricas, escolas, hospitais, postos de saúde, fóruns, escritórios de advocacia e de administração de empresas, de contabilidade, casas de detenção, partidos políticos, sindicatos, canteiros de obras, plantações, hortas, pomares, instituições públicas e particulares, laboratórios de informática, centros de formação e pesquisa, congressos, seminários, simpósios, nacionais e internacionais, pois em todos eles se pode aprender significativamente o exercício competente e cidadão de uma profissão (MASETTO, 2015). Portanto, esses “novos espaços de aula” podem ser muito mais motivadores tanto para os alunos quanto para os professores, por envolver a realidade profissional de ambas as partes. Uma vez que são situações mais complexas e desafiadoras que exigem integração entre teoria e prática.

Na visão de Pozo (2002, p. 287), “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem”. É possível haver aprendizagem até mesmo

sem professor, sem livro, sem escola e sem diversos outros recursos. Porém, mesmo que haja todos esses recursos propícios, se não houver motivação, não ocorrerá aprendizagem. Neste sentido, o contexto de aprendizado deve facilitar o engajamento com a utilização de recursos de ensino que possibilitem escolhas pessoais e que se vinculem às preferências dos alunos (PARELLADA e RUFINI, 2013).

A motivação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem pois, é através da motivação que o aluno adquire uma personalidade conforme o nível de envolvimento com determinada atividade. Bzuneck (2004) atribui a compreensão da motivação como sendo a junção de vários elementos ou como um método que remete, estimula ou provoca uma decisão, promovendo assim, uma conduta que está conduzida a um objetivo. Ela viabiliza um leque de possibilidades ao aluno, oferecendo-lhe meios excelentes, proporcionando escolhas genuínas e promovendo resultados muito louváveis, uma vez que intensifica o nível de interesse e entendimento, os quais são os elementos que geram uma verdadeira aprendizagem.

Nesse sentido, os alunos ao sentirem prazer pelo que estão fazendo e assim, atraídos pelo conhecimento, podem superar os obstáculos encontrados com mais facilidade, e estando motivados, aprenderão mais rapidamente. Esta superação, por sua vez, está sujeita à vários fatores, porém, no âmbito motivacional, provocará em uma compreensão de quanto varia o nível e a qualidade da motivação empregada em determinadas circunstâncias de ensino.

### **3.5.1 O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem**

Masetto (2015) considera a aula como sendo um espaço de convivência humana e de relações pedagógicas. Para ele, a aula é um espaço que permite, favorece, e estimula a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo que constitui o ser, a existência, as evoluções, as transformações, o dinamismo e a força do mundo, do homem, dos grupos humanos, da sociedade humana, que existem no contexto de tempo e espaço, especialmente, e um processo histórico em movimento. Essa realidade diz respeito diretamente àqueles que se reúnem em uma sala de aula.

O aprendiz, por sua vez, não faz a tal vivência da realidade isoladamente. O professor, entra com o seu papel de mediador da aprendizagem e das relações entre todos os alunos de sua classe, uma vez que os aprendizes são valorizados como sujeitos do processo e suas ações são participativas. O professor além de domínio em sua área de conhecimento e experiência, é imprescindível que ele possua o “algo a mais”. Masetto (2015) afirma que algumas pesquisas dizem (e pode-se testar) que os professores que marcaram a vida das pessoas,

além de ser competentes em suas áreas de conhecimento, foram aqueles que incentivaram a pesquisa; abriram a mente das pessoas para outros campos, outras ciências, outras visões de mundo; ajudaram a ser crítico, criativo, explorador da imaginação; manifestaram respeito aos alunos, interesse e preocupação por eles, disponibilidade em atendê-los, resolver-lhes as dúvidas, orientá-los em decisões profissionais; demonstraram honestidade intelectual, coerência entre o discurso de aula e sua ação, amizade; enfim, aspectos marcantes relacionados à convivência humana em aula.

Acredita-se que nem todos os professores desenvolvem esses comportamentos, mas, estes servem para indicar aspectos de relacionamentos que se apresentam como relevantes e favorável à melhoria da aprendizagem e conseqüentemente, obter um bom convívio com alunos em sala de aula. Ryan e Stiller (1991) descrevem a classe como sendo um espaço de socialização cultural, o qual, além do desenvolvimento cognitivo, transmite fortes e duradouras lições afetivas.

Fita (1999) explica que, para a maioria das pessoas, ter um bom professor é fundamental para que o aluno se sinta motivado em aula. Como visto anteriormente, a motivação está diretamente relacionada a metas e objetivos, portanto, pode-se depreender que o que tornará o aluno motivado a aprender será um bom professor que possua metas de ensino. Contudo, ao professor cabe à tarefa de atingir o interesse do aluno, buscando seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem, e para isso o professor deve propor tarefas que atraiam os alunos (VERISSIMO e ANDRADA, 2001).

O ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem têm contribuído para ajudar o aluno a aprender a aprender e, portanto, processar, armazenar e utilizar melhor a informação. Conseqüentemente, o estudante consegue desenvolver um maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2009).

Os processos de aprendizagem são a base do trabalho do docente pois este profissional, lida com a mudança de comportamento, atitudes e a obtenção de conhecimento. Por isso, o professor deve ter ciência de como acontece a aprendizagem e quais fatores intrínsecos e extrínsecos colaboram para uma aprendizagem exitosa.

Esta pesquisadora, enquanto professora do ensino superior, costuma assistir colegas de trabalho queixar-se da dificuldade em trabalhar com estudantes com pouca motivação ou desmotivados. Portanto, a partir do momento que os professores identificarem os fatores motivacionais que contribuem ou não para uma boa aprendizagem, poderão planejar suas aulas



de forma mais atrativas, utilizando-se de estratégias de ensino que favoreça um melhor aprendizado.

Grande parte do tempo que o aluno permanece no ambiente escolar é destinado à realização de tarefas ou atividades de aprendizagem. Porém, o que se verifica é que nem toda atividade planejada atrai os alunos para realizá-la. Então, o que fazer para tornar os alunos esforçados e envolvidos nas atividades propostas? Guimarães (2009, p.81) argumenta que a determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar pode ocorrer quando:

a) percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com um certo grau de esforço, sua conclusão é possível.

Portanto, ao propor uma atividade, o professor deve deixar claro para seus alunos quais são seus objetivos reais e quais significados da sua execução para o aprimoramento de habilidades ou geração de novos conhecimentos. Vale ressaltar que diversificar o planejamento das atividades de aprendizagem também é um aspecto que deve ser levado em consideração para a motivação dos alunos.

Bzuneck (2009) afirma que quando se delimita o espaço da sala de aula é preciso identificar duas funções distintas e complementares a serem cumpridas pelo professor: a primeira é de caráter remediador, e que consiste na recuperação de alunos desmotivados ou em se reorientar alunos portadores de alguma forma de motivação distorcida, conforme tiverem sido diagnosticados. A segunda função é preventiva e de caráter permanente, destinada a todos os alunos da classe a cada série e ao longo de todo o ano letivo, que é de executar e de manter otimizada a motivação para aprender.

Tanto a experiência diária como a literatura atestam que, em qualquer nível de escolaridade, os professores podem deter certas crenças ou teorias pessoais negativistas e errôneas sobre motivação. Entre elas, aparentemente a mais nociva e muito difundida é a crença de que os professores podem fazer muito pouco pela motivação, porque as condições contextuais são totalmente adversas, a ponto de frustrarem qualquer iniciativa nesse sentido. Acreditam que até fazem bem a sua parte, mas outras forças incontroláveis, como por exemplo, a diminuição dos recursos destinados à educação, devido às más condições econômica e financeira do país, neutralizando dessa forma, os esforços dos professores em sala de aula (BZUNECK, 2009).

Ou seja, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. Para Brophy (1983) a compreensão de que é possível motivar todos os alunos, surge a partir do momento em que o professor se sente comprometido pessoalmente com a educação; ou ainda, entusiasmado e até um apaixonado pelo seu trabalho.

Ante o exposto, é notória a relevância do professor no cuidado permanente de seus alunos para mantê-los entusiasmados tanto para a aprendizagem como para melhorar o desempenho escolar, ou seja, o professor nesse caso, além de responsável por transmitir conhecimentos, sua função também seria a de criar situações que estimulassem os discentes para que estes não caíam no desânimo, tendo assim uma maior proximidade com o objeto do conhecimento. Interessante frisar que professores desmotivados dificilmente motivarão seus alunos ao passo que o contrário é o pressuposto inicial para o desencadeamento das potencialidades individuais.

### **3.5.2 A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**

Como a formação humana requer conhecimentos, experiências de socialização e vivência de valores, os relacionamentos sociais, apesar de complexos, são fundamentais, para que o indivíduo possa se desenvolver socialmente e, isso inclui sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, a educação se torna um dos pilares mais importantes nesse processo de formação de indivíduos sociais. Dessa forma, em se tratando de contexto educacional, especificamente no relacionamento professor-aluno, torna-se relevante uma convivência harmoniosa, saudável e motivadora entre professores e seus alunos.

A relação professor-aluno é de suma importância, uma vez, que a forma como ambos interagem é que dá direcionamento para o processo educativo, apesar das limitações desse relacionamento, tais como, um programa, um conteúdo, um tempo determinado, normas internas, infraestrutura, dentre outras. Assim, cada um desempenhando seu papel, cabendo-lhes determinar o clima dessa relação. Vale ressaltar que cabe ao professor, nesse contexto, tomar iniciativas, na maioria das vezes, com a intenção de estabelecer este tipo relacionamento.

A prática do professor precisa ser contextualizada, além de considerar o aluno como um sujeito integral e concreto, isto é, um indivíduo que a partir da sua história de vida, tem sua cultura edificada conforme a sua relação com o meio em que vive, possuindo sua identidade social e coletiva e, é esta que o liga à sua classe social de origem (VYGOTSKY, 1984).

Sentir prazer pelo aprender, muitas vezes, não é um sentimento que surge espontaneamente nos alunos, pois, para a maioria deles, é uma tarefa que nem sempre cumprem

com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Portanto, é “missão” do professor despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades, cultivando assim, a motivação dos mesmos.

Em tese, a aprendizagem é a razão de ser da relação professor-aluno. Masetto (2015, p. 56-57) defende a ideia de que:

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na conduta de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno.

Assim, por meio da mediação pedagógica, ou seja, quando o professor se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que o mesmo se apresenta como um elo entre o aprendiz e sua aprendizagem.

No ensino superior, desde seu primeiro ano de faculdade, o aluno é capaz de iniciar e desenvolver um relacionamento maduro com seus professores, o qual se caracteriza por assumir com responsabilidade o processo de aprendizagem, diferentemente dos alunos que ainda são jovens e encontram-se em outra fase educacional (MASETTO, 2015). O autor argumenta ainda que, a atitude na relação professor-aluno é a de corresponsabilidade e parceria, sendo, portanto, a participação condição básica para que isso aconteça. Nesse caso, há a necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo. Ambos precisam trabalhar e construir juntos, e para que isso ocorra, faz-se necessário o uso de estratégias que facilite a participação do aluno.

A relação professor-aluno na universidade é marcada, conforme Zuin (2008), por sentimentos ambíguos que vão desde a identificação via idolatria à total aversão das práticas docentes. Às vezes essa relação é cheia de conflitos, e é mascarada por situações ironicamente carinhosas, por exemplo, a maneira de interrogar, levando o interlocutor ao reconhecimento da sua própria ignorância ou na raiva imbuída de sarcasmo do professor. E assim, diante desse sarcasmo, a relação professor-aluno, vai se estabelecendo baseada em fingimento, o que para alguns estudantes, no seu processo de formação, e é claro para amenizar tais conflitos, preferem aos poucos, transformar esse ódio em um “teatro”.

O docente, ao usar da soberba intelectual, faz com que o estudante permaneça passivamente no seu processo formativo. Zuin (2008) aponta que a relação professor-aluno está pautada no controle de um agente sobre o outro e que, a depender da concepção de sociedade e de homem que se deseja contribuir para formar, o outro será considerado subordinado,

implementando uma relação de poder marcada pelo autoritarismo, ou será percebido como sujeito ativo, acionando a autoridade epistemológica do professor.

Freire (1997, p.76) enfatiza que o comportamento do professor não está apenas vinculado ao processo ensino e aprendizagem, mas também envolve a vida pessoal e profissional do aluno:

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Em suma, pode-se dizer que, quanto maior for a afinidade entre professores e alunos, melhor será a espontaneidade do processo de ensino e de aprendizagem, pois mais facilmente os alunos compreenderão o sentido de estudar o que está sendo apresentado pelo professor e terão a curiosidade de buscar novas informações que possam complementar a aula, tornando-a um momento de aprendizagem dinâmica para ambos, aluno e professor.

### 3.5.3 Tipos de alunos segundo a motivação

Para Tavares (2003), em relação à motivação, existem diversos os tipos de alunos de acordo com a quantidade e intensidade de estímulos. Abaixo serão elencados alguns desses tipos:

**a) Alunos facilmente motiváveis e que não necessitam de muitos estímulos** – estão sempre prontos e dispostos a participarem com entusiasmo nas atividades que lhes são repassadas. Infelizmente são poucos, mas são verdadeiras maravilhas para o professor. Uma vez que estão sempre auto motivados e com vontade de aprender, o que lhes faz participar na construção dos seus próprios conhecimentos. (TAVARES, 2003).

**b) Alunos que necessitam ser motivados** – têm de ser constantemente e firmemente motivados, dentro e fora da aula, de modo que, lentamente, vão sendo preparados para as tarefas a serem realizadas. (op cit., 2003). Trata-se de alunos que requerem muita atenção por parte do professor, uma vez que podem passar despercebidos dentro da sala, pela passividade que os caracteriza.

**c) Alunos estáveis** – não são nem poucos esmorecidos, nem muito encorajados, ou entusiasmados. Devem ser estimulados e apreciados, de quando em quando, pela perseverança dos seus esforços. (op cit, 2003). O professor deve estar sempre atento aos esforços destes tipos de alunos para elogiá-los pelos êxitos alcançados.

**d) Alunos não motiváveis pelos meios que estimulam a maioria da turma** – são de difícil motivação e, para eles, não tem sentido os “excitantes” que produzem efeitos na maior parte dos colegas (op cit, 2003). Percebe-se que são alunos sem um propósito e sem preferências aos quais a maioria da turma possui. O professor nesse caso deve mantê-los em constante observação no sentido de evitar comportamentos indesejáveis, pois eles podem pensar que a escola para eles é algo insignificante.

**e) Alunos fáceis de motivar, mas em que a motivação é passageira, diminuindo o seu interesse à medida que a aula vai prosseguindo** – distraem-se facilmente, são muito inconstantes e devem merecer, por parte do docente, incentivos discretos, mas continuados (op cit, 2003).

Tendo o conhecimento destes tipos de alunos, torna-se relevante utilizar-se de estratégias motivacionais, que por sua vez, devem ser realizadas durante todo o percurso da aula e não apenas no início. Assim, acredita-se que o tendo numa sala de aula essa diversidade de alunos conforme a motivação, a tendência é aumentar o trabalho do professor, que terá de esforçar mais ainda na busca de melhores estratégias para motivar os alunos que se demonstram desmotivados e fortalecer a motivação dos que estão sempre ou quase sempre motivados.

### **3.6 Teoria da Autodeterminação**

A Teoria da Autodeterminação foi elaborada na década de 1970 pelos canadenses Edward Deci e Richard Ryan e consiste na busca de compreender os fatores que constituem as motivações intrínseca e extrínseca – objeto deste estudo - bem como os elementos que a promove. Segundo os autores, esta teoria deduz que todas as pessoas são, por instinto, ativas, e auto motivadas, imbuídas de curiosidades, interessadas e ansiosas por sucesso.

Por outro lado, essa mesma teoria considera que os indivíduos podem apresentar comportamento desinteressados, ofensivos e ainda, absorto e isso é o resultado do convívio em sociedade, da individualidade de cada ser e das atividades que cada pessoa exerce no seu cotidiano, e essas ações têm a possibilidade de unir ou opor-se a essa natureza. Seu objetivo principal está centralizado em chegar a uma resposta de como as tendências naturais para crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições socioculturais (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Deci e Ryan (2000) argumentam que os indivíduos são instigados por certas carências psicológicas básicas que são determinadas como combustíveis fundamentais para um

relacionamento efetivo e saudável do homem com o seu meio. Suprida tal carência psicológica, ocorre uma sensação de contentamento e um efetivo funcionamento do organismo. São destacadas três necessidades psicológicas como determinantes da motivação intrínseca segundo a Teoria da Autodeterminação: necessidade de autonomia, necessidade de competência e a necessidade de pertencimento.

Como necessidades psicológicas fundamentais no que diz respeito ao desenvolvimento de orientações motivacionais, conforme os autores da Teoria da Autodeterminação, essas três necessidades básicas são consideradas universais e está no cotidiano das pessoas independentemente de cultura e podem variar de acordo com o sexo, a faixa etária e a própria cultura do indivíduo.

A primeira necessidade é de autonomia e segundo os proponentes da Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN, 1985) todo comportamento é intencional, ou seja, dirigido para algum objetivo. Entretanto, esses autores haviam descoberto que os comportamentos intencionais podem ser autônomos ou controlados. Uma pessoa pode ter a intenção de agir por iniciativa e regulação autônomas quando, por exemplo, decide por compor uma poesia por vontade própria ou, em contraposição, fazer essa poesia por uma intenção controlada, porque o professor solicitou a tarefa, ou porque há recompensas à vista, ou por qualquer outra forma de pressão externa ou psicológica. As decisões autônomas passaram a ser chamadas de autodeterminadas e, reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que culminou com a adoção corrente do termo motivação autônoma (REEVE, 2004; REEVE e JANG, 2006).

Do ponto de vista teórico Deci e Ryan (1985) afirmam que a motivação autônoma se constitui por reunir em si os três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. O *locus* interno de causalidade, conforme Charms (1984), significa perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal, enquanto que o *locus* externo de causalidade se refere à percepção de ser uma “marionete” frente às exigências externas.

A sensação de liberdade psicológica, conforme Rogers (1972) é a vontade da pessoa de executar um comportamento e acontece quando ele for coerente e alinhado com os interesses, preferências e necessidades pessoais e não por obrigação ou por alguma forma de pressão. Por último, a percepção de escolha reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer, como fazer ou até a possibilidade de não fazer (DECI e RYAN, 1985).

Em outras palavras, a motivação autônoma ocorre quando, em relação a um dado comportamento, existe concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, em termos, respectivamente, de *locus* de causalidade interno, percepção de liberdade psicológica e de escolha (REEVE; DECI e RYAN, 2004).

A necessidade de competência é determinante da motivação intrínseca. Conforme Deci e Ryan (2000) essa necessidade básica direciona o indivíduo em busca de desafios, gerando um sentimento de capacidade ao realizar determinadas tarefas. Por outro lado, White (1975) afirma que a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuídas a impulsos frente a necessidades ou instintos. Esta necessidade de relacionamento efetivo com o ambiente foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação seria inerente à própria interação.

Ainda de acordo com White (1975) a experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas, as quais o autor denominou “sentimento de eficácia”, evidente, por exemplo, no sorriso de uma criança que alcançou um objetivo.

A necessidade de competência pessoal, relaciona-se de acordo com a adaptação do indivíduo ao ambiente e está diretamente ligado à aprendizagem de forma geral, bem como ao desenvolvimento cognitivo. Essa necessidade abrange desde a busca pela sobrevivência, a realização de atividades práticas, a exploração do ambiente até a competência em uma participação social efetiva (DECI e RYAN, 2000).

Enfim, a necessidade de pertencimento vem somar as outras duas. Esta consiste na percepção de pertencer ou fazer parte. Segundo Reeve (2004), Harlow, estudioso da motivação humana nos anos cinquenta, já apontava que, para um desenvolvimento adequado, as pessoas necessitariam sentir-se amadas e de manter contato interpessoal. Conceitualmente, seria uma necessidade de estabelecer um vínculo emocional ou de estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas. Trabalhos envolvendo interação professor/aluno confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, através do interesse e disponibilidade a respeito das necessidades e perspectivas dos alunos.

Quando se estabelece relações interpessoais fidedignas em sala de aula, não apenas na relação professor/aluno, mas, também na relação aluno/aluno, ocorre que o estudante se sente socialmente aceito, além de se sentir confortável em um ambiente seguro, o que contribui para a sua qualidade motivacional.

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2009) em ambientes de aprendizagem, os estudantes que mantêm boas e saudáveis relações sociais, apresentam-se menos estressados e com pouca negatividade emocional. Ter o sentimento de pertencimento está ligado às sensações positivas e a um estado emocional mais estável, ao garantir ao indivíduo, quando necessário, melhores possibilidades de conseguir ajuda, além de sentir-se mais otimista, comprometido e satisfeito.

Ainda segundo a Teoria da Autodeterminação, as formas de autorregulação autônoma resultam das interações sociais que deem apoio as três necessidades básicas de todo indivíduo: de autonomia, compromisso e pertencimento (RYAN e DECI, 2000). Corroborando com os autores, Bzuneck e Guimarães (2009) afirmam que, à medida que o ambiente social deixar de atender a qualquer uma dessas três necessidades, a motivação autodeterminada por uma atividade estará comprometida. Mas a promoção da autonomia, em particular, é que tem o papel decisivo sobre a autodeterminação e a motivação autônoma. Assim, as estratégias promotoras de autonomia, em oposição às controladoras, foram de longe, o objeto preferencial das pesquisas educacionais.

Nas últimas décadas, a Teoria da Autodeterminação tem servido de base para estudos relacionados à motivação intrínseca e extrínseca, através de experimentos cujos resultados das pesquisas colaboram para a identificação dos diversos tipos de motivação e suas implicações na aprendizagem (ANDERSON *et.al.*,2000). Na perspectiva dessa teoria, as experiências psicológicas e sociais, as quais permitem os indivíduos desenvolverem suas capacidades, vão evoluindo gradativa e naturalmente. Assim, na aprendizagem, é necessário que haja envolvimento, principalmente nas atividades propostas, no sentido de promover o desenvolvimento social e pessoal dos alunos.

De acordo com Deci e Ryan (1985), as pessoas seriam naturalmente predispostas a realizar uma determinada atividade pela simples crença de que o fazem por vontade própria, fazem por que o querem e não por serem submetidas devido a forças externas. A pessoa age de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança. Desse modo, os hábitos são aprendidos para serem utilizados na ação; de forma semelhante, os conhecimentos são aprendidos para dar direcionamento às ações. Assim, hábitos e conhecimentos ao se unirem com a motivação são satisfatórios, Guimarães (2009, p. 41) enfatiza que:

O indivíduo ao perceber que produziu mudanças conforme suas ações, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso. Entretanto, o indivíduo que acredita que as causas de seus comportamentos estão relacionadas a fatores externos, como o comportamento ou pressão de outras pessoas, ou seja, externamente guiado,



consequentemente isso irá promover, nesse indivíduo, sentimentos de fraqueza e ineficácia, resultando no afastamento de situações de desempenho, acarretando o desenvolvimento precário daquelas habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente.

A afirmação central da Teoria da Autodeterminação é de que os seres humanos são dotados de natureza ativa, propensos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação. Essa afirmativa interpreta o envolvimento pessoal em atividades de aprendizagem como um esforço para satisfazer as três necessidades psicológicas básicas e universais: autonomia, competência e pertencimento. Movidas por tais necessidades, desde a infância, as pessoas formam sua identidade, buscam atividades interessantes e nelas persistem, desde que viabilizem o desenvolvimento de habilidades, o exercício de suas capacidades e o estabelecimento de vínculos sociais (RYAN e DECI, 2000; GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação humana era tradicionalmente diferenciada em intrínseca e extrínseca. No primeiro caso, o comportamento é motivado pela atividade em si, ou seja, pela satisfação a ela inerente, o que foi explicado por várias teorias discutidas neste trabalho. Já a motivação extrínseca existe quando a atividade é percebida como meio para alcançar eventos externos desejáveis ou escapar de indesejáveis, ou seja, ela é exercida por seu valor instrumental.

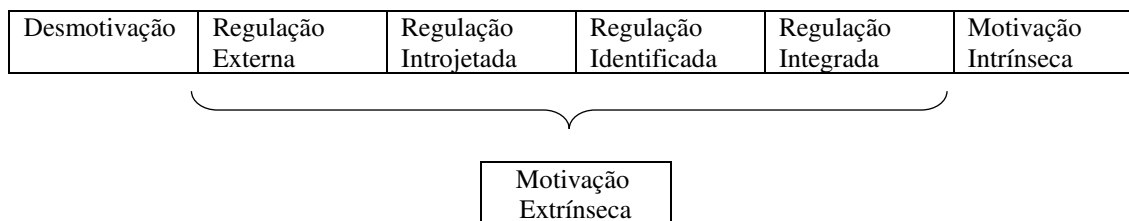
Nessa visão dicotômica, os melhores resultados em termos de aprendizagem, desempenho, criatividade, entre outros, eram relacionados à motivação intrínseca. A motivação extrínseca era até então menos elaborada, tratada na literatura clássica como um constructo unitário, simplesmente contraposta à motivação intrínseca e com efeitos mais restritos sobre comportamentos (RYAN e DECI, 2000).

Entretanto, os resultados das investigações empíricas levaram os autores da Teoria da Autodeterminação a distinguirem tipos diversos de regulação do comportamento, a qual varia em função do nível de autonomia ou autodeterminação percebidas (DECI e RYAN, 1985). Assim, a própria motivação extrínseca pode ser autodeterminada em certo grau, e, portanto, ficou superada a simples dicotomia motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca.

Com o intuito de entender e classificar os diversos tipos de regulação da motivação extrínseca Ryan e Deci (2000) de acordo com a Teoria da Autodeterminação, propõem um *continuum*, representado na Figura 3, o qual apresenta possibilidades da conduta humana e sua motivação. Nesse *continuum*, após o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência de intenção ou motivação, estão contemplados os vários tipos de motivação extrínseca, ou seja,

por completa regulação externa, regulação introjetada, identificada, integrada e, finalmente, culminando com motivação intrínseca como o nível mais autodeterminado e autônomo.

Figura 3 - O *continuum* da regulação do comportamento como taxonomia da motivação humana.



Fonte: Ryan; Deci (2000)

Guimarães (2009, p.47-48) cita como exemplo desse *continuum* de desenvolvimento, as razões pelas quais um estudante realiza uma tarefa ou participa de uma aula:

No ponto inicial, a regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: “posso ter problemas se não o fizer”.

No segundo nível, a regulação introjetada é interna ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: “vou me sentir culpado se não o fizer”.

Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo”.

Na regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção.

Com base na Teoria da Autodeterminação, a seguir serão detalhados os tipos de motivação extrínseca, diferenciadas pelo nível de internalização dos valores externos alocados no *continuum* de autodeterminação. O primeiro ponto é a Desmotivação a qual se constitui na falta de intenção ou regulação para agir. A desmotivação é o resultado do indivíduo que não vê motivo em realizar determinada atividade ou sente que não tem competência para fazê-la, ou ainda, pelo fato da pessoa não acreditar que possa atingir um resultado planejado (DECI; RYAN 2000).

É importante destacar que a desmotivação reflete a queda de investimento pessoal comprometendo assim a qualidade nas tarefas de aprendizagem, pois alunos desmotivados estudam muito pouco e conseqüentemente aprendem pouco (GUIMARÃES e BZUNECK, 2009).

Nessa direção, Stipek (1993) alerta para as dificuldades de se identificar o aluno com problemas de motivação em situações concretas. Lembra, também, que existem alunos que

parecem muito atentos em classe, quando a sua mente está ocupada com assuntos totalmente alheios ao que está sendo discutido em sala. Sendo assim, um desempenho escolar satisfatório pode ser mascarado por sérios problemas motivacionais. O que subentende-se que na maioria das vezes, um baixo rendimento pode não ser a causa da falta de esforço ou mesmo desmotivação.

Assim sendo, deve-se considerar as muitas variáveis que podem influenciar a motivação do aluno, entre elas estão a sala de aula, as ações do professor, problemas emocionais, questões relacionadas à falta de envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, uso inadequado de estratégias de aprendizagem, entre outras (GUIMARÃES e BZUNECK, 2009).

Segundo o *continuum*, são propostos quatro tipos de motivação extrínseca que variam e avançam conforme a percepção de autodeterminação. A Motivação Extrínseca por Regulação Externa caracteriza-se pela condição em que a pessoa simplesmente atende a controladores externos, como no caso de fazer uma tarefa por pressão, ou por mera obediência, ou visando alguma recompensa, ou para evitar punições. A regulação externa se apresenta como o estado mínimo de motivação extrínseca autodeterminada (DECI e RYAN, 2000).

Assim, como primeiro nível de internalização, essa motivação extrínseca assume a forma de regulação introjetada. Na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, as pressões são internas, como no caso de se agir para evitar sentimento de culpa ou ansiedade ou para atender a instâncias ligadas à autoestima. Assim como a regulação externa, essa regulação não é tipicamente autodeterminada ou autônoma, mas sim formas de motivação controlada, sendo que a regulação externa a motivação é por controles externos e a regulação introjetada por controles internos (op cit, 2000).

Segundo o *continuum* tem-se Motivação Extrínseca por Regulação Identificada que consiste em a pessoa considerar um certo comportamento como de importância pessoal, aceitando sua regulação própria. Um bom exemplo é o de um aluno que tem como meta de vida tornar-se um escritor e, por isso, assume como valor próprio as tarefas de leituras. Logo existe aqui uma forma de autodeterminação e de autonomia (op cit, 2000). Ou seja, o indivíduo se identifica conferindo para si, uma importância pessoal tal comportamento e, conseqüentemente, aceita a regulação desse comportamento como se fosse seu.

A Motivação Extrínseca por Regulação Integrada considerado o tipo mais autônomo de motivação extrínseca, que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia e sem coação, visto como algo pessoalmente

importante. Tal forma de regulação está muito próxima da própria Motivação Intrínseca, a qual, porém, se distingue por encerrar o componente específico de interesse pela atividade, com componente afetivo, além da ocorrência de liberdade de escolha (RYAN e DECI, 2000).

A Motivação Intrínseca tem origem em fatores internos ao indivíduo, esta relaciona-se com a sua forma de ser, os seus interesses, os seus gostos. Neste tipo de motivação, não há necessidade de existir recompensas, visto que a tarefa em si própria, representa um interesse para o sujeito, algo que ele gosta ou está relacionado com a forma de ele ser. Este tipo de motivação é constante, visto que depende unicamente do sujeito e não de fatores externos. A tarefa deixa de representar uma obrigação, um meio para atingir um fim (recompensa), para representar um fim em si própria.

Ante o exposto, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca resultam em um processo de construção bastante significativo no que diz respeito às pesquisas em educação. Para Guimarães (2009), as pressões ou incentivos externos são, no caso do *continuum* apresentado, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como imposição ou opressão. Os indicadores de sua ocorrência são os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. Mesmo permanecendo instrumentais em relação à aprendizagem e desempenho, os comportamentos regulados de forma integrada têm importância similar aos comportamentos intrinsecamente motivados, uma vez que estes têm o seu fim em si mesmo, ou seja, são autotélicos.

## **4 O IFCE E OS CURSOS DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA**

Esta seção traz uma breve explanação sobre a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, bem como uma descrição dos Cursos de Tecnologia em Hotelaria e seus respectivos projetos pedagógicos.

### **4.1 Breve histórico do IFCE**

Logo após a Proclamação da República em 1889, o país passou por um período de crescimento industrial, tendo como consequência, a necessidade de mão de obra qualificada. Diante desse novo cenário, surge por exigência, do governo, a instituição do ensino profissional.

Conforme citado anteriormente, em 1909, o então presidente do Brasil, Nilo Peçanha decreta a Lei nº 7.566, criando 19 Escolas de Aprendizizes Artífices nas capitais dos estados naquela época com a finalidade de ofertar o ensino profissionalizante e gratuito. Em 1930 a educação que antes era vinculada ao Ministério da Agricultura, passou a ser regulada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP).

A Escola de Aprendizizes Artífices foi instaurada na capital cearense em 24 de maio de 1910 na Avenida Alberto Nepomuceno. No ano de 1937, o MESP passa por uma reforma e o ministro Capanema decreta a Lei nº 378 de 13 de janeiro, transformando as Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Profissionais, recebendo, no Ceará, a denominação de Liceu Industrial de Fortaleza.

Com os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial (1939), o Brasil sofre uma forte redução nas importações, forçando-o assim, a implantar parques industriais e consequentemente, houve a necessidade de intensificar a formação de mão de obra qualificada para atender a essa nova demanda (TEIXEIRA, 1989).

Em 1942, a educação já era regulada pelo Ministério da Educação e de acordo com o Decreto nº 4121, de 25 de fevereiro, o Liceu Industrial de Fortaleza passou a ser denominada Escola Industrial de Fortaleza. Neste mesmo ano foi promulgado Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Esta lei estabeleceu as bases da organização e do regime do ensino destinado à preparação profissional dos trabalhadores na indústria e definiu o ensino industrial como de 2º grau, em paralelo com o ensino secundário. Os cursos técnicos de três anos preparariam os técnicos para uma nova modalidade de educação;

a formação de técnicos de segundo grau para a área industrial seria atribuição das escolas técnicas industriais, que, naquele ano, iniciaram suas atividades.

A Escola Técnica Federal do Ceará surgiu com essa denominação por meio da Lei nº 3552 de 16 de fevereiro de 1953, alterada pelo Decreto-Lei nº 196, de 27 de agosto de 1969, vinculada ao Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), passando, dessa forma, a contemplar cursos técnicos em nível médio.

A partir da década de 1970 houve uma expansão da rede com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) tendo como sede a Escola Técnica Federal de Fortaleza, as primeiras cidades do interior a serem contempladas com tais unidades foram Cedro e Juazeiro do Norte (1994), viabilizando assim, o ensino profissional em outras regiões do Estado.

A denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) foi oficializada pela Lei nº 8948, de 8 de dezembro de 1994, e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 2406/97, de 27 de novembro de 1997 e pelo Decreto de 22/03/99 (DOU de 22/03/99) que implantou a nova entidade. A necessidade de capacitação de novos profissionais levou o Governo Federal a sancionar a lei 11.892 que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas e Técnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar assim como são as Universidades Federais.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Os IFs compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica. O IFCE em 2017 conta com 34 *campi* presente em todas as regiões do estado. São mais de trinta e três mil alunos contemplados em 301 cursos, dos quais 60 são de formação inicial e continuada, 136 cursos técnicos, 91 cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico) e 14 de pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado).

Dessa forma, acredita-se que, assim como todos os IFs, tendo como base o tripé: ensino, pesquisa e extensão, o IFCE vem cumprindo seu papel de destaque não só na formação acadêmica e profissional, mas também na formação cidadã.

## 4.2 Os cursos de Tecnologia em Hotelaria do IFCE

Em conformidade com o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, o Ministério da Educação reconheceu o Curso Superior de Tecnologia em Hospedagem. Vale ressaltar que nessa época o referido curso era ofertado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará apenas no *campus* de Fortaleza desde 2003. Em 28 de julho de 2006, nos termos da Portaria Normativa nº 10, de 28 de julho de 2006, e da Portaria Normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006, a denominação Curso de Tecnologia em Hospedagem foi alterada para Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria em 2008, constante do agrupamento das áreas profissionais de Lazer e Desenvolvimento Social e Turismo e Hospitalidade, conforme Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2008). Atualmente, o curso é ofertado em três *campi* no: Aracati, Baturité e Fortaleza onde cada curso possui seu próprio Projeto Pedagógico os quais serão abordados mais adiante.

De acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), os Cursos Superiores de Tecnologia em Hotelaria visam formar tecnólogos para atuarem em importantes setores na rede hoteleira: hospedagem, alimentos e bebidas e comercial. No Departamento de Hospedagem, o curso abrange toda a complexidade da prestação de serviços, envolvendo os setores de reserva, recepção e governança, essenciais para a correta efetivação do processo de hospedagem.

Em relação ao Departamento de Alimentos e Bebidas que é composto de dois sub processos: produção e atendimento, o curso tem como foco, o processo de atendimento aos clientes, no restaurante, bem como sua administração organizacional e financeira. A área restaurativa corresponde em média 30% da receita bruta do meio de hospedagem, ressaltando assim, a importância e o diferencial para este tipo de hospedagem. Dessa forma, entende-se que os serviços de alimentação são de suma importância para serem estudados e compreendidos pelos discentes do curso. Na área comercial, o discente compreenderá e desenvolverá estratégias comerciais de promoção e comercialização de produtos, preparando-se para a competitividade do mercado (PPC, 2017).

O curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE tem como objetivo formar profissionais para assumirem funções administrativas, tático-operacionais, nas áreas de hospedagem, sala-bar e comercial dos meios de hospedagem. Conforme as propostas curriculares dos referidos cursos, estas, estão baseadas nos princípios da contextualização e da integração dos saberes, do trabalho coletivo, da autonomia para criar e inovar, juntamente com a cooperação e solidariedade. Os PPCs dos cursos Superiores de Tecnologia em Hotelaria

buscaram na prática, a junção e articulação desses princípios para garantir a construção de um currículo e de processos formativos flexíveis, reduzindo o isolamento entre os seus diferentes componentes e possibilitando a oferta de trajetórias curriculares que possam enriquecer a formação do Tecnólogo em Hotelaria.

#### **4.2.1 *Campus Aracati***

O *campus* de Aracati foi inaugurado no dia primeiro de fevereiro de 2010 como *campus* avançado de Fortaleza. O *campus* Aracati iniciou sua atuação com oferta dos cursos técnicos em Agenciamento de Viagens, Aquicultura e Informática. Atualmente são ofertados nove cursos distribuídos da seguinte forma: 4 cursos Técnicos (Aquicultura, Eventos, Guia de Turismo e Informática); 1 Ensino Médio Integrado (Petroquímica); 1 Bacharelado (Ciência da Computação); 1 Licenciatura (Química); 1 Engenharia (Aquicultura) e 1 Tecnológico (Hotelaria). Em sete anos de atividades, o *campus* conseguiu passar dos 80 alunos inicialmente matriculados para mais de mil estudantes.

Conforme a Central de Controle Acadêmico (CCA) do *campus* Aracati, a maioria dos alunos são provenientes em sua grande maioria do litoral leste do estado do Ceará, ou seja, o referido *campus* recebe alunos de Pindoretama, Beberibe, Fortim e Icapuí, municípios estes que exploram o turismo como sua principal fonte de renda. Além destes, são beneficiados alunos do baixo Jaguaribe, provenientes das cidades de Palhano, Jaguaruana e Itaiçaba, o que denota a influência e a importância do *campus* Aracati bem como os benefícios gerados pela interiorização, principalmente do ensino superior, ampliando assim, além das possibilidades de emprego, o incremento das economias locais.

O primeiro curso superior de educação profissional implantado no *campus* Aracati foi o Curso de Tecnologia em Hotelaria. O curso oferta 30 vagas por semestre nos turnos manhã e tarde com carga horária obrigatória de 1900 horas e 40 horas optativas. Sua implantação se deu devido ao crescimento da atividade turística mundial nas últimas três décadas e também por ser a cidade de Aracati um dos destinos mais visitados, principalmente por turistas estrangeiros, o que demanda uma mão de obra local devidamente qualificada (PPC CAMPUS ARACATI, 2015).

Conforme Lopes (2014) a exploração da atividade turística em Aracati teve início na década de 1970, quando turistas nacionais e estrangeiros começaram a descobrir as paisagens exuberantes principalmente da praia de Canoa Quebrada. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, Canoa Quebrada passou a receber mais e mais visitantes, transformando assim, a Vila que antes



era apenas um reduto de nativos que viviam da pesca e do artesanato, em um dos principais destinos turísticos do estado.

Em 1995, com a criação da Secretaria Estadual do Turismo (SETUR/CE), a atividade passa a ser prioridade nas políticas públicas do Governo do Estado e representa uma alternativa para o desenvolvimento econômico do Ceará. O sol, grande vilão das atividades econômicas tradicionais cearenses (agricultura e pecuária), passa a ser um grande diferencial de mercado. A baixa pluviometria e a forte incidência solar fazem do turismo de sol e praia o principal produto turístico cearense.

Em 2004 o Ministério do Turismo cria o Programa de Regionalização do Turismo, responsável pela estruturação e oferta turística do Brasil. Partindo do pressuposto da gestão descentralizada e da cooperação, realiza-se um grande diagnóstico com o objetivo de identificar destinos capazes de induzir e dinamizar o desenvolvimento turístico nas regiões brasileiras. No Estado do Ceará foram identificados quatro destinos: Fortaleza, capital do estado e portão de entrada para os demais destinos; Jijoca de Jericoacoara, no litoral oeste, a cidade de Nova Olinda, na região do Cariri, destino cultural do Ceará e a Praia de Canoa Quebrada, no litoral leste do estado, mais especificamente no município de Aracati (SETUR-CE, 2011).

Em 2011, o Programa Regional de Desenvolvimento do Turismo (PRODETUR) realizou um Estudo de Mercado dos Polos Turísticos do Estado do Ceará, tendo abarcado os três polos que fazem parte do programa: Litoral Leste, Chapada da Ibiapaba e Maciço do Baturité. Conforme o estudo, o Polo Litoral Leste, o qual está inserida a cidade de Aracati, possui um grande potencial turístico e um crescente aumento do setor.

Vale ressaltar que de acordo com dados da Secretaria de Turismo do Ceará (SETUR-CE, 2011), a taxa de retorno dos turistas nacionais e internacionais foram bastante significativas, 64% e 50% respectivamente, já tinham visitado o Polo Litoral Leste anteriormente. Interessante observar que dentre os turistas pesquisados, mais de 65% utiliza hotéis e pousadas como os principais meios de hospedagem. Atualmente, Aracati conta com uma rede hoteleira bastante diversificada, com dimensões variadas contribuindo dessa forma, com a empregabilidade de parte dos jovens aracatienses e de regiões circunvizinhas. Porém, a problemática da falta de mão de obra qualificada é uma realidade comum não apenas em Aracati, mas em outras regiões turísticas do estado.

Analisando os dados disponibilizados pela SETUR/CE (2011) ficou evidente a importância do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria em Aracati possibilitando e contribuindo para a qualificação profissional, garantindo dessa forma, egressos qualificados do

referido curso a entrar no concorrido mercado de trabalho. Sendo essa mão de obra qualificada absorvida não apenas por Aracati, mas pelo seu entorno que também necessita do profissional tecnólogo em hotelaria.

O Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, *campus* Aracati, é composto por cinco (05) semestres letivos e seus componentes curriculares estão divididos por competências de área básica, específica e de gestão com intervalo de tempo de 100 dias letivos de atividade de ensino, contendo uma média de 400h/a, conforme Quadro 1.

**Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria - *Campus* Aracati**

Período	Nome da Disciplina	Créditos	Carga Horária
S1	Fundamentos da administração	2	40
	Matemática Comercial e Financeira	2	40
	Abordagem Geográfica do Turismo	2	40
	Teoria Geral do Turismo	2	40
	Técnicas de Comunicação Oral e Escrita	2	40
	Fundamentos da Hotelaria	4	80
	Gestão Ambiental na Hotelaria	2	40
	Informática Aplicada	2	40
	Metodologia da Pesquisa em Turismo	2	40
Total de carga horária por semestre			400h/a
S2	Iniciação ao Estudo de Alimentos e Bebidas	2	40
	Higiene Alimentar e Noções de Nutrição	2	40
	Estatística Aplicada	2	40
	Inglês Aplicado ao Turismo I	4	80
	Espanhol Aplicado ao Turismo I	4	80
	Sistemas e Técnicas de Governança	2	40
	Direito Empresarial	2	40
	Sistemas e Técnicas de Recepção	2	40
Total de carga horária por semestre			400h/a
S3	Inglês Aplicado ao Turismo II	4	80
	Saúde e Segurança do Trabalho	2	40
	Marketing turístico	2	40
	Captação e Coordenação de Eventos em Meios de Hospedagem	2	40
	Custos e Orçamentos	2	40
	Bases da Produção Culinária	2	40
	Lazer e Recreação	2	40
	Espanhol aplicado ao turismo II	4	80
Total de carga horária por semestre			400h/a
S4	Gestão de Pessoas	2	40
	Desempenho Social, Cerimonial e Protocolo.	2	40
	Coquetelaria e Vinhos	2	40
	Gestão de Hospedagem	2	40
	Controladoria e Auditoria	2	40
	Sistemas e Técnicas de Sala e Bar	2	40
	Políticas Públicas do Turismo	2	40
	Elaboração de Projeto de Pesquisa	2	40
Gestão em Alimentos e Bebidas	2	40	
Total de carga horária por semestre			360h/a
S5	Programa de Prática Profissional	5	100
	Projeto Social	2	40
	Ética e Relações Interpessoais	2	40
	Hotelaria Hospitalar	2	40
	Trabalho de Conclusão de Curso	2	40
	Empreendedorismo	2	40
	Libras (optativa)	2	40
Total de carga horária por semestre			340h/a
Total da carga horária do curso			1900h/a

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (Aracati)

S1, S2, S3, S4 e S5 – Número de semestres – (H/a) – Hora/aula

Observando o Quadro acima, verifica-se que o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do *campus* Aracati é estruturado em cinco (05) módulos, composto por unidades curriculares as quais são desenvolvidas, de acordo com seu PPC (2015), utilizando-se de diversos instrumentos para a condução e verificação das competências, através de trabalhos práticos, estudos de casos, situações problemas simuladas, visitas técnicas, práticas em laboratórios, debates, seminários, relatórios, pesquisas, dentre outros.

#### **4.2.2 *Campus* Baturité**

No dia 1º de fevereiro de 2010, foi inaugurado o *campus* de Baturité. A expectativa com esta unidade era atender não só a cidade-sede do maciço – Baturité – mas também os municípios em seu entorno, tais como: Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Baturité, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara, beneficiando, dessa forma, a uma população de aproximadamente 242.385 mil habitantes de acordo com dados do IBGE de julho de 2017. Esses municípios geram uma demanda por profissionais qualificados, especialmente na área de hospitalidade e lazer. Por isso, a criação de cursos nessa área, torna-se relevante na região do maciço de Baturité, visto que há deficiência na oferta de serviços dessa natureza. (PPC CAMPUS BATURITÉ, 2017).

As atividades de ensino do instituto tiveram início em agosto do mesmo ano com os cursos Técnicos em Hospedagem e Tecnologia em Gastronomia. Hoje o referido *campus* oferta 2 cursos técnicos (Técnico em Hospedagem e Técnico em Administração), 2 cursos tecnológicos (Tecnologia em Hotelaria e Tecnologia em Gastronomia) e 1 curso de licenciatura (Licenciatura em Letras – Português/Inglês).

A implantação do *campus*, visou atender O Curso de Tecnologia em Hotelaria do *campus* de Baturité foi criado pela Resolução N° 035 de 28 de setembro de 2010 do Conselho Superior do IFCE (CONSUP) e, conforme seu PPC, suas atividades pedagógicas tiveram início no primeiro semestre de 2011.

A implantação do Curso de Tecnologia em Hotelaria no *campus* de Baturité, ocorreu devido o estado do Ceará ter se destacado nas últimas três décadas, não apenas pelas suas riquezas naturais e socioculturais, mas também pela priorização do turismo como política pública para o desenvolvimento do Estado. Embora sua capital, Fortaleza, seja responsável pela maior parte dos desembarques de turistas nacionais e estrangeiros, há que se considerar as potencialidades turísticas do interior do estado (PPC CAMPUS BATURITÉ, 2017).

Porto (2008) ressalta a ideia de que é possível desenvolver outros tipos de motivação turística no Ceará além do turismo de sol e praia, o qual é o mais vendido tanto no Brasil como no exterior, muito embora sabe-se que a interiorização do turismo em áreas não litorâneas, vem ocorrendo de forma lenta.

Especialmente nas duas últimas décadas (1995-2015), conforme a Associação Brasileira da Indústria de Hotéis (ABIH), a rede hoteleira tem atravessado um momento de relevante expansão, despertando, assim, o interesse das grandes redes hoteleiras nacionais e internacionais, principalmente as europeias e americanas, a investirem no país. Em fevereiro de 2011, o IBGE divulgou um mapeamento da rede hoteleira no Brasil. O estudo revelou que em 2011, as 27 capitais brasileiras contavam com 250.284 unidades habitacionais (suítes, apartamentos, quartos e chalés), e capacidade total de 373.673 leitos.

Importante mencionar, que nesta mesma pesquisa, Fortaleza figurou com o maior número de estabelecimentos (280), representando 5,6% do total nacional e 12.188 unidades habitacionais (4,9%) e 19.745 leitos (5,3%). Nesse contexto, grandes grupos hoteleiros, principalmente os europeus se sentem atraídos pelos 573 quilômetros de litoral cearense. Outro ponto a considerar é a proximidade geográfica do estado com a Europa. A Rede Vila Galé é um exemplo desses grupos, que construiu em 2006 o Vila Galé Cumbuco, um megaempreendimento na cidade de Caucaia-Ce.

Vale ressaltar, que grupos menores nacionais e internacionais, que por iniciativas voluntárias também têm estabelecido espaços de competição com a instalação de pequenos hotéis e pousadas no interior do estado, com o intuito de atender esse mercado em expansão. Contudo, o interesse dos turistas que visitam o Ceará tende a aumentar cada vez mais, tornando o estado mais competitivo no mercado turístico.

Em consonância com o aumento do setor turístico no estado do Ceará e, conseqüentemente a expansão da oferta turística, o setor de meios de hospedagem acompanha tal tendência. O setor de hospitalidade necessita a cada dia ofertar produtos e serviços diferenciados junto a uma clientela diversificada e com isso, surge gradualmente à necessidade de aprimoramento daqueles que atuam no setor.

Sendo assim, diante dessas razões e conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Hotelaria, no Maciço de Baturité a população e os turistas sentem a necessidade da oferta de profissionais habilitados para o atendimento no setor de hospitalidade e lazer. O maciço de Baturité atualmente é considerado como um Polo Turístico e Gastronômico, devido suas potencialidades culturais e paisagísticas.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Regional (PDR), a rede de núcleos urbanos do Maciço é comandada pela cidade-polo Baturité, onde as demais cidades, notadamente aquelas situadas na Sub-Região Serrana, apresentam estruturação interna cuja escala e ambiência é importante preservar, buscando-se um adensamento programado e compatível com a malha viária existente, sem prejuízo do usuário pedestre e da moldura da natureza disponível.

A implantação de um curso como Hotelaria só vem incentivar o desenvolvimento das potencialidades turísticas regionais, posto que conforme o Plano de Desenvolvimento Regional – Maciço de Baturité (2004):

Tudo está a indicar, tanto numa visão de curto e médio prazo, como dentro de uma perspectiva mais distante, que as potencialidades do desenvolvimento do turismo como setor estratégico de desenvolvimento, tende a se consolidar para o Maciço de Baturité. Essa perspectiva induzirá fortemente à estratégia de organização espacial, nas áreas mais compatíveis com essa atividade, apoiada em estruturas turísticas aglutinantes, em detrimento à pulverização indiscriminada de ocupações do tipo segunda residência. Tais estruturas, além do impacto ambiental mais reduzido, apresentarão maior possibilidade de auto sustentação econômica (SDLR, 2004, p.21).

Ante o exposto, percebe-se a importância do fortalecimento do setor hoteleiro como um todo no Estado do Ceará, aliada a qualidade nos serviços ofertados, sendo assim, faz-se necessária a formação e qualificação profissional do setor.

Nesse contexto, a implantação do curso superior Tecnológico em Hotelaria na cidade de Baturité, tornou-se relevante ao fomento de outros nichos em expansão na região do Maciço do Baturité, tais como Turismo e Gestão do Meio Ambiente. Sendo a cidade um local estratégico para a implantação, disseminação e melhoria da educação tecnológica num ambiente de forma integrada e satisfatória com os arranjos produtivos locais.

O Curso de Tecnologia em Hotelaria oferta 30 vagas por semestre nos turnos manhã e noite com carga horária obrigatória de 1920 horas e 120 horas optativas, totalizando 2040 horas. As disciplinas estão distribuídas na matriz curricular, conforme Quadro 2, de forma que o primeiro e o segundo semestres apresentem conteúdos teóricos importantes para a formação do futuro tecnólogo em Hotelaria, instrumentalizando-o para o uso das linguagens técnica e científica, além de servir como ferramenta de suporte para a formação geral, dando-lhe embasamento para o restante do curso. (PPC DO CAMPUS BATURITÉ, 2017).

**Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria - Campus Baturité**

Código	Disciplina	C/H	Teórica	Prática	Crédito	Pré-Requisito
<b>SEMESTRE I</b>						
HOTE.001	Introdução ao Estudo do Turismo	60	60	00	03	
HOTE.002	Administração dos Meios de Hospedagem	60	60	00	03	
HOTE.003	Matemática Comercial e Financeira	40	40	00	02	
HOTE.004	Fundamentos da Economia	40	40	00	02	
HOTE.005	Sociologia do Turismo	40	40	00	02	
HOTE.006	Segurança Alimentar e Nutricional	40	40	00	02	
HOTE.007	Introdução à Estatística	40	40	00	02	
HOTE.008	Técnica de Comunicação Oral e Escrita	40	40	00	02	
HOTE.009	Comunicação Oral em Inglês I	40	40	00	02	
		<b>400</b>	<b>400</b>	<b>00</b>	<b>20</b>	
Código	Disciplina	C/H	Teórica	Prática	Crédito	Pré-Requisito
<b>SEMESTRE II</b>						
HOTE.010	Introdução ao Estudo de A & B	80	60	20	04	HOTE.006
HOTE.011	Psicologia do Turismo	40	40	00	02	
HOTE.012	Introdução à Contabilidade	40	40	00	02	HOTE.003/004
HOTE.013	Gestão de Pessoas	80	80	00	04	
HOTE.014	Gestão Ambiental nos Meios de Hospedagem	40	40	00	02	
HOTE.015	Comunicação Oral em Inglês II	40	40	00	02	HOTE.009
HOTE.016	Comunicação Oral em Espanhol I	40	40	00	02	
HOTE.017	Metodologia da Pesquisa em Turismo e Hotelaria	40	40	00	02	
		<b>400</b>	<b>380</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	
Código	Disciplina	C/H	Teórica	Prática	Crédito	Pré-Requisito
<b>SEMESTRE III</b>						
HOTE.018	Sistema e Técnica de Recepção e Reserva	60	60	00	03	HOTE.002
HOTE.019	Animação e Lazer	60	60	00	03	HOTE.002
HOTE.020	Bases da Produção Culinária	60	40	20	03	HOTE.006/010
HOTE.021	Legislação Turística	40	40	00	02	
HOTE.022	Sistema e Técnica de Governança	60	40	20	03	HOTE.002
HOTE.023	Comunicação Oral em Inglês III	40	40	00	02	HOTE.015
HOTE.024	Comunicação Oral em Espanhol II	40	40	00	02	HOTE.016
HOTE.025	Segurança no Trabalho	40	40	00	02	
		<b>400</b>	<b>360</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	
Código	Disciplina	C/H	Teórica	Prática	Crédito	Pré-Requisito
<b>SEMESTRE IV</b>						
HOTE.026	Sistema e Técnica de Sala e Bar	40	20	20	02	
HOTE.027	Enologia	60	40	20	03	
HOTE.028	Marketing Turístico	60	60	00	03	
HOTE.029	Planejamento e Organização de Eventos	40	40	00	02	
HOTE.030	Controle e Gestão de A & B	40	40	00	02	
HOTE.031	Estudo da Viabilidade dos Empreendimentos Hoteleiros	40	40	00	02	
HOTE.032	Gestão da Qualidade nos Meios de Hospedagem	40	40	00	02	
HOTE.033	Comunicação Oral em Inglês IV	40	40	00	02	
HOTE.034	Comunicação Oral em Espanhol III	40	40	00	02	
		<b>400</b>	<b>360</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	
Código	Disciplina	C/H	Teórica	Prática	Crédito	Pré-Requisito
<b>SEMESTRE V</b>						
HOTE.035	Projeto Social	40	40	00	02	
HOTE.036	Comunicação Oral em Francês	80	80	00	04	
HOTE.037	Práticas Profissionais	40	40	00	02	
HOTE.038	Empreendedorismo	80	80	00	04	HOTE.002
HOTE.040	Comunicação Oral em Espanhol IV	40	40	00	02	HOTE.034
	Trabalho de Conclusão do Curso	40	40	00	02	
		<b>320</b>	<b>320</b>	<b>00</b>	<b>16</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>		<b>1920</b>	<b>1820</b>	<b>100</b>	<b>96</b>	
Código	Disciplina Optativas	C/H	Teórica	Prática	Crédito	Pré-Requisito
HOTE.039	Políticas Públicas de Turismo	40	40	00	02	
HOTE.041	Hotelaria Hospitalar	40	40	00	02	
	LIBRAS	40	40	00	02	
		<b>120</b>	<b>120</b>	<b>00</b>	<b>06</b>	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Baturité (2017).

C/H – Carga/horária.

Como visto, o PPC do Curso propõe uma organização curricular que prevê ações pedagógicas regulares para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e das habilidades e competências necessárias à solução de problemas.

Dessa forma, o curso Superior de Tecnologia em Hotelaria está estruturado numa sequência lógica e contínua do conhecimento, indispensáveis no contexto da formação do Tecnólogo em Hotelaria. A matriz curricular está organizada por disciplinas em regime seriado semestral, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

#### **4.2.3 Campus Fortaleza**

De acordo com dados pesquisados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística em 2016, a estimativa da população de Fortaleza é de 2.609.716, o que a torna a 5ª capital mais populosa do país e é também onde fica localizado o *campus* IFCE Fortaleza. Ainda conforme dados levantados pelo Instituto, Fortaleza teve o maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita (por habitante) entre as capitais nordestinas, em relação à participação na economia brasileira em 2014, com um volume de R\$ 56,7 bilhões. As principais atividades econômicas de Fortaleza são o turismo, o comércio, a indústria, construção civil e serviços (IBGE, 2016).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Fortaleza atento às demandas de mercado e às novas tecnologias oferta cursos públicos regulares de nível médio integrado, técnico de nível médio, superior nas formações de tecnólogos, bacharéis e licenciados e também as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* nas áreas de Química e Meio Ambiente, Construção Civil, Indústria, Telemática, Artes, Turismo, Hospitalidade e Lazer, contemplando assim a diversidade econômica do município, cumprindo seu papel de Instituição de Ensino Superior pública mediante a sociedade fortalezense (PPC DO *CAMPUS* FORTALEZA, 2015).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Hotelaria do *campus* Fortaleza, a oferta do referido curso que está contido no eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer, se faz pertinente pela própria vocação turística da cidade, bem como a demanda da sociedade pela profissionalização no segmento. As belezas naturais do estado como suas praias, serra e sertão incentivam a vinda de turistas com diversos interesses como eventos, negócios, religioso, esporte e lazer. Fortaleza é o portão de entrada do Estado, através do aeroporto internacional Pinto Martins e a maioria dos turistas fica alojada no município favorecendo sua taxa de ocupação hoteleira. Desse modo, políticas públicas têm sido traçadas nas duas últimas décadas como as iniciativas de *marketing* e investimentos nos polos turísticos do Ceará.

Fortaleza registrou cerca de 100 mil desembarques internacionais, via Aeroporto Internacional Pinto Martins, de acordo com a Secretaria Municipal do Turismo (Setfor), com base em dados da Infraero e Ministério do Turismo. O número de voos é relativo ao período de janeiro a novembro de 2016. Em todo o Estado do Ceará, a estimativa do impacto financeiro deixado pelos turistas estrangeiros, no mesmo período, foi de R\$ 302 milhões, levando-se em conta o gasto per capita do turista internacional de R\$ 3.023,58 (SETUR-CE, 2015)..

O Ceará recebeu 3.262.259 turistas ano de 2014, com média de permanência de 11,1 dias. Descentralizou o turismo em 9 polos. Possui 225 meios de hospedagens, 11.162 unidades habitacionais (apartamentos) e 27.562 leitos. Possui o 7º aeroporto em movimentação de passageiro no Brasil, somente Fortaleza recebe uma média de 150 voos nacionais diários de várias companhias, 14 voos internacionais por semana (SETUR-CE, 2015).

Com relação à quantidade de fluxo turístico no Ceará, Fortaleza é a cidade que recebe o maior número de turistas, só em 2012 foram registrados 2.995.024. Considerando a oferta de meios de hospedagem que é outra forma de mensurar o turismo em uma localidade, em 2014, a cidade de contava com 218 meios de hospedagem (hotéis, pousadas, flats e albergues), com 10.862 Unidades Habitacionais (apartamentos) e 26.858 leitos, ou seja, a capital cearense é a cidade que lidera a oferta hoteleira no estado de acordo com os dados da SETUR-CE.

Dessa forma, considerando o crescimento da oferta turística nos últimos dez anos, em compatibilidade com a demanda, tanto doméstica como estrangeira na capital cearense, em conformidade com as diretrizes e objetivos do Decreto nº 6.095, a oferta do curso superior de Tecnologia em Hotelaria do IFCE no *campus* Fortaleza vem atuando dentro da missão institucional de produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico na formação técnica e de cidadania, contribuindo para o progresso socioeconômico local e regional, integrando as demandas da sociedade com o setor produtivo, uma vez que o setor hoteleiro de Fortaleza, necessita de profissionais qualificados e especializados na área tático-operacional (PPC DO *CAMPUS* FORTALEZA, 2015).

O Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria foi ofertado pela primeira vez no *campus* Fortaleza no segundo semestre letivo de 2003 com a nomenclatura de Tecnologia em Hospedagem, num processo de verticalização do antigo curso Técnico em Hotelaria. Atualmente são ofertadas 25 vagas por semestre no turno da noite com uma carga horária distribuída de acordo com o Quadro 3, em 1800 horas aulas obrigatórias e 540 horas aulas optativas, totalizando assim, 2340 horas.



**Quadro 3: Matriz Curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria - Campus Fortaleza**

SEM	CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	OPTATIVA	PRÉ-REQUISITO
S1	01.308.01	Língua Estrangeira I: Espanhol Básico ou Francês Básico	80	Não	
	01.308.02	Inglês Básico	80	Não	
	01.308.03	Matemática Comercial e Financeira	40	Não	
	01.308.04	Fundamentos da Administração	40	Não	
	01.308.05	Fenomenologia do Turismo	40	Não	
	01.308.06	Fundamentos da Hotelaria	40	Não	
	01.308.07	Iniciação ao Estudo de A & B	40	Não	
	01.308.08	Sociologia do Turismo	40	Não	
	<b>TOTAL</b>		<b>400</b>		
S2	01.308.09	Metodologia do Trabalho Científico	40	Não	
	01.308.10	Comunicação em Inglês I	80	Não	01.308.02
	01.308.11	Língua estrangeira II: Comunicação em Espanhol ou Comunicação em Francês	80	Não	01.308.01
	01.308.12	Estatística Aplicada	40	Não	
	01.308.13	Higiene Alimentar e Noções de Nutrição	40	Não	
	01.308.14	Contabilidade Aplicada	40	Não	
	01.308.15	Psicologia das Relações Interpessoais	80	Não	
	<b>TOTAL</b>		<b>400</b>		
S3	01.308.16	Processos de Reservas e Recepção	80	Não	01.308.06
	01.308.17	Bases de Produção Culinária	80	Não	01.308.13
	01.308.18	Princípios e Práticas de Tecnologia de Alimentos e bebidas	80	Não	01.308.13
	01.308.19	Processos de Coquetelaria	40	Não	
	01.308.20	Processos de Enologia	40	Não	
	01.308.21	Processos de Sala e Bar	40	Não	01.308.13
	01.308.22	Processos de Governança	40	Não	
	<b>TOTAL</b>		<b>400</b>		
S4	01.308.23	Marketing Turístico	40	Não	
	01.308.24	Direito Empresarial	40	Não	
	01.308.25	Gestão da Qualidade	40	Não	
	01.308.26	Fundamentos da Economia	40	Não	
	01.308.27	Eventos, Cerimonial e Protocolo	40	Não	
	01.308.28	Projeto Social	40	Não	
	01.308.29	Libras	40	Sim	
	01.308.30	Custos e Orçamentos	80	Não	01.308.14
	<b>Gestão de Processos</b>	<b>40</b>	<b>Sim</b>		
	<b>TOTAL</b>		<b>400</b>		
S5	01.308.31	Elaboração de Projeto de Pesquisa	40	Sim	
	01.308.32	Estudo de Viabilidade de Empreendimentos Hoteleiros	40	Não	
	01.308.33	Saúde e Segurança do trabalho	40	Sim	
	01.308.34	Prática Profissional	80	Não	
	01.308.35	Prática em Eventos	40	Não	
	01.308.36	Controladoria nos Meios de Hospedagem	40	Não	
	01.308.37	Gestão de Hospedagem	40	Não	
	01.308.38	Gestão em Alimentos e Bebidas	40	Não	
	<b>Políticas Públicas</b>	<b>40</b>	<b>Sim</b>		
	<b>TOTAL</b>		<b>400</b>		
S6	01.308.39	Trabalho de Conclusão de Curso	100	Sim	01.308.31
		Comunicação em Inglês II	80	Sim	
		Gestão Ambiental	40	Sim	
		Gestão de Agências de Viagens e Transporte	80	Sim	
		Primeiros Socorros	40	Sim	
	<b>TOTAL</b>		<b>340</b>		
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>2340</b>		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

**1800 horas obrigatórias + 120 horas optativas mínimas = 1920 horas obrigatórias para certificação 1920h X 50 min (h/a) / 60 min (h/r) = 1600 horas elógio.**

**C/H - Carga/horária.**

**S1, S2, S3, S4, e S5 – Semestres.**

Analisando a matriz curricular do Curso de Tecnologia em Hotelaria do *campus* de Fortaleza, constata-se que são contempladas disciplinas na área financeira como Contabilidade, Custos e Orçamentos e Controladoria; na área de organização de projetos as disciplinas como

Projetos de Pesquisa, Estudo de Viabilidade de Empreendimentos Hoteleiros e a captação e organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo de eventos Locais, Regionais e Nacionais; planejamento, promoção em *marketing* turístico; na área específica operacional e de gestão o curso contempla disciplinas nos segmentos de Hospedagem e Alimento e Bebidas além das disciplinas de base e outras complementares que visam à formação profissional do egresso para sua atuação nas linhas propostas pelo curso, entendendo-se serem as principais necessidades do mercado hoteleiro. Vale ressaltar que não há disciplinas eletivas, sendo assim, o aluno fica livre em escolher cursar as disciplinas optativas ofertadas na matriz ou não (PPC CAMPUS FORTALEZA, 2017).

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção descreve o desenvolvimento da pesquisa tais como: o universo/população, instrumentos de coleta, Escala Motivacional Acadêmica e os procedimentos de coleta.

### 5.1 Natureza da pesquisa

Considerando a investigação proposta, a presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, na explicação de Gil (2008, p.28), este tipo de pesquisa tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Vale salientar que esse tipo de pesquisa também tem por finalidade levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população.

No que diz respeito à natureza dos resultados, há dois tipos de pesquisas: a aplicada e a básica. De acordo com Lopes (2005), a pesquisa básica destina-se à investigação de fenômenos físicos e seus fundamentos e a pesquisa aplicada, que é o caso da presente pesquisa, tem por objetivo utilizar os conhecimentos obtidos pela pesquisa básica para solucionar ações concretas e problemas existentes.

Quanto ao problema a ser abordado, a presente pesquisa também se classifica como quantitativa, uma vez que uma pesquisa quantitativa se traduz, segundo Lopes (2005), por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, traduz em números opiniões e informações para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão.

### 5.2 Universo/população

O universo da pesquisa foram todos os alunos matriculados e frequentando regularmente o Curso de Tecnologia em Hotelaria, na modalidade presencial, do IFCE, os quais são ofertados nos campi de Aracati, Baturité e Fortaleza, totalizando assim, 241 alunos conforme Quadro 4.

Quadro 4 – *Campus*/quantitativo de alunos

<i>Campi</i>	Quantidade de alunos matriculados
Aracati	89
Baturité	74
Fortaleza	78
<b>Total</b>	<b>241</b>

Fonte: coordenação dos cursos em setembro de 2017

Nota: o curso é constituído por cinco semestres

Sendo assim, o resultado da pesquisa se deu através de um censo, ou seja, um levantamento estatístico (pesquisa) que abrange todos os elementos de uma população.

### 5.3 Instrumentos de coleta

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário (Anexo 1) constituído de uma série ordenada de perguntas fechadas visando atingir o objetivo da pesquisa. Gil (2008) define questionário como sendo uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

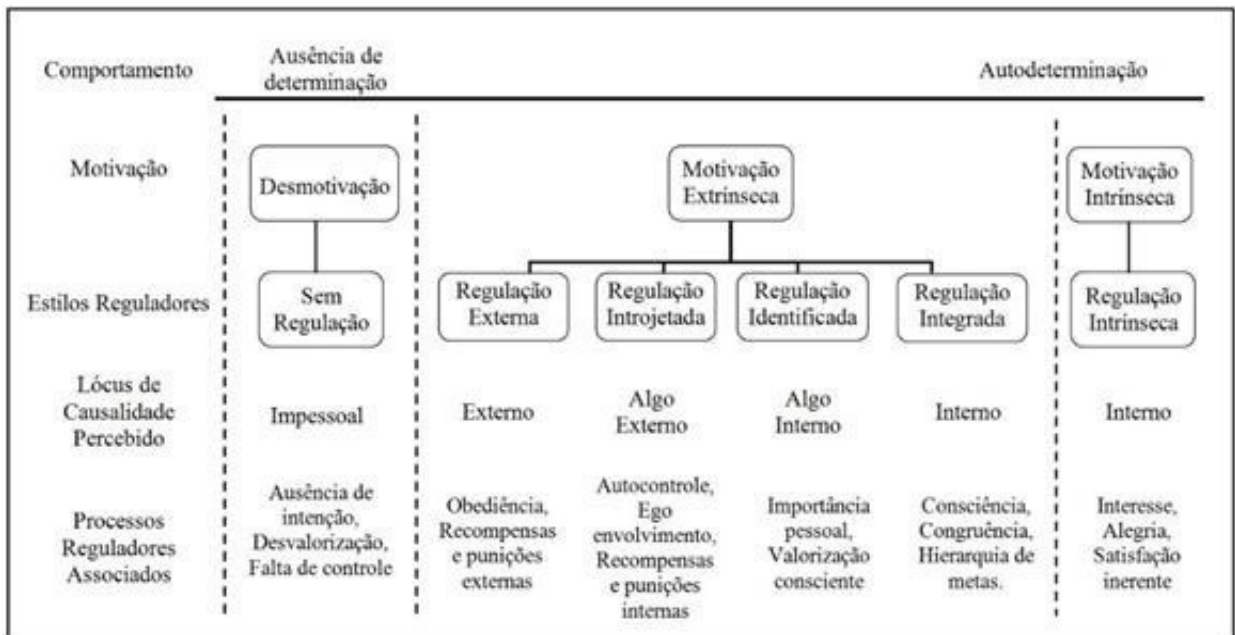
Ainda de acordo Gil (2008, p. 122), “O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados, possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio”. Usar esse tipo de instrumento para coleta dos dados traz alguns benefícios, como por exemplo, a avaliação é uniforme e se pode atingir um maior número de pessoas em menos tempo, proporcionando assim economia de tempo, uma vez que abrange várias pessoas ao mesmo tempo.

#### 5.3.1 Escala Motivacional Acadêmica (EMA)

Tendo como base a Teoria da Autodeterminação, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) é um modelo de instrumento para medir a motivação dos estudantes universitários. Ela é composta por 28 itens e estes traduzem as razões para o estudante frequentar a universidade. Conforme Almeida (2012), a EMA tem servido para o levantamento de informações acerca da qualidade da motivação dos estudantes, além de propiciar elementos para a consolidação da própria Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000).

A versão original da Escala Motivacional Acadêmica, foi elaborada por Vallerand *et al* (1989), tendo como objetivo analisar cada nível do *continuum* de autodeterminação elaborado por Ryan e Deci (2000) conforme a Figura 4, que vai desde a desmotivação, passando pelos quatro tipos de regulação da motivação extrínseca até atingir a motivação intrínseca.

Figura 4: *Continuum* da autodeterminação, tipos de motivação - lócus de causalidade e processos reguladores



Fonte: Ryan e Deci (2000).

Para cada subescala: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca é elaborado um número de itens com o objetivo de avaliar cada um dos seis estilos regulatórios, onde os mesmos sofrem variações conforme o grau de internalização das regulações externas até atingir o comportamento autodeterminado (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Vale ressaltar, que a escala original EMA é constituída de 28 afirmativas (itens), organizadas em 4 grupos de 7 afirmativas: de 1 a 7; de 8 a 15; e assim por diante. Cada grupo contém uma afirmativa correspondente a cada um dos sete tipos de motivação definidos na Teoria da Autodeterminação como descrito a seguir:

- I. Motivação Extrínseca Controle Externo: sentir-se pressionado por algo ou por alguém;
- II. Motivação Extrínseca Introjeção: fazer algo porque se pressiona a fazer;
- III. Motivação Extrínseca Identificação: fazer algo porque decidiu fazer;
- IV. Desmotivação ou ausência de motivação;
- V. Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos: fazer algo a fim de experimentar sensações;
- VI. Motivação Intrínseca para Realização: fazer algo pelo prazer e pela realização pessoal e descoberta de coisas novas;
- VII. Motivação Intrínseca para Saber: fazer algo pela satisfação de aprender e por entender o que quer do futuro.

É interessante mencionar que tanto Vallerand *et al* (1992) quanto Sobral (2003), aplicaram seus instrumentos sem que os respectivos respondentes das pesquisas tivessem o conhecimento da organização da escala acima.

Vallerand *et al.* (1992) aplicaram esta escala com a finalidade de mensurar a motivação de 962 alunos universitários canadenses. Assim, partindo da pergunta inicial “*Por que venho à universidade?*”? Os participantes assinalam o seu grau de concordância com cada afirmativa, em escala do tipo Likert de 7 pontos conforme o Quadro 5. Os resultados revelaram que a EMA apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal.

Quadro 5: Escala tipo Likert de 7 pontos

Discordo Totalmente	Discordo em grande parte	Discordo em parte	Nem discordo e nem concordo	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Fonte: autoria própria

Cokley (2000) também fez uso da EMA ao pesquisar alunos universitários americanos, em seus resultados, não houve correspondência relevante entre a desmotivação e os três tipos de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realizar coisas e motivação intrínseca para vivenciar estímulos).

No Brasil, a escala original foi traduzida pela primeira vez do francês para o português, pelo professor Dejan Sobral da Universidade de Brasília no ano de 2003. A pesquisa de Sobral, avaliou a motivação de 269 alunos do Curso de Medicina da Universidade de Brasília. O autor analisou em seus estudos, além do perfil motivacional desses alunos, a relação entre a qualidade da motivação dos participantes com a autoconfiança na aprendizagem, as percepções sobre o valor e o significado do aprendizado, o rendimento acadêmico e a intenção dos alunos em prosseguir nos estudos. Para o referido pesquisador, o resultado de seu estudo fez com que o mesmo compreendesse a correlação existente entre componentes da motivação e a valorização do curso (SOBRAL, 2003).

A partir da tradução da EMA para o português feita por Sobral (2003), Guimarães e Bzuneck (2008) iniciaram o processo de validação transcultural e consequente avaliação psicométrica da Escala de Motivação Acadêmica. Para validação de conteúdo, utilizou-se a análise de oito juízes que avaliaram um conjunto de itens visando encontrar aqueles que melhor representassem os conceitos para cada um dos tipos de motivação.

Guimarães e Bzuneck em 2008 realizaram um levantamento sobre as propriedades psicométricas de uma versão brasileira contendo itens da escala original, proposta por Vallerand *et al.* (1992), com um grupo de 388 universitários de três instituições de ensino superior do

norte do estado do Paraná. Conforme os autores, os índices de consistência interna de cada um dos sete fatores encontrados, foram considerados aceitáveis, exceto a avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada (BORUCHOVITC; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p.88). Os resultados indicaram algumas correspondências entre este estudo e outros realizados anteriormente.

Portanto, o questionário utilizado no presente trabalho é uma versão brasileira da EMA, baseada na Teoria da Autodeterminação, elaborado, revisado e validado por Guimarães e Bzuneck (2008). No trabalho desses autores oito itens relacionados à vinda para a universidade como uma meta de tempo futuro foram retirados da escala original. Por outro lado, o fator “motivação extrínseca por regulação integrada” – que não faz parte da escala original - foi incluso com seus respectivos itens.

Outras duas mudanças na versão da EMA feita por Guimarães e Bzuneck (2008), foi a divisão do fator “motivação extrínseca por regulação externa” em dois fatores: regulação externa por frequência às aulas e regulação externa por recompensas sociais. E a outra mudança foi no fator “motivação intrínseca” que na escala original era dividida em três fatores: motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realização e motivação intrínseca para vivenciar estímulo. Os autores decidiram então, manter somente os itens no referido fator que afirmassem emoções positivas relacionadas à vinda do aluno à universidade, ficando assim, essa versão composta por sete fatores e 31 itens conforme Quadro 6.

Nesse sentido, é importante mencionar a valiosa contribuição da professora Sueli Guimarães e do professor Aloyseo Bzuneck ambos da Universidade Estadual de Londrina (PR), que além das referidas mudanças na EMA brasileira, a partir da tradução da versão original de Vallerand *et al* (1992), fizeram adaptações para o contexto brasileiro, apoiando assim, a construção de uma escala “psicometricamente válida e confiável” a ser utilizada em pesquisas relacionadas à motivação.

O questionário criado por Guimarães e Bzuneck (2008) compõe-se de 29 itens em escala Likert de 7 pontos, variando de 1(nada verdadeiro) a 7(totalmente verdadeiro) - o qual foi adaptado por esta pesquisadora para presente pesquisa, tendo apenas 4 pontos da escala original de Guimarães e Bzuneck (2008), a saber: 1(nada verdadeiro), 2 (pouco verdadeiro), 3 (moderadamente verdadeiro) e 4 (totalmente verdadeiro). “A escala de Likert possui várias vantagens. É fácil de construir e de aplicar. Os entrevistados entendem rapidamente como utilizar a escala, o que torna adequada para entrevistas postais, telefônicas ou pessoais” (MALHOTRA, 2006, p. 267).

A escolha por uma escala de quatro pontos deu-se com a intenção de eliminar o ponto central, onde normalmente se encaixam os pesquisados indecisos. Conforme pode ser visto em Alexandre *et al.* (2003) excluir o ponto central, por exemplo em uma escala 0-4 (de cinco pontos), há uma tendência em levar os pesquisados a optarem por uma resposta a qual eles estão mais “inclinados” evitando assim, um posicionamento neutro.

Vieira e Dalmoro (2008), realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar se o número de pontos na escala tipo Likert têm influência nos resultados de uma mensuração. Na referida pesquisa, 211 pessoas responderam a 3 questionários os quais apresentavam respectivamente escala tipo Likert de três, cinco e sete pontos.

Os resultados revelaram que uma escala de 3 pontos é menos confiável por possuir menor capacidade de demonstrar com precisão a opinião do entrevistado. Já uma escala de 5 pontos teve, em média, a mesma precisão e mostrou-se mais fácil e mais rápida que a escala de sete pontos (VIEIRA e DALMORO, 2008).



Os fatores que embasaram a elaboração da escala e seus itens correspondentes estão apresentados no Quadro 6.

Fatores	Itens
Desmotivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade (questão 01).</li> <li>- Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade (questão 07).</li> <li>- Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar (questão 09).</li> <li>- Eu não vejo por que devo vir à universidade (questão 13).</li> <li>- Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade (questão 16).</li> <li>- Eu não vejo que diferença faz vir à universidade (questão 19).</li> </ul>
Motivação Extrínseca - Regulação Externa por frequência às aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória (questão 02).</li> <li>- Venho à universidade para não receber faltas (questão 03).</li> <li>- Venho à universidade porque a presença é obrigatória (questão 11).</li> <li>- Venho à universidade para conseguir o diploma (questão 14).</li> <li>- Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas (questão 25).</li> </ul>
Motivação Extrínseca - Regulação Externa por recompensas sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Venho à universidade para não ficar em casa (questão 06).</li> <li>- Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar (questão 28).</li> <li>- Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade (questão 29).</li> <li>- <i>Venho à universidade porque meus pais me obrigam*</i> (questão 31)</li> </ul>
Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso (questão 05).</li> <li>- Venho porque é isso que esperam de mim (questão 08).</li> <li>- Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente (questão 10).</li> <li>- Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante (questão 15).</li> <li>- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos (questão 20).</li> <li>- Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso (questão 23).</li> </ul>
Motivação Extrínseca - Regulação Identificada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério (questão 22).</li> <li>- Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem (questão 24).</li> <li>- <i>Pelo investimento material que faço para poder estudar**</i> (questão 28).</li> </ul>
Motivação Extrínseca - Regulação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque a educação é um privilégio (questão 12).</li> <li>- Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade (questão 18).</li> <li>- Porque estudar amplia os horizontes (questão 26).</li> <li>- Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim (questão 27).</li> </ul>
Motivação Intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes (questão 04).</li> <li>- Porque para mim a universidade é um prazer (questão 17).</li> <li>- Porque gosto muito de vir à universidade (questão 21).</li> </ul>

Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, pp. 107-108)

Segundo Guimarães e Bzuneck (2008):

\* O item 31 poderia ser alocado em 4 fatores (gerando confusão) e foi excluído da escala.

\*\* O item 28 não se alocava em nenhum fator e foi excluído da escala.

É interessante observar que a primeira versão do questionário de Guimarães e Bzuneck (2008), continha 31 itens, que após os resultados dos estudos feitos com universitários do Norte do Paraná, foram excluídos os itens 31 e 28 ficando o questionário em sua versão final com 29 itens, o qual será utilizado na presente pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2010), um questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, que constitui um agrupamento de perguntas ordenadas conforme um critério predeterminado que deverá ser respondido sem a presença do entrevistador. Porém, na presente pesquisa, a própria autora aplicou os questionários. Nesta perspectiva, a revisão bibliográfica juntamente com os relatos dos pesquisados, pleiteou elementos relevantes para se aprender e compreender o fenômeno investigado.

Pretendeu-se dessa forma, identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que motivam os alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE.

### **5.3.2 Procedimentos de coleta**

Os dados foram coletados nos dias 13, 18, 20 e 21 de setembro de 2017 nos *campi* de Aracati, Baturité e Fortaleza. De início foi realizado contato com os respectivos coordenadores dos cursos pesquisados, para que os mesmos assinassem uma autorização para que a coleta de dados dos alunos fosse realizada.

Como a coleta foi feita pela própria pesquisadora, foi explicado aos respondentes dos questionários, a identificação da pesquisadora, os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância da sinceridade e atenção no preenchimento de tal instrumento, sendo os alunos informados a respeito da liberdade de escolha no preenchimento. Verificou-se a duração de aproximadamente dez minutos para o preenchimento do questionário. Devido à distância, alguns questionários foram aplicados por duas professoras colaboradoras (campus Baturité) e posteriormente enviados via Sedex. Para controle na tabulação e identificação das instituições de origem, os questionários foram separados por *campi*, semestres e números.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o propósito de atender aos objetivos da presente pesquisa, a seguir, serão apresentadas as interpretações e análises dos resultados obtidos. Esta seção foi dividida em duas partes: a primeira apresenta a caracterização dos pesquisados, na qual traz informações sobre sexo, idade, estado civil, ocupação, que tipo de escola frequentou o Ensino Fundamental e Médio e a escolaridade dos pais. A segunda parte traz um levantamento acerca da identificação da motivação dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria com base na Teoria da Autodeterminação.

### 6.1 Caracterização socioeconômico dos pesquisados

Nesta subseção são apresentadas as variáveis de caracterização socioeconômico dos pesquisados, considerando as variáveis: sexo, idade, estado civil, renda familiar, ocupação remunerada, conclusão do ensino fundamental, conclusão do ensino médio e escolaridade dos pais. Sendo assim, dos 241 alunos matriculados e frequentando regularmente os cursos de Tecnologia em Hotelaria do IFCE na modalidade presencial que atualmente são ofertados nos *campi* de Aracati, Baturité e Fortaleza, 227 responderam os questionários, como observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de respostas obtidas por *Campus*

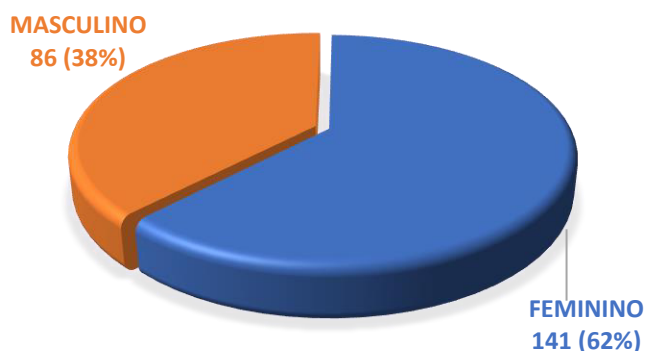
<i>Campus</i>	Quantidade de respondentes	Percentual de respondentes	Não responderam	Percentual de não respondentes
<b>Aracati</b>	87	36,10	2	0,83
<b>Baturité</b>	71	29,47	3	1,24
<b>Fortaleza</b>	69	28,63	9	3,73
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>94,20</b>	<b>14</b>	<b>5,80</b>

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os respectivos Centros de Controle Acadêmico (CCAs) dos três *campi* houve uma evasão de 68 alunos do curso ou da instituição e, outros 14 optaram por não responder ao questionário. Quanto à evasão, essa informação não foi esclarecida, uma vez que se constatou por esta pesquisadora, que ainda não há um acompanhamento efetivo no sentido de descobrir o real motivo da evasão destes alunos. Com base nessas informações, esta pesquisa se caracteriza por ser censitária e não por levantamento amostral.

Os resultados mostram que 141 (62,1%) alunos pesquisados, pertencem ao sexo feminino e 86 (37,9%) pertencem ao sexo masculino conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de frequência segundo o sexo dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa

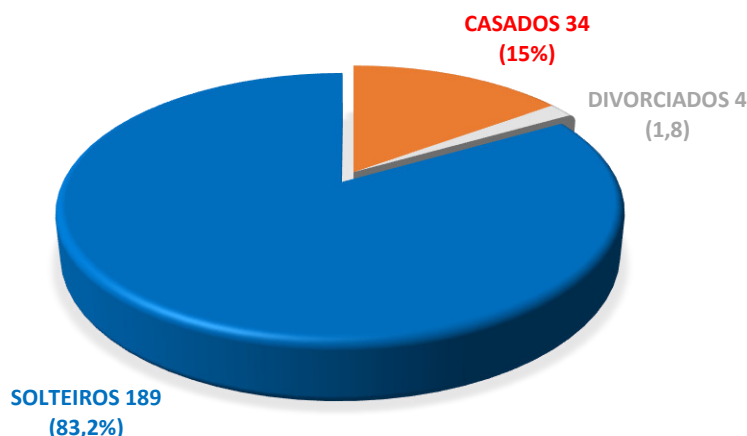
Com base nos dados apresentados no Gráfico 1, quanto ao sexo dos participantes da presente pesquisa, observa-se que a maioria pertence ao sexo feminino 141 (62%), contra 86 (38%) do sexo masculino. Tal resultado pode ser justificado pelo fato do curso pesquisado (Tecnologia em Hotelaria) pertencer a área de humanas o que atrai mais mulheres do que homens. Para Nery (2005), existem oportunidades educacionais para certas áreas de preferências, e para cada área existe uma predominância em relação ao sexo.

Em relação à idade dos respondentes, os resultados obtidos registram a média de idade em Aracati de 23,1 anos, em Baturité 23,3 e em Fortaleza 27,7.

Os resultados revelaram que a média geral de idade dos matriculados no Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE ficou em 24,7 anos. Considerando a média dos ingressantes nos três *campi*, pode-se considerar que o referido curso é constituído por jovens. Uma vez que a maioria dos pesquisados ingressaram no curso logo após a conclusão do Ensino Médio, registrando uma média de idade no primeiro semestre de 21 anos. Porém, existem aqueles que ingressaram no curso com outras graduações já concluídas, o que pode explicar o fato da média geral de idade estar próximo dos 25 anos.

Outra caracterização pessoal levantada sobre os pesquisados foi o estado civil, cujo Gráfico 2 mostra que a grande maioria 189 (83,2%) estão solteiros, enquanto que 34 (15%) representam os casados e apenas 4 (1,8%) estão separados ou divorciados.

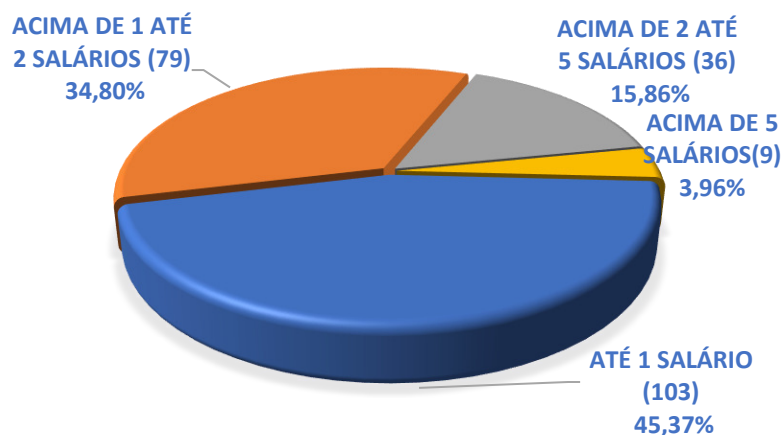
Gráfico 2 – Distribuição de frequência segundo o estado civil dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 3 representa a renda familiar dos pesquisados. Os resultados revelam que a grande maioria, ou seja, 80,2% recebem até dois salários mínimos, enquanto que 19,8% das famílias dos alunos em questão têm renda acima de dois salários mínimos. Vale salientar que o *campus* de Fortaleza, na presente pesquisa, foi o *campus* que evidenciou as maiores rendas familiares, pois dos 69 pesquisados neste *campus*, 43 (62,3%) recebem acima 2 salários mínimos. Enquanto que em Aracati 7 (8%) recebem acima de 2 salários mínimos e Baturité apenas 2 (2,8%),

Gráfico 3 – Distribuição de frequência em relação à renda familiar dos alunos

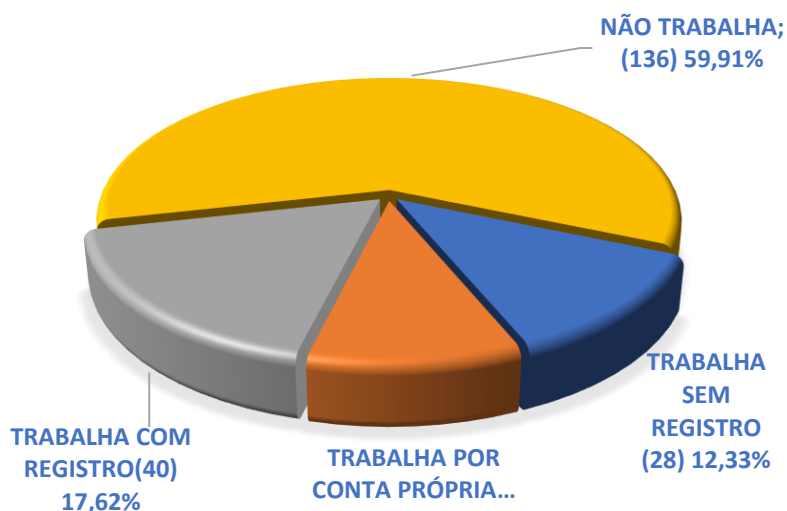


Fonte: Dados da pesquisa

Com relação às ocupações remuneradas ou não dos pesquisados a maioria não trabalha 136 (60,%), 40 (17,6%) trabalha com carteira assinada, 28 (12,3%) trabalha sem carteira assinada e 23 (10,1%) trabalha por conta própria. Conforme os dados levantados nesse aspecto, é interessante mencionar que o *campus* de Fortaleza se destaca nesta variável, uma vez que 55% dos alunos pesquisados, possuem algum tipo de remuneração própria, ou seja,

trabalham de carteira assinada ou não, ou trabalham por conta própria. Diferentemente dos outros *campi* pesquisados, onde 63,2% dos alunos de Aracati e 73,2% dos alunos de Baturité não possuem qualquer atividade remunerada, como pode ser observado no Gráfico 4.

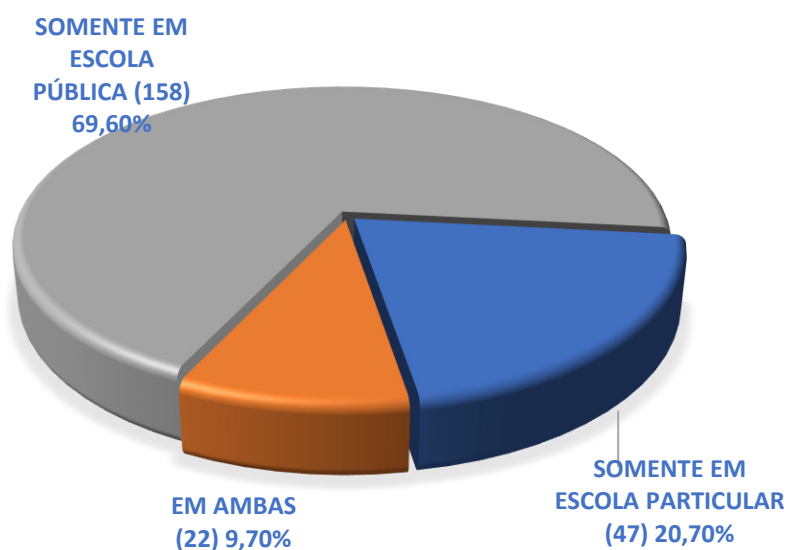
Gráfico 4 – Distribuição de frequência quanto à ocupação dos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa

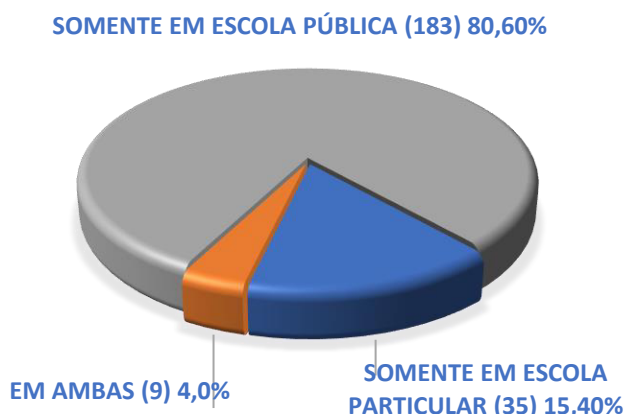
Em relação à conclusão do Ensino Fundamental e Médio dos participantes, a presente pesquisa procurou saber se estes concluíram essas modalidades de ensino todo em Escolas Públicas, todo em Escolas Privadas ou em ambas, como mostram os Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Percentual de origem dos concludentes do Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6 – Percentual de origem dos concludentes do Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa

Os Gráficos 5 e 6 indicam as distribuições dos percentuais segundo as conclusões dos ensinos Fundamental e Médio. Observa-se que a maior parte dos respondentes concluiu tanto o Ensino Fundamental (69,6%) como o Ensino Médio (80,6%) somente em escola pública. Os que concluíram essas duas etapas de ensino somente em escola particular assinalam 20,7% e 15,4%, respectivamente e, aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio parte em escola pública e parte em escola privada, marcaram 9,7% e 4% respectivamente.

Segundo Sampaio e Guimarães (2009), a partir de políticas inclusivas para o ingresso e permanência dos alunos nas universidades, especialmente nos governos Lula e Dilma (2003-2016), muitos egressos do ensino público conseguem ter acesso ao ensino superior. E apesar das dificuldades enfrentadas pelo ensino básico público (fundamental e médio) brasileiro, como falta de infraestrutura, falta de equipamentos, baixos salários dos professores, entre outras, esses alunos conseguem ter o mesmo padrão de aprendizagem daqueles que vieram de escola privada.

Outro aspecto da caracterização socioeconômica da população analisada foi a respeito da escolaridade dos pais. Conforme dados da Tabela 2 é possível observar que a maioria dos pais dos alunos investigados possuem uma escolaridade variando entre o Ensino Fundamental Incompleto ao Ensino Médio Completo, representando assim, 70,9%.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por grau de instrução do pai.

<b>Categorias</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>Percentual</b>
<b>Não estudou</b>	23	10,1
<b>Fundamental incompleto</b>	98	43,2
<b>Fundamental completo</b>	16	7
<b>Ens. médio incompleto</b>	12	5,3
<b>Ens. médio completo</b>	35	15,4
<b>Superior incompleto</b>	9	4
<b>Superior completo</b>	13	5,7
<b>Pós-graduação</b>	3	1,3
<b>Não sei</b>	18	7,9
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

O grau de instrução das mães dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, assemelha-se com a escolaridade dos pais dos pesquisados, conforme se observa na Tabela 3 que mostra que 77%, possuem escolaridade variando do Ensino Fundamental Incompleto ao Ensino Médio Completo.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos por grau de instrução da mãe.

<b>Categorias</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>Percentual</b>
<b>Não estudou</b>	19	8,4
<b>Fundamental incompleto</b>	83	36,5
<b>Fundamental completo</b>	22	9,7
<b>Ens. médio incompleto</b>	17	7,5
<b>Ens. médio completo</b>	53	23,3
<b>Superior incompleto</b>	7	3,1
<b>Superior completo</b>	11	4,8
<b>Pós-graduação</b>	10	4,4
<b>Não sei</b>	5	2,2
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

## 6.2 Análise dos resultados dos fatores e itens das motivações extrínseca e intrínseca

Esta seção trata dos resultados obtidos na pesquisa equivalentes a cada fator e seus respectivos itens destacando-se as diferenças mais relevantes conforme o grau de concordância referente às motivações extrínseca e intrínseca, conforme mostra a Tabela 4

Tabela 4 - Análise dos fatores e itens das motivações extrínseca e intrínseca de acordo com o grau de concordância



FATORES E ITENS	Medidas Estatísticas	
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
<b>1. Desmotivação</b>		
1.1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	1,22	0,73
1.2. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1,12	0,43
1.3. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1,43	0,70
1.4. Eu não vejo por que devo vir à universidade.	1,08	0,30
1.5. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	1,07	0,28
1.6. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	1,06	0,30
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>1,16</b>	
<b>2. Motivação Extrínseca - Regulação Externa por frequência às aulas</b>		
2.1. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	1,97	1,02
2.2. Venho à universidade para não receber faltas.	1,88	1,03
2.3. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	1,84	1,03
2.4. Venho à universidade para conseguir o diploma.	2,88	1,17
2.5. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	2,70	1,03
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>2,25</b>	
<b>3. Motivação Extrínseca – Regulação Externa por recompensas sociais</b>		
3.1. Venho à universidade para não ficar em casa.	1,37	0,74
3.2. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	1,13	0,43
3.3. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	1,38	0,71
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>1,30</b>	
<b>4. Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada</b>		
4.1. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	3,13	1,01
4.2. Venho porque é isso que esperam de mim.	2,19	1,06
4.3. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	2,54	1,10
4.4. Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	2,65	1,11
4.5. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	3,38	0,92
4.6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	2,00	1,08
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>2,64</b>	
<b>5. Motivação Extrínseca – Regulação Identificada</b>		
5.1. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	2,65	1,04
5.2. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	3,19	1,05
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>2,92</b>	
<b>6. Motivação Extrínseca – Regulação Integrada</b>		
6.1. Porque a educação é um privilégio.	3,67	0,70
6.2. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	3,01	0,96
6.3. Porque estudar amplia os horizontes.	3,82	0,48
6.4. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	3,54	0,76
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>3,51</b>	
<b>7. Motivação Intrínseca</b>		
7.1. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	2,94	0,96
7.2. Porque para mim a universidade é um prazer.	3,16	0,89
7.3. Porque gosto muito de vir à universidade.	3,17	0,88
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>3,09</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando os fatores da Tabela 4, com relação ao fator Desmotivação observa-se que, a média geral foi de 1,16, significando assim, um resultado positivo, ou seja, considera-se para este fator, dentro das categorias da escala utilizada, respostas com valores até 2 como motivação positiva. Porém, vale destacar a maior média deste Fator (1,43) do item 1.3 (eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho minhas dúvidas quanto sobre continuar), indicando que muito embora os alunos em questão não estejam desmotivados, a média deste item revela que há aqueles que se encontram com dúvidas em relação a dar continuidade aos estudos.

No fator Motivação Extrínseca – Regulação Externa por frequência às aulas, os resultados mostram que a média foi de 2,25, revelando dessa forma, que os alunos demonstram uma tendência a motivação controlada exclusivamente por fatores externos, ou seja, o indivíduo age, nesse caso, para evitar punições ou conseguir recompensas externas. O que pode ser constatado nos itens 2.4 (venho à universidade para conseguir meu diploma) e 2.5 (caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas) que registraram as maiores médias neste fator: 2,88 e 2,70, respectivamente.

A Motivação Extrínseca – Regulação Externa por recompensas sociais, obteve a segunda menor média geral (1,30) dentro do *Continuum* da Autodeterminação. Esse resultado pressupõe que os alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria não veem as suas interações sociais como um dos principais motivos para irem à universidade, quando atribuíram médias baixas nos itens 3.1 (venho à universidade para não ficar em casa) com média (1,37) e 3.3 (ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade) com média (1,38).

A Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada, obteve média geral de 2,64. É interessante ressaltar que a regulação Introjetada dentro do *Continuum* apresenta um certo grau de internalização da motivação, uma vez que a pessoa administra as consequências externas mediante os resultados de pressões internas como culpa ou ansiedade. Neste Fator, vale destacar os itens 4.1 (Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meus estudos) e 4.5 (Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos) que obtiveram as maiores médias: 3,13 e 3,38, respectivamente. Este resultado indica que, embora os alunos estejam regulados extrinsecamente, eles têm um ego envolvimento nas atividades as quais lhes são propostas, mesmo que este envolvimento, seja para evitar punições ou conseguir recompensas criadas por eles mesmos.

Observando o resultado do fator Motivação Extrínseca - Regulação Identificada, constata-se uma média geral (2,92) considerada alta em relação à escala utilizada no presente

estudo, próxima à categoria 3 (moderadamente verdadeira). Esta Regulação dentro do *Continuum* é o fator cujo indivíduo apresenta um comportamento mais autônomo que os fatores anteriores. Nele, é identificado um pouco mais de internalização da motivação, mesmo que a razão para fazer alguma atividade ainda seja de origem externa. Dessa forma, ante este resultado, depreende-se que alguns alunos pesquisados, não vão à universidade por prazer, mas identificam uma razão para estudar. Ou seja, se esforçam para ir à universidade para se tornarem no profissional que escolheram ser.

Já na Motivação Extrínseca - Regulação Integrada, teve a maior média das afirmativas (3,51) com respostas acima da categoria moderadamente verdadeira (valor 3) e próxima de totalmente verdadeira (valor 4). Este fator, juntamente com a motivação intrínseca, constituem os tipos mais autônomos de motivação, as quais foram atribuídas as maiores notas pelos entrevistados. Portanto, estes resultados indicam que os alunos pesquisados, após identificar determinada atividade como sendo importante, eles a colocam em harmonia com seus valores pessoais.

Embora a Regulação Integrada seja o fator mais satisfatório da motivação extrínseca, ela não é igual a Motivação Intrínseca, uma vez que o aluno com Regulação Integrada age para obter importantes resultados pessoais, nesse caso, eles vão à universidade porque querem fazer isso, mas não necessariamente por prazer.

Sendo assim, ao atribuir as maiores médias no fator Regulação Integrada, os alunos pesquisados revelam que realizam determinada atividade porque querem, embora, o foco ainda esteja em obter benefícios pessoais. Há nesse contexto, uma coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores pessoais.

Quanto à Motivação Intrínseca, a média geral neste fator foi 3,09 cujos itens representam o prazer em ir à universidade. Este resultado pressupõe que os alunos pesquisados, ao atribuírem essa média, concordam moderadamente com tais itens, considerando a escala de medida utilizada neste trabalho que varia de 1 a 4. A Motivação Intrínseca, classificada no *Continuum* da Autodeterminação como o nível mais desejado de motivação, depende do próprio indivíduo e está ligada às prioridades, valores e desejos de cada pessoa.

Sendo assim, compreende-se que os alunos do curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE apresentam um comportamento moderadamente autônomo, ou seja, as atividades de aprendizagem desenvolvidas no curso, estimulam moderadamente o prazer, o entusiasmo, a criatividade e o envolvimento dos mesmos. Portanto, para serem considerados alunos

intrinsecamente motivados, o desejado é que a média neste fator registrasse 4,00 ou bem próximo desta, dentro da escala desejada.

### 6.2.1 Relacionando as variáveis de caracterização socioeconômica com os fatores motivacionais dos alunos

Nesta subseção, foi realizada uma comparação com os resultados obtidos, com o intuito de relacionar os Fatores Motivacionais com algumas variáveis tais como, sexo, renda, estado civil ou ocupação dos participantes da pesquisa. A Tabela 5 apresenta uma comparação dos Fatores com a variável sexo.

Tabela 5 - Comparação entre fatores motivacionais e o sexo dos pesquisados

Fatores	SEXO			
	Feminino		Masculino	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,14	0,30	1,19	0,33
Motivação Extrínseca (por frequência às aulas)	2,22	0,71	2,30	0,80
Motivação Extrínseca (por recompensas sociais)	1,28	0,46	1,31	0,45
Motivação Extrínseca Regulação Introjetada	2,62	0,73	2,67	0,80
Motivação Extrínseca Regulação Identificada	2,91	0,85	2,91	0,93
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	3,50	0,54	3,53	0,48
Motivação Intrínseca	3,08	0,81	3,11	0,74

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 5, pode-se observar que ambos os sexos obtiveram médias mais altas na Motivação Extrínseca - Regulação Integrada, Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca - Regulação Identificada. Vê-se que as médias são semelhantes, o que significa comportamentos iguais quanto ao sexo. Depreende-se, dessa forma, que ambos os sexos apresentam um comportamento mais autônomo, ou seja, um comportamento ligado às necessidades, aos interesses e às habilidades.

Conforme a Tabela 6, é possível verificar que independente da renda familiar, os pesquisados não se encontram desmotivados, uma vez que a média no Fator Desmotivação

ficou entre 1,07 e 1,22 considerada positiva em se tratando da escala utilizada neste trabalho. Observa-se ainda que nos fatores Motivação Extrínseca – Regulação integrada e Motivação Intrínseca as médias mais altas ficaram com os alunos cujas rendas familiares são de até 1 salário mínimo 3,57 e 3,19 respectivamente e acima de 5 salários mínimos 3,80 e 3,22 respectivamente. Entende-se, desse modo, que o volume da renda familiar não interfere na motivação do aluno para a aprendizagem.

Tabela 6 - Comparação entre fatores motivacionais e a renda dos pesquisados

Fatores	Renda (Salário Mínimo)							
	Até 1		Acima de 1 até 2		Acima de 2 até 5		Acima de 5	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,12	0,24	1,20	0,37	1,22	0,37	1,07	0,16
Motivação Extrínseca (por frequência às aulas)	2,22	0,76	2,27	0,69	2,33	0,82	2,07	0,72
Motivação Extrínseca (por recompensas sociais)	1,27	0,51	1,35	0,40	1,28	0,47	1,04	0,11
Motivação Extrínseca Regulação Introjogada	2,67	0,80	2,67	0,74	2,44	0,67	2,77	0,63
Motivação Extrínseca Regulação Identificada	2,88	0,92	2,88	0,81	3,03	0,93	3,17	0,82
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	3,57	0,50	3,45	0,56	3,40	0,48	3,80	0,32
Motivação Intrínseca	3,19	0,77	2,95	0,77	3,07	0,82	3,22	0,83

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 7 têm-se os resultados da relação dos fatores motivacionais e o estado civil dos pesquisados. No fator Desmotivação, as médias apresentaram-se muito próximas, denotando que o estado civil não influencia na desmotivação dos alunos para a aprendizagem. Observa-se também que no Fator Motivação Extrínseca por frequência às aulas, a média dos solteiros (2,30) supera a média dos casados (2,05) significando dessa forma, que os alunos solteiros dão mais importância, por exemplo, à frequência registrada em sala de aula que os alunos casados. Vale destacar ainda, as maiores médias dos alunos casados em relação aos solteiros nos Fatores Motivação Extrínseca – Regulação Integrada (3,62) e Motivação Intrínseca (3,12), quando os casados mostram, na presente pesquisa, um comportamento mais autônomo que os solteiros em se tratando de aprendizagem.

Tabela 7 – Comparação entre os fatores motivacionais e o estado civil dos alunos

Fatores	Estado Civil					
	Solteiro		Casado		Separado	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,16	0,31	1,16	0,31	1,17	0,33
Motivação Extrínseca (por frequência às aulas)	2,30	0,74	2,05	0,70	1,65	0,78
Motivação Extrínseca (por recompensas sociais)	1,33	0,48	1,10	0,22	1,08	0,16
Motivação Extrínseca Regulação Introjetada	2,70	0,75	2,39	0,74	2,54	0,67
Motivação Extrínseca Regulação Identificada	2,90	0,88	2,95	0,90	3,13	0,75
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	3,48	0,53	3,62	0,48	3,87	0,14
Motivação Intrínseca	3,08	0,80	3,12	0,75	3,25	0,95

Fonte: Dados da pesquisa

\*Os resultados dos alunos separados não foram analisados devido ao número insignificante (4 alunos)

Na Tabela 8 é possível verificar, no fator Desmotivação, que as médias atribuídas pelos pesquisados foram em torno do valor 1 (nada verdadeiro) considerando a escala utilizada neste trabalho. Dessa forma, depreende-se que independente da ocupação, remunerada ou não dos alunos, ela não influencia na desmotivação dos mesmos. Nos outros fatores relacionados às Motivações Extrínsecas e à Motivação Intrínseca, observa-se que não houve diferença significativa nas médias. No entanto, é importante destacar que, ao comparar as médias dos alunos que trabalham por conta própria nos fatores Motivação Extrínseca Regulação Integrada (3,61) e Motivação Intrínseca (3,30) são maiores que as demais médias, considerando estes mesmos fatores.

Tabela 8 – Comparação entre os fatores motivacionais e a ocupação dos respondentes

Fatores	OCUPAÇÃO							
	Com carteira assinada		Sem carteira assinada		Por conta própria		Não trabalha	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,16	0,33	1,23	0,44	1,19	0,37	1,14	0,26
Motivação Extrínseca (por frequência às aulas)	2,21	0,78	2,18	0,74	2,13	0,84	2,30	0,74
Motivação Extrínseca (por recompensas sociais)	1,16	0,29	1,16	0,19	1,13	0,33	1,39	0,53
Motivação Extrínseca Regulação Introjetada	2,47	0,73	2,61	0,79	2,62	0,71	2,70	0,76
Motivação Extrínseca Regulação Identificada	2,91	0,92	2,91	0,90	3,02	0,76	2,90	0,90
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	3,48	0,44	3,53	0,56	3,61	0,51	3,50	0,54
Motivação Intrínseca	2,97	0,76	3,02	0,71	3,30	0,84	3,10	0,80

Fonte: Dados da pesquisa

Vale ressaltar que, estes três últimos fatores denotam, de acordo com Deci e Ryan, um comportamento mais autodeterminado do indivíduo, ou seja, um comportamento mais motivado. Portanto, esse resultado mostra que tanto o aluno que possui alguma atividade remunerada como aquele que não trabalha estão motivados em relação a esses fatores.

De acordo com a Tabela 9, ao observar as médias no fator Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada, o *campus* de Baturité obteve a maior média (2,84). Vale ressaltar, que muito embora a maioria dos itens elaborados para avaliação deste fator, apontam para um controle externo, porém, há também itens que apresentam situações de concordância pessoal, como por exemplo, o item 4.1: “venho à universidade para provar para mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”.

Vale ressaltar, que tanto o *Continuum* da Teoria da Autodeterminação, quanto a Escala Motivacional Acadêmica, utilizado na presente pesquisa, indica sete fatores motivacionais, os quais variam, qualitativamente, conforme a internalização das regulações externas para o comportamento. Observando as médias nos fatores Motivação Extrínseca – Regulação Integrada e Motivação Intrínseca na Tabela 9, as mais altas foram no *campus* de Baturité 3,62 e 3,29 respectivamente.

Estes resultados mostram que apesar do campus Baturité se localizar na sub-região do sertão do Ceará, onde o clima e a vegetação não favorecem a vinda de turistas - fator importantíssimo para o Curso Tecnologia em Hotelaria - tanto quanto os *campi* de Aracati e Fortaleza que estão localizados no litoral, que os alunos do *campus* de Baturité possuem um comportamento mais autodeterminado.

### 6.2.2 Comparação dos fatores extrínsecos e intrínsecos por *campus*

Tabela 9 – Comparação dos fatores motivacionais por *campus*

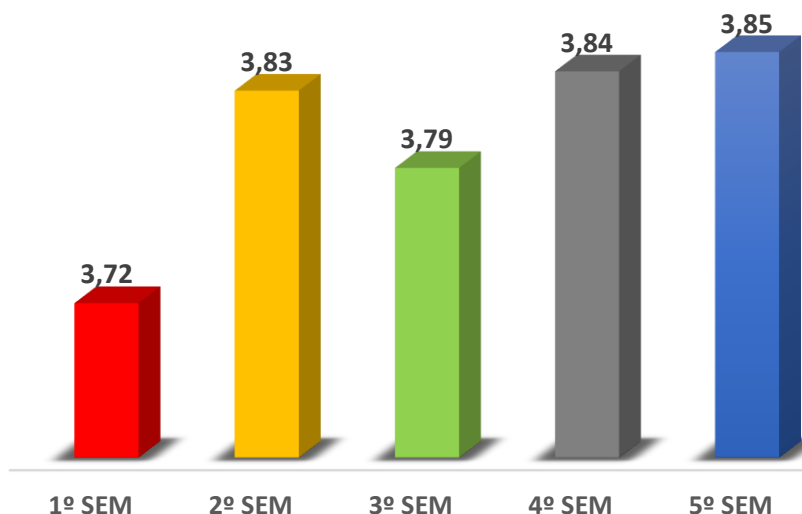
Fatores	Aracati		Baturité		Fortaleza	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,21	0,36	1,09	0,21	1,17	0,32
Motivação Extrínseca (por frequência às aulas)	2,29	0,75	2,17	0,75	2,28	0,75
Motivação Extrínseca (por recompensas sociais)	1,36	0,43	1,25	0,53	1,23	0,41
Motivação Extrínseca Regulação Introjetada	2,64	0,77	2,84	0,80	2,44	0,64
Motivação Extrínseca Regulação Identificada	2,82	0,91	2,96	0,93	2,98	0,80
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	3,50	0,59	3,62	0,41	3,42	0,49
Motivação Intrínseca	2,98	0,81	3,29	0,67	3,05	0,80

Fonte: Dados da pesquisa

Também foi avaliado na presente pesquisa, a intenção dos alunos em permanecer no curso até a sua conclusão, e por isso deveriam assinalar uma categoria do *continuum*, que varia de nenhuma intenção (1) a intenção plena (4). O Gráfico 7 mostra que os alunos pesquisados, de forma geral, apresentaram médias altas em relação à intenção em concluir seus estudos, considerando o *continuum* adotado. Esse resultado corrobora com outros dados da presente pesquisa, como por exemplo, a maioria dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE revelaram-se com um grau significativo de autodeterminação ao assinalar a maior média (3,51) – ver Tabela 4 - no Fator Motivação Extrínseca - Regulação Integrada, ou seja, alunos com médias altas dentro dessa Regulação, são alunos que agem de acordo com suas próprias preferências e interesses.



Gráfico 7 - Médias por semestre conforme a intenção de permanecer no curso



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Tabela 10, os alunos pesquisados mostraram-se com intenção significativa (76,6%) em permanecer no curso até sua conclusão. Observa-se ainda que o primeiro semestre apresenta menor percentual de intenção plena em terminar o curso.

Tabela 10 – Intensão de permanecer no curso até sua conclusão

INTENSÃO DE PERMANECER NO CURSO ATÉ A SUA CONCLUSÃO									
SEMESTRE	Nenhuma Intenção		Pouca Intenção		Intenção Moderada		Intenção Plena		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	
1º	0	0,0	0	0,0	21	30,9	47	69,1	68
2º	0	0,0	0	0,0	8	20,0	32	80,0	40
3º	0	0,0	1	2,6	9	23,1	29	74,3	39
4º	0	0,0	1	2,1	7	14,6	40	83,3	48
5º	0	0,0	0	0,0	6	18,8	26	81,2	32
<b>GERAL</b>	0	0,0	2	0,9	51	22,5	174	76,6	227

Fonte: Dados da pesquisa

1 – Nenhuma Intenção 2 – Pouca Intenção 3 – Intenção Moderada 4 – Intenção Plena  
N - Número de respondentes na escala

Desse modo, depreende-se, de maneira geral, que esse resultado implica no compromisso desses alunos com tal objetivo. Ou seja, o compromisso estabelecido com o objetivo é um dos fatores mais importantes para definir o grau de persistência, nesse caso, no curso de Tecnologia em Hotelaria.

## 7. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo identificar os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos no Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE. Sendo assim, o instrumento (EMA) utilizado nesta pesquisa cuja finalidade foi avaliar, com base num *continuum* proposto pela Teoria da Autodeterminação, a qualidade motivacional dos alunos, possibilitou identificar tais fatores.

Na tentativa de explorar fatores relacionados à motivação dos alunos pesquisados, buscou-se identificar variáveis de caracterização socioeconômica, de modo a levantar informações acerca dos aspectos individuais dos acadêmicos tais como: idade, sexo, estado civil, renda familiar, ocupação, origem dos alunos em relação à conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio e por fim, a escolaridade dos pais. Posteriormente, propôs-se conhecer, as intenções dos alunos de permanecer no curso até sua conclusão.

De maneira geral, os resultados alcançados possibilitaram conhecer o perfil motivacional dos alunos pesquisados, revelando estudantes regulados de modo mais autônomo em relação aos motivos pelos quais os fazem frequentar a universidade. No fator Desmotivação, os alunos atribuíram as menores notas para os itens relacionados a este fator, registrando médias variando de 1,06 a 1,43 (numa escala de 4 pontos), representando dessa forma, um resultado positivo. Portanto, a desmotivação não foi percebida entre os participantes desta pesquisa.

Ainda fazendo uma análise global, os fatores críticos que motivam extrinsecamente os alunos são: a Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada cuja média foi de 2,64 e a Motivação Extrínseca por frequência às aulas apresentando média 2,25. Já os fatores críticos que motivam os alunos intrinsecamente são: Motivação Extrínseca – Regulação Identificada com média 2,94, Motivação Extrínseca – Regulação Integrada com média 3,51 a mais alta entre todos os fatores do *continuum*, seguida pela Motivação Intrínseca com média 3,09. Sendo assim, depreende-se que esses resultados, indicam, uma tendência mais acentuada para a regulação autônoma dos acadêmicos pesquisados.

Vale ressaltar, que de acordo com Guimarães e Bzuneck, os três primeiros reguladores do *Continuum*: Regulação Externa por frequência às aulas, Regulação Externa por recompensas sociais e Regulação Introjetada – são tidos como os tipos de motivação mais controlados por reguladores externos. Enquanto que os três últimos são vistos como fatores que denotam um comportamento mais autônomo.

Ao se comparar os fatores extrínsecos e intrínsecos por sexo, observa-se que ambos os sexos obtiveram médias muito próximas e mais altas na Motivação Extrínseca - Regulação Integrada, Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca - Regulação Identificada, significando assim comportamentos semelhantes em relação à motivação para aprender. Comparando esses mesmos fatores (extrínsecos e intrínsecos) por renda, foi possível verificar que independente da renda familiar, os pesquisados não se encontram desmotivados, ao atribuírem médias baixas Fator Desmotivação (1,07 a 1,22) considerada positiva em se tratando da escala utilizada neste trabalho. Vale destacar que tanto as famílias dos alunos que recebem renda de até 1 salário mínimo quanto os alunos cujas famílias possuem renda superior a 5 salários, atribuíram as maiores médias nos fatores Motivação Extrínseca – Regulação Integrada e Motivação Intrínseca, que são os fatores que denotam um comportamento mais autônomo, revelando assim, que a renda familiar, no presente trabalho, não interfere na motivação do aluno para a aprendizagem.

Quanto à verificação dos fatores socioeconômicos e sua interferência nos aspectos motivacionais dos pesquisados, constatou-se que independente do sexo e da renda, como visto anteriormente, não houve grande diferença das médias apresentadas (0,03). Observou-se ainda que a maior parte dos respondentes concluiu tanto o Ensino Fundamental (69,6%) como o Ensino Médio (80,6%) somente em escola pública, bem como a escolaridade dos pais dos mesmos, quando a maioria tem escolaridade baixa variando de Ensino Fundamental incompleto a Ensino Médio completo, constatando-se, dessa forma, que estes fatores, não influencia nos aspectos motivacionais dos alunos.

Ao verificar se o estado civil interfere nos aspectos motivacionais dos alunos, observou-se que independente do estado civil, os alunos não estão desmotivados, porém, no Fator Motivação Extrínseca por frequência às aulas, a média dos solteiros (2,30) superou a média dos casados (2,05) significando dessa forma, que os alunos solteiros dão mais importância, por exemplo, à frequência registrada em sala de aula que os alunos casados. Vale destacar também, que os casados mostraram, na presente pesquisa, um comportamento mais autônomo que os solteiros em se tratando de aprendizagem, ao atribuírem médias mais altas nos Fatores Motivação Extrínseca - Regulação Integrada (3,62) e Motivação Intrínseca (3,12), que os solteiros: 3,48 e 3,08 respectivamente.

Outra variável estudada e comparada com os aspectos motivacionais dos pesquisados foi a ocupação, remunerada ou não dos alunos. Os resultados mostraram que não há influência, independente da ocupação remunerada ou não, na desmotivação dos mesmos. No

entanto, é importante destacar que, ao comparar as médias dos alunos que trabalham por conta própria nos fatores Motivação Extrínseca Regulação Integrada (3,61) e Motivação Intrínseca (3,30) são maiores que as demais médias apresentadas na variável ocupação, considerando estes mesmos fatores.

No que se refere à intenção de permanecer no curso, a maioria dos pesquisados (76,6%) revelou o desejo de atingir o término do curso, demonstrando a importância dada pelos alunos ao aspecto formativo pessoal e profissional. Isso demonstra um comportamento intrínseco, pois quando o indivíduo desenvolve sentimentos positivos sobre determinados desafios, a tendência é o crescimento de competências, de pertencimento e de autonomia e estas, são, de acordo com a Teoria da Autodeterminação as três necessidades psicológicas básicas e universais que devem ser satisfeitas para que o indivíduo tenha um comportamento intrinsecamente motivado.

Ante o exposto, observa-se que as comparações entre as diversas variáveis que compuseram o presente trabalho, revelaram, de um lado alunos interessados na obtenção de conhecimento e prazer em frequentar à universidade, do outro lado, alunos preocupados apenas em conseguir seu diploma ou com interesse em comparecer às aulas para garantir frequência.

É imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional, tais como: professores, gestores, técnicos educacionais, entre outros, se esforcem para conseguir fazer com que os alunos compreendam a relevância, o valor e o significado daquilo que seus alunos devem de fato aprender, só assim, acredita-se que esses alunos estarão motivados para determinada atividade. Os participantes da presente pesquisa demonstraram valorizar a aprendizagem acadêmica, corroborando assim com a Teoria da Autodeterminação a qual propõe um *continuum* de evolução da motivação, onde este inicia com a desmotivação passando pela motivação extrínseca e seus reguladores externos até atingir a motivação intrínseca que consiste no nível mais desejável de comportamento autônomo.

Sendo assim, os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para o Curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, tendo em vista que o espaço universitário pode levar ao aluno a comportar-se de modo regulado por vários fatores, tais como, interferências sociais, pressões internas, frequências ou simplesmente comparecer às aulas à procura de contato com outras pessoas. Além disso, tendo conhecimento dos fatores motivações dos alunos, professores, coordenadores e a própria instituição podem atuar no sentido de estimulá-los e evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso.

Para tanto, faz-se necessário novos estudos no sentido de ampliar os conhecimentos acerca do tema motivação para aprendizagem. A sugestão é que tal tema seja investigado por meio de metodologias qualitativas como, por exemplo, observação do comportamento dos estudantes, para melhor compreensão do fenômeno motivação, considerando que os estudos realizados anteriormente utilizaram basicamente abordagens quantitativas.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. W. C.; ANDRADE, D. F.; VASCONCELOS, A. P.; ARAUJO, A. M. BATISTA. M. J. B. **Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.** XXIII Encontro Nac.de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003 ENEGEP 2003 ABEPRO Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003\\_tr0201\\_0741.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003_tr0201_0741.pdf) Acesso em 02 maio de 2017.

ALMEIDA, D. M. S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório.* Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

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

ANDRIOLA, W. B., ANDRIOLA, C. G., e MOURA, C. P. (2006). **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).** Ensaio: avaliação em políticas públicas de Educação, 14(52), 365-382.

BARBOSA, D. F. **Motivação no Trabalho,** Revista de Ciências Empresariais, v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito.** Disponível em: [www.jusbrasilcom.br](http://www.jusbrasilcom.br).

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº. 547, de 18 de abril de 1969. **Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.** Documenta, abril, 1969, Rio de Janeiro, 1969.

BRASIL. Decreto nº. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** In: Educação Profissional: legislação básica. 5ª. ed. Brasília, Ministério da Educação. 2008. p.51 a 58.

\_\_\_\_\_. Rede Federal/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - 7.ª ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008. 469p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior de 2012, Resumo Técnico-** Brasília: Inep/MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/DF: Poder Legislativo.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Publicado no DOU, de 25 abril 2007.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2010.** Divulgação dos principais dados do Censo da educação superior 2010. Brasília: MEC, 2011.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores.** Educação, Porto Alegre, v.31, n.1, p.30-38, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.É.R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BROPHY, J. **Conceptualizing student motivation.** *Education Psychologist*, v.18, n. 3, p. 200-15, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **A motivação dos alunos em cursos superiores.** In: JOLY, M.C.R.A.; ANTOS, A.A.A.; SISTO, F.F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário.** São Paulo: casa do psicólogo, 2004.p. 217-238.

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, S. É. R. **A promoção da autonomia como estratégia motivacional.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender.** Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1, p.13-70.

CAMPOS, E. L. F. **A Infreqüência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CAMPOS, B. P. (coordenador), (1990), **Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens.** Volume I, Universidade Aberta, Lisboa.

CASTRO, C. M. Entre a universidade de fingidinho e a diversificação não assumida. MORPHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, vol. 1, p.487-502.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 8. ed. Atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CEARÀ, SDRL. Maciço de Baturité - **Plano de Desenvolvimento Regional**. Ceará, Expressão Gráfica Editora, 2004.

CHARMS, R. **Motivation enhancement in educatoinal settings**. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Research on Motivation in Education, Student Motivation*. New York: Academic Press, v.1, p. 275-310, 1984.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº. 3/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - 7.ª ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008. 469p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos** - Edição Compacta. 7ª ed. São Paulo: Atlas., 1990. p 312-377.

CSIKSZENTMIHALLYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, A. **Aprendizagem auto-(des)regulada: rotas e percursos em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico**. 2002. 272f. Dissertação (Mestrado em Formação Psicológica de Professores) - Universidade do Minho, Braga, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. **Campinas. Educação e Sociedade**. V. 24, n. 82, abril, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Universidade Temporã – o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2007, vol. 28, n. 100, p. 809-829.

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

\_\_\_\_\_. **Need satisfaction and the self-regulation of learning**. *Learning & Individual Differences*, v.18, n.3, p.165-184, 2000.

\_\_\_\_\_. **Handbook of self-determination research**. Rochester: The University of Rochester Press, 2002.

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

RISTOFF, D. I. **A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios**. In: Norberto Fernandez Lamarra e Maria de Fátima Costa de Paula. (Org.). *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Eduntref, 2011, v. , p. 151-166.



DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808-2000)**. In: educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.p.197-240.

FITA, Enrique Caturca. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

FIUZA, Alexandre Felipe. **Entre cantos e chibatatas: a pobreza em rima rica nas canções de João Bosco e Aldir Blanc**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, [s.n.], 2001. Dissertação de Mestrado.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. – 2. ed. rev. aumentada – São Paulo: Cortez., 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO G. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias**. Texto da conferência conferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, nº 09, mai./ago. 2009.

GANGA, Gilberto M. D. **Trabalho de conclusão de curso (TCC) na engenharia de produção: um guia prático de conteúdo e forma**. São Paulo: Atlas, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. **As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos**. In: MACEBO, Deise; SILVA JR. João dos Reis; Oliveira, João Ferreira. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, 2008.

GRAHAM, S. & WEINER, B. **Theories and principles of motivation**. In: BERLINER, David C. & CALFEE, Robert C. (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillian, p. 63-84, 1996.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira. Brasília: 15 de dezembro de 2003. Disponível em:  
<http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/GT-Interministerial.htm> Acesso 25/11/2016.

GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.

\_\_\_\_\_. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. **‘O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação’**. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 17 (2). pp.143-50, 2004.

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

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados Estatísticos das instituições de Educação Superior, por municípios. 2000 – 2005**. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 11.08.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, **Censo da Educação Superior**. Inep, 2004.

JACOB, Vera Lúcia. **Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA**. – Belém-PA: SPEP/GRAPHITE, 1997.

KORITIAKE, L. A. **Qualidade total da empresa à escola: a relação entre as experiências vividas na empresa e na escola pelos alunos estagiários do curso de Desenho de Projetos de Mecânica da Escola Técnica Estadual “Fernando Prestes”**. 1999. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; SANFELICE J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Oswaldo Ubríaco. **Pesquisa básica versus pesquisa aplicada**. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.13, pp. 219-221. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a15.pdf>]; acesso em 25 fev 2017.

LOPEZ, A. R. B. **O turismo convencional e o contra hegemônico de Canoa Quebrada e Jericoacoara-CE.** (2014), 157 f. dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos) MPGNT, Universidade Estadual do Ceará (UECE) em convênio com a UNIPACE, Fortaleza 2014.

MAIA, M. F. **A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões.** Campinas, 1984, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão / Naresh K. Malhotra; tradução Opportunity Translations; revisão técnica Maria Cecília Laudísio e Guilherme de Farias Shiraishi--3. ed.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5.ed, São Paulo, Editora Atlas: 2010. p. 15-21.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário.** - São Paulo: Summus, 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAES, C. R.; VARELA, S. **Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem.** Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em < [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)>. Acesso em: 12 agosto de 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **O ensino superior no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NEVES, C. E. B. et. al. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira.** Porto Alegre. Sociologias. ano 9, n. 17, jan./jun. 2007.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

PARELLADA, Ibelmar Lluesma; RUFINI, Sueli Édi. **O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 26, n. 4, Dec. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279722013000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722013000400015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 agosto de 2016.

PINTRICH, R. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education. theory, research and applications.** 2.ed. New Jersey: Pearson Education, 2002.

PORTO, L. C. **Cortes e Recortes do Turismo no Maciço de Baturité** – CE: Reflexões a partir da Avaliação do Programa de Apoio ao Turista Regional (PROATUR). Dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, 2008.221 p.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p. 89.

PT. (2003-2006). Lula presidente-Plano de governo.

PT. (2007-2010). Lula presidente-Plano de governo.

REEVE, J; DECI, E. L.; RYAN. R. M. **Self-determination Theory: a dialetcal framework for understanding sociocultural influences on student motivation**: In McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 3, p. 31-60, 2004.

REEVE, J. & JANG, H (2006). **What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity**. *Journal of Educational Psychology*, 98, p. 209-218.

RISTOFF, D. (1999). **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular

ROGERS, C.R. **Liberdade para aprender**. (1972). Belo Horizonte: Inter-livros [Tradução do original de 1969].

RUIZ, V. M. **Estratégias Motivacionais**: Estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. v. 08, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a05.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2017.

RYAN, M. R.; DECI, L. E. 2000 'Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being'. *American Psychologist* 55. pp.68-78.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. **Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains**. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.57, p. 749–761, 1995.

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

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil**. *Economia aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, jan.-mar. 2009.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

- \_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.
- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Relatório 2007: a indústria faz e o SENAI capacita e desenvolve soluções inovadoras / SENAI / DN**. – Brasília, 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colins (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 197-240.
- SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.
- SOBRAL, Dejanio T. **Motivação do aprendiz de Medicina: uso da escala de motivação acadêmica**. *Psicologia teoria e Pesquisa*. v.19 n.1 Brasília Jan/Abr.2003
- SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.
- STIPEK, D. J. **Motivation to learn: from theory to practice**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.
- TAVARES, J. et al. **Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores**. *Análise Psicológica*, v.21, n.4, p.475-484, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- VALLERAND, R. J. *et al.* **The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education**. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, pp.1003-1017, 1992.
- VERISSIMO, Danilo Saretta; ANDRADE, Antônio dos Santos. **Estudo das representações sociais de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem**. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X2001000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2001000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de setembro 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 1994.
- ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.
- ZUIN, A. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2008.

WEHMEYER, M. L. (1992). **Self-determination and the education of students with mental retardation.** *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314.

WHITE, W.R. **Motivation reconsidered:** the concept of competence. In: MUSSEN, Paul H.; CONGER, John J.; KAGAN, Jerome. *Basic and Contemporary Issues in Developmental psychology*. New York, Harper & Row Publishers, p. 216-230, 1975.

## ANEXO

**PESQUISA SOBRE FATORES MOTIVACIONAIS NO ENSINO**

Prezado aluno: Solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte da minha dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa é fazer um **levantamento acerca dos fatores que motivam a permanência dos alunos do Curso de Tecnologia em Hotelaria do Instituto de Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Por favor, procure ler atentamente as questões e assinale o número correspondente ao seu grau de satisfação. Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos.

Agradeço pela colaboração.

Valdiane Rodrigues Canuto

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC

Universidade Federal do Ceará - UFC

Questionário nº \_\_\_\_\_

<b>DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A)</b>			
<b>1. Qual seu campus?</b> 1. ( ) Aracati 2. ( ) Baturité 3. ( ) Fortaleza	<b>2. Qual seu sexo?</b> 1. ( ) Feminino 2. ( ) Masculino	<b>3. Idade</b> (em anos completos): _____	<b>4. Quantas pessoas moram com você?</b> _____
<b>5. Qual seu estado civil?</b> 1. ( ) Solteiro(a)    2. ( ) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a) 3. ( ) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)    4. ( ) Viúvo(a)			
<b>6. Qual a renda familiar incluindo a sua e a das pessoas que moram com você?</b> 1. ( ) Até 1 salário mínimo (até R\$ 927,00 inclusive). 2. ( ) Acima de 1 até 2 salários mínimos (acima de R\$ 928,00 até R\$ 1.854,00 inclusive). 3. ( ) Acima de 2 a 5 salários mínimos (acima de R\$ 1.855,00 até R\$ 4.635,00 inclusive). 4. ( ) Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$ 4.635,00).			
<b>7. Em relação ao emprego ou atividade remunerada como você se encontra atualmente?</b> 1. ( ) Empregado com carteira assinada.    2. ( ) Empregado, mas não com carteira assinada. 3. ( ) Trabalho por conta própria.    4. ( ) Não trabalho.			

<b>8. Em qual período (ano/semestre) você ingressou?</b> _____	
<b>9. Conforme o período que você ingressou, que semestre você está cursando atualmente?</b> 1. ( ) Primeiro    2. ( ) Segundo    3. ( ) Terceiro    4. ( ) Quarto    5. ( ) Quinto	
<b>10. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?</b> 1. ( ) Somente em escola pública 2. ( ) Parte em escola pública e parte em escola particular. 3. ( ) Somente em escola particular	<b>11. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?</b> 1. ( ) Somente em escola pública 2. ( ) Parte em escola pública e parte em escola particular. 3. ( ) Somente em escola particular
<b>12. Qual a escolaridade do seu pai?</b> 1. ( ) Não estudou. 2. ( ) Ensino Fundamental Incompleto. 3. ( ) Ensino Fundamental Completo. 4. ( ) Ensino médio incompleto. 5. ( ) Ensino médio completo. 6. ( ) Ensino superior incompleto. 7. ( ) Ensino superior completo. 8. ( ) Pós-graduação 9. ( ) Não sei.	<b>13. Qual a escolaridade da sua mãe?</b> 1. ( ) Não estudou. 2. ( ) Ensino Fundamental Incompleto. 3. ( ) Ensino Fundamental Completo. 4. ( ) Ensino médio incompleto. 5. ( ) Ensino médio completo. 6. ( ) Ensino superior incompleto. 7. ( ) Ensino superior completo. 8. ( ) Pós-graduação 9. ( ) Não sei.

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

#### LEGENDA PARA MARCAÇÃO DAS RESPOSTAS

GRAU DE MOTIVAÇÃO							
<b>1</b>	Nada Verdadeiro	<b>2</b>	Pouco Verdadeiro	<b>3</b>	Moderadamente Verdadeiro	<b>4</b>	Totalmente Verdadeiro

**Responda as questões abaixo:**

FATORES		ESCALA DE MEDIDA			
<b>1. Desmotivação</b>					
1.1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.		1	2	3	4
1.2. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.		1	2	3	4
1.3. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.		1	2	3	4
1.4. Eu não vejo por que devo vir à universidade.		1	2	3	4
1.5. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.		1	2	3	4
1.6. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.		1	2	3	4
<b>2. Motivação Extrínseca - Regulação Externa por frequência às aulas</b>					
2.1. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.		1	2	3	4
2.2. Venho à universidade para não receber faltas.		1	2	3	4
2.3. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.		1	2	3	4
2.4. Venho à universidade para conseguir o diploma.		1	2	3	4



2.5. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	1	2	3	4
<b>3. Motivação Extrínseca - Regulação Externa por recompensas sociais</b>	<b>ESCALA DE MEDIDA</b>			
3.1. Venho à universidade para não ficar em casa.	1	2	3	4
3.2. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	1	2	3	4
3.3. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	1	2	3	4
<b>4. Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada</b>	<b>ESCALA DE MEDIDA</b>			
4.1. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	1	2	3	4
4.2. Venho porque é isso que esperam de mim.	1	2	3	4
4.3. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1	2	3	4
4.4. Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	1	2	3	4
4.5. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	1	2	3	4
4.6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	1	2	3	4
<b>5. Motivação Extrínseca - Regulação Identificada</b>	<b>ESCALA DE MEDIDA</b>			
5.1. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	1	2	3	4
5.2. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	1	2	3	4
<b>6. Motivação Extrínseca - Regulação Integrada</b>	<b>ESCALA DE MEDIDA</b>			
6.1. Porque a educação é um privilégio.	1	2	3	4
6.2. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	1	2	3	4
6.3. Porque estudar amplia os horizontes.	1	2	3	4
6.4. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	1	2	3	4
<b>7. Motivação Intrínseca</b>	<b>ESCALA DE MEDIDA</b>			
7.1. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	1	2	3	4
7.2. Porque para mim a universidade é um prazer.	1	2	3	4
7.3. Porque gosto muito de vir à universidade.	1	2	3	4

**8. Qual a sua intenção de permanecer neste curso até a sua conclusão?**

1. ( ) Nenhuma intenção      2. ( ) Pouca intenção  
 3. ( ) Intenção moderada      4. ( ) Intenção Plena