



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

RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES

FATORES MOTIVACIONAIS RELACIONADOS À PERMANÊNCIA DO
DISCENTE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

FORTALEZA

2024

RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES

FATORES MOTIVACIONAIS RELACIONADOS À PERMANÊNCIA DO DISCENTE NA
UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ (UFC)

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de Concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R616f Rodrigues, Rafael do Nascimento.
Fatores motivacionais relacionados à permanência do discente na universidade: um estudo com graduandos da Universidade Federal do Ceará (UFC) / Rafael do Nascimento Rodrigues. – 2024.
150 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, 2024.
Orientação: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.
1. Motivação acadêmica. 2. Teoria da autodeterminação. 3. Retenção universitária. I. Título.
CDD 378
-

RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES

FATORES MOTIVACIONAIS RELACIONADOS À PERMANÊNCIA DO DISCENTE NA
UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ (UFC)

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de Concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 23/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

A Deus.

Aos meus pais, irmão, avó e esposa por todo o apoio fornecido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho Nele.

A meus pais, Antonio Rozeli Alves Rodrigues e Maria Ivanilde do Nascimento Rodrigues que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. A meu irmão Rômulo do Nascimento Rodrigues pelo seu grande exemplo de esforço e dedicação nos estudos. A minha avó Maria Alves Bezerra pela fé e confiança demonstrada.

A minha esposa Maria José Magalhães Carneiro pelo amor, companheirismo e incentivo para que realizasse o mestrado.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), por ter concedido a oportunidade de cursar o mestrado e a todos os professores pelos conhecimentos transmitidos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre, pelo grande apoio e incentivo durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas. Dentre eles cito Saullo Pereira, Djeanne Batista, Monalisa Conceição, Saulo Gonçalves, Adelânia Roque e Eduardo André, nos momentos de dúvidas não mediram esforços para ajudar no possível. Aos demais (Abraão Ferreira, Carlos Ernesto, Francisco Carlos, Ionélito Costa, José Clécio e Kelveia Mayara) por todo apoio e companheirismo nas aulas. Agradeço a todos pela ótima convivência.

Aos discentes pesquisados, pelo tempo concedido no preenchimento do formulário eletrônico da pesquisa, sem os mesmos o trabalho não poderia ser realizado.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King)

RESUMO

Não muito diferente de outras esferas da vida, a motivação desempenha um papel importante no contexto acadêmico. Portanto, pesquisas relacionadas a entender os fatores críticos motivacionais associados à permanência do discente na universidade, poderão contribuir para a eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho de caráter quantitativo, com abordagem descritiva, tem como objetivo geral investigar os fatores motivacionais que afetam na permanência dos discentes de graduação da Universidade Federal do Ceará. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário fechado constituído por duas partes: a primeira parte relacionada a fatores socioeconômicos ou questionamentos do pesquisador e a segunda parte sendo formada pela escala de motivação acadêmica retirado do trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008) com 29 sentenças agrupadas em uma escala tipo Likert de 1 a 4 pontos. Como recorte, a pesquisa foi aplicada na Unidade Acadêmica Centro de Ciências. O formulário eletrônico da pesquisa foi encaminhado à Direção do Centro de Ciências, para na sequência ser enviado no fórum de notícias do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) a pesquisa. A população do trabalho é formada por 3053 discentes ativos, distribuídos entres os 15 cursos ofertados pelo Centro de Ciências. Apresentou um retorno obtido de 196 respondentes, representando 6,41% do universo da pesquisa, sendo considerado assim o tamanho da amostra. O erro de estimativa desta pesquisa foi na ordem de 6,6 pp (pontos percentuais). O fator motivação extrínseca-regulação integrada (média 3,38) foi considerado o fator crítico motivacional para permanência dos discentes na universidade. No contexto geral os discentes não se apresentam desmotivados, pelo valor de média encontrado de 1,44, já em relação a motivação intrínseca, o valor médio encontrado corresponde a 2,74. Considerando os diferentes cursos de graduação avaliados, apenas o fator motivação extrínseca-regulação identificada, apresentou diferença estatisticamente significativa, para nível de significância de 5% (p -valor = 0,022) na comparação múltipla. Em relação ao semestre cursado, foi observado que quanto mais tempo na instituição, maior será a desmotivação e os discentes no tempo padrão apresentam-se mais motivados intrinsecamente. O uso da análise fatorial exploratória, indicou, a partir das 29 variáveis estudadas, o surgimento de sete fatores que explicam 61,64% da variabilidade total dos dados. O valor do alfa de Cronbach revelou consistência interna adequada, com um valor de 0,730, referente aos 29 itens da escala.

Palavras-chave: motivação acadêmica; teoria da autodeterminação; retenção universitária.

ABSTRACT

Not unlike other spheres of life, motivation plays an important role in the academic context. Therefore, research related to understanding the critical motivational factors associated with the student's stay at university may contribute to efficiency in the teaching and learning process. In this sense, the present quantitative work, with a descriptive approach, has the general objective of investigating the motivational factors that affect the retention of undergraduate students at the Federal University of Ceará. As a data collection instrument, a closed questionnaire consisting of two parts was used: the first part related to socioeconomic factors or questions from the researcher and the second part being formed by the academic motivation scale taken from the work of Guimarães and Bzuneck (2008) with 29 sentences grouped on a Likert scale from 1 to 4 points. As a focus, the research was applied at the Science Center Academic Unit. The electronic survey form was sent to the Management of the Science Center, and the survey was then sent to the news forum of the Integrated Academic Activities Management System (SIGAA). The working population is made up of 3053 active students, distributed among the 15 courses offered by the Science Center. It presented feedback obtained from 196 respondents, representing 6.41% of the research universe, thus considering the sample size. The estimation error of this research was in the order of 6.6 pp (percentage points). The extrinsic motivation-integrated regulation factor (average 3.38) was considered the critical motivational factor for students to remain at the university. In the general context, students do not appear unmotivated, with the average value found being 1.44. In relation to intrinsic motivation, the average value found corresponds to 2.74. Considering the different undergraduate courses evaluated, only the identified extrinsic motivation-regulation factor showed a statistically significant difference, with a significance level of 5% (p -value = 0.022) in the multiple comparison. In relation to the semester attended, it was observed that the longer the time at the institution, the greater the demotivation and students in the standard time are more intrinsically motivated. The use of exploratory factor analysis indicated, from the 29 variables studied, the emergence of seven factors that explain 61.64% of the total data variability. The Cronbach's alpha value revealed adequate internal consistency, with a value of 0.730, referring to the 29 items of the scale.

Keywords: academic motivation; self-determination theory; university retention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Condições dos discentes em relação à resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007.....	42
Figura 2 - Continuum da autodeterminação motivacional.....	57
Figura 3 - Enquadramento da pesquisa.....	62
Figura 4 - Escala tipo Likert de 4 pontos.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) Brasil de 2001 até 2022.....	29
Gráfico 2 -	Evolução do número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 1998 até 2022.....	31
Gráfico 3 -	Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil de 2011 até 2022.....	32
Gráfico 4 -	Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil de 2011 até 2022.....	33
Gráfico 5 -	Número de mestres e doutores titulados no Brasil de 2010 até 2022.....	35
Gráfico 6 -	Taxas de escolarização bruta e líquida do Brasil de 2012 até 2022.....	36
Gráfico 7 -	Quantidade de pesquisados em relação a idade.....	72
Gráfico 8 -	Porcentagem referente ao estado civil dos discentes.....	73
Gráfico 9 -	Porcentagem referente a renda familiar dos discentes.....	74
Gráfico 10 -	Porcentagem referente à ocupação dos pesquisados.....	74
Gráfico 11 -	Quantidade de pesquisados por ano/semestre de ingresso na graduação....	75
Gráfico 12 -	Porcentagem referente a se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade.....	76
Gráfico 13 -	Porcentagem referente ao motivo principal pela escolha do curso.....	76
Gráfico 14 -	Porcentagem referente a participação em projeto de pesquisa, ensino e extensão.....	77
Gráfico 15 -	Porcentagem no quesito ajudar financeiramente em casa.....	78
Gráfico 16 -	Porcentagem em relação a situação perante o curso de graduação.....	79
Gráfico 17 -	Porcentagem em relação a se pretende concluir o curso de graduação.....	80
Gráfico 18 -	Estimativas dos autovalores em função do número de fatores.....	81
Gráfico 19 -	Comparação entre os fatores motivacionais e a situação perante o curso de graduação.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2022.....	28
Tabela 2 -	Distribuição do prazo mínimo, médio e máximo dos cursos de graduação do Centro de Ciências.....	41
Tabela 3 -	Distribuição da carga horária mínima, média e máxima dos cursos de graduação do Centro de Ciências.....	43
Tabela 4 -	Taxa de evasão e retenção do Centro de Ciências referente ao período de 2022.2 - 2013.1.....	44
Tabela 5 -	Unidades Acadêmicas e quantidade de cursos de graduação da UFC.....	63
Tabela 6 -	Cursos de graduação ofertado pelo Centro de Ciências com a devida quantidade de discentes ativos por curso.....	64
Tabela 7 -	Quantidade de respostas na pesquisa e distribuição dos pesquisados referente ao sexo.....	72
Tabela 8 -	Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett na escala de motivação acadêmica.....	81
Tabela 9 -	Resumo da porcentagem da variância explicada dos autovalores a partir da análise dos componentes principais, aplicada aos itens da escala de motivação acadêmica.....	82
Tabela 10 -	Análise fatorial (Rotação Varimax).....	83
Tabela 11 -	Resultado do alfa de cronbach na escala de motivação acadêmica.....	87
Tabela 12 -	Resultado do alfa de cronbach nos fatores da escala de motivação acadêmica.....	87
Tabela 13 -	Análise geral dos fatores e itens da escala de motivação acadêmica.....	89
Tabela 14 -	Comparação entre os fatores motivacionais e o sexo dos pesquisados.....	92
Tabela 15 -	Comparação entre os fatores motivacionais e a idade dos pesquisados.....	93
Tabela 16 -	Comparação entre os fatores motivacionais e o estado civil dos pesquisados.....	95
Tabela 17 -	Comparação entre os fatores motivacionais e a renda familiar dos pesquisados.....	96
Tabela 18 -	Comparação entre os fatores motivacionais e a ocupação dos pesquisados.....	98

Tabela 19 - Comparação entre os fatores motivacionais e os cursos de graduação dos pesquisados.....	99
Tabela 20 - Comparação entre os fatores motivacionais e o semestre de ingresso dos pesquisados.....	103
Tabela 21 - Comparação entre os fatores motivacionais e se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade.....	105
Tabela 22 - Comparação entre os fatores motivacionais e a motivação pela escolha do curso.....	106
Tabela 23 - Comparação entre os fatores motivacionais e a participação em projeto de ensino, pesquisa e extensão.....	108
Tabela 24 - Comparação entre os fatores motivacionais e se o pesquisado ajuda financeiramente em casa.....	108
Tabela 25 - Comparação entre os fatores motivacionais e a situação perante o curso de graduação.....	109
Tabela 26 - Comparação entre os fatores motivacionais e se o pesquisado pretende concluir o curso de graduação.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos que evidenciaram a EMA em diferentes contextos e com amostras diversificadas.....	48
Quadro 2 -	Fatores e itens utilizados para avaliação da motivação acadêmica.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AMS	Academic Motivation Scale
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EM	Motivação Extrínseca
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
EME	Echelle de Motivation en Education
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEM	Modelagens de Equações Estruturais Exploratórias
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas
IFCE	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IM	Motivação Intrínseca
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SDT	<i>Self-Determination Theory</i>
SESU	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
Taeg	Total de alunos equivalentes de graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	25
2.1	Contexto atual do ensino superior no Brasil	25
3	RETENÇÃO UNIVERSITÁRIA	37
3.1	O problema da retenção universitária	37
4	MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	45
4.1	Escala de motivação acadêmica	45
5	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA	53
5.1	Teoria da autodeterminação	53
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
6.1	Desenho do estudo	61
6.2	Local da pesquisa	62
6.3	Caracterização da população	63
6.4	Instrumento de Coleta de Dados	65
6.5	Coleta de dados	69
6.6	Aspectos éticos da pesquisa	70
6.7	Metodologia de análise de dados	70
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
7.1	Análise dos resultados referente as características socioeconômicas	71
7.2	Análise dos resultados referente a escala de motivação acadêmica	80
7.3	Relação entre as características socioeconômicas e a escala de motivação acadêmica	91
8	CONCLUSÃO	112
9	PROPOSTAS RESULTANTES DESTA PESQUISA À UNIDADE ACADÊMICA	115
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	128
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	132
	ANEXO A – DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007	134
	ANEXO B – LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012	137
	ANEXO C – PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007	139

ANEXO D – DECRETO N° 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.....	141
ANEXO E – RESOLUÇÃO N° 14/CEPE, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2007.....	144
ANEXO F – PORTARIA N° 31/2022, 20 DE ABRIL DE 2022.....	146
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	148

1 INTRODUÇÃO

As universidades são instituições que desempenham importante papel no desenvolvimento da humanidade, além de ser uma grande disseminadora de conhecimento. O conhecimento é um fator essencial para ampliação dos saberes humanos e embora a universidade não seja a única forma de obter o conhecimento, ela é de suma importância para o desenvolvimento humano.

A universidade prepara a humanidade para lidar com as complexidades contemporâneas, encontrar alternativas aos problemas sociais mais prementes, formar profissionais críticos e tecnicamente preparados para atuar nas mais diversas profissões, além de ser responsável pela produção e disseminação de conhecimentos para o desenvolvimento social, político e econômico de uma nação (Ribeiro; Magalhães, 2014).

No contexto atual a função social da universidade é formar profissionais qualificados para o desenvolvimento do país. Contudo, são três pilares que rege a universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, que sem essas funções dificilmente a responsabilidade social da universidade se cumpriria (Vallaey, 2006).

O Brasil conta com 68 universidades federais, conforme dados do Censo da Educação Superior 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). Contudo, para chegar a realidade que estamos atualmente, o processo foi demorado. Desde o fim dos anos 1990, buscava-se ampliar o acesso ao ensino superior público no Brasil por meio de diversas políticas públicas, dentre as principais justificativas foram a baixa participação da população jovem no nível de ensino superior (entre 18 e 24 anos), grande maioria de instituição privada e poucas instituições públicas (federais, estaduais e municipais), quadro se evidenciava o acesso era restrito à educação superior a grupos sociais mais abastados (Cepêda; Marques; Zambello, 2015).

Dentre todas as políticas públicas que buscaram reconfigurar o sistema de educação superior, assume um papel primordial o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Anexo A), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Dentre as diretrizes que fundamentam o REUNI estão a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de

políticas de inclusão e assistência estudantil e por fim articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica, com propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (Brasil, 2007).

Essa expansão quantitativa se deu com o governo federal adotando uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (Brasil, 2010). Com isso ocorreu o surgimento de novas unidades e nas universidades já existentes houve a ampliação do número de estudantes em resposta ao aumento do número de vagas ofertadas e também à criação de novos cursos de graduação (Dias *et al.*, 2020).

Em complemento ao REUNI, no ano de 2010, houve a implementação do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), como alternativa aos vestibulares realizados até então, de forma descentralizada, pelas instituições públicas de ensino superior. Conforme Nogueira *et al.* (2017), as vantagens básicas do SiSU seria em primeiro lugar, haveria benefícios institucionais ao tornar o processo de preenchimento de vagas mais barato e eficiente; em segundo lugar, os benefícios da maior mobilidade geográfica dos estudantes, maior intercâmbio acadêmico e cultural e integração nacional, por fim, o possível impacto de inclusão social, ou seja, a possibilidade de os mais pobres se candidatarem a cursos e instituições inacessíveis devido aos custos já relatados anteriormente.

Em relação ao critério utilizado pelo SiSU para classificar os candidatos, está o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este exame foi criado pelo governo federal em 1998 como uma ferramenta para avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos ao final da educação básica, porém, a partir de 2009, medidas governamentais incentivaram a utilização do ENEM não apenas como processo de avaliação do ensino médio, mas também como meio de acesso ao ensino superior no Brasil (Silveira; Barbosa; Silva, 2015).

Talvez ainda mais importante do que isso seja a articulação do SiSU com a lei de reserva de vagas, conhecida como Lei de Cotas, regulamentada por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Anexo B), o sistema de cotas raciais e sociais para possibilitar que pessoas em situação de vulnerabilidade tivessem acesso ao ensino superior (Nogueira *et al.*, 2017).

Além de garantir a expansão das universidades e implementação do sistema de seleção, houve uma preocupação de garantir a permanência dos discentes no ensino superior público, dessa forma em 2007 foi publicada a portaria normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 (Anexo C) do Ministério da Educação (MEC), ampliada e alterada pelo decreto nº 7.234

de 19 de julho de 2010 (Anexo D), que reorganizou e ampliou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), apresentando como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio de assistência estudantil, como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, apoio pedagógico dentre outros, conforme o decreto.

Apesar de todo um aparato para o ingresso e permanência dos discentes, ainda existem fatores que atingem as universidades públicas de uma maneira em geral, como casos de evasão e retenção dos discentes. Conforme Araújo, Mariano e Oliveira *et al.* (2021), entre 2006 e 2016, o Censo de Educação Superior registrou que o número de matrículas na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5,0% de crescimento. Ainda de acordo com os autores, a quantidade de alunos concluintes, em 2014, por exemplo, era de 44,7% nas instituições públicas, apontando altas taxas de evasão e de retenção.

Para Pereira (2019), quando o discente deixa de frequentar a aula e abandona a escola durante o período letivo, fica caracterizada uma evasão escolar, logo é o ato de abandonar os estudos. Segundo Lima Junior *et al.* (2019), a retenção no contexto da educação superior, pode se referir ao tempo adicional que o estudante leva para completar a formação superior, tomando como referência o tempo de conclusão institucionalmente previsto. Sem mencionar que, de acordo com os autores, a evasão e retenção não são fenômenos recentes, mas ganharam projeção e importância em razão do processo de expansão da educação superior ocorrido nas duas últimas décadas. Segundo Lamers *et al.* (2017), a retenção ocorre por motivo de suspensão, cancelamento, trancamento de matrícula ou repetência, fazendo com que o estudante necessite de um maior período para finalizar o curso.

Estas duas definições, querendo ou não, estão interligadas, pois, o atraso no término da graduação poderá levar o discente a evasão, evidenciando a importância da redução da retenção para combater os antecedentes que ocasionam a desistência permanente do estudante. Sem mencionar que o investimento que é realizado na educação dos discentes, espera-se que haja um retorno com o desenvolvimento das capacidades das que usufruem e que irão fazer parte do mercado de trabalho em diversas áreas de atuação.

Tomando como base os dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Deed/Inep), o investimento público direto por estudante universitário foi de R\$ 26.056,00 no ano de 2018 (INEP, 2018). Mostrando assim uma preocupação das instituições de ensino em relação à retenção do discente, resultando em desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos. Para Cunha, Nascimento e Durso (2016), os investimentos despendidos na formação de um estudante que possa vir a evadir

acabam sendo perdidos sem possibilidade de retorno, visto que outro estudante não poderá dispor do mesmo. Segundo os autores, do ponto de vista do discente, não terminar um curso de graduação, também gera custo, pois recursos financeiros pessoais foram investidos pelo próprio estudante, sendo certo que o tempo destinado às atividades da graduação não concluída poderia ter sido mais bem aplicada em outras atividades.

A exemplo de preocupação na retenção e evasão, a Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio da resolução nº 14/CEPE, de 03 de dezembro de 2007 (Anexo E), regulamentou o “Tempo máximo para a conclusão dos cursos de graduação” e na portaria nº 31/2022, 20 de abril de 2022 (Anexo F), definiu o plano de ajustes dos valores das cargas horárias semestrais mínima, média e máxima dos currículos vigentes dos cursos de graduação. As fórmulas e valores finais dos ajustes das cargas horárias dos cursos e tempo máximo de conclusão podem ser averiguados na seção 3 desta dissertação.

De acordo com Araújo, Mariano e Oliveira (2021), outro ponto é o fato da retenção ser um dos fatores que interfere nos recursos financeiros que são repassados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pois integra o cálculo do total de alunos equivalentes de graduação (Taeg), logo as IFES que possuem o maior quantitativo de alunos equivalentes terão um maior recebimento de recursos, enquanto que, quanto maior a porcentagem de alunos que não se formam no tempo regular, menor será o Taeg. Daí surge uma maior preocupação para incentivar a taxa de sucesso do discente.

Não obstante, a conclusão de uma graduação está associada a diversos benefícios tais como aumento da expectativa de vida, melhoria da mobilidade profissional, crescimento do status social e diminuição do risco de desemprego (Nes; Evans; Segerstrom, 2009). Indivíduos que não conseguem terminar os estudos, geralmente acabam ocupando cargos informais, de menor qualificação e remuneração baixa.

A fim de evitar os problemas decorrentes do abandono de cursos, políticas educacionais com o intuito de ajudar a manter os discentes no ensino superior passaram a ser adotadas por diversos países (Silva; Sampaio, 2022). No entanto, até o contexto atual a evasão e a retenção são um problema geral nas universidades. Conforme Alencar (2014), a necessidade de trabalhar, a descoberta de novos interesses, incompatibilidade entre os horários do trabalho e do curso, escolha precoce da carreira e a falta de orientação institucional são os motivos que mais influenciam os discentes a deixar o curso.

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. Para Guimarães e Boruchovitch (2004) a motivação tem sido

avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho, além do fato que um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, apresentando entusiasmo na execução das tarefas, orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos e podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

Conforme Hashemian e Soureshjani (2011), por meio de regressão e correlação concluíram que existe uma relação significativa entre motivação e desempenho acadêmico. Diante do mencionado percebe-se uma forte relação entre a motivação e o desempenho do discente, dessa forma podendo influenciar na permanência do discente no curso. Quando conhece as orientações motivacionais de seus discentes, ou seja, quando vai além daquilo que observa no contexto geral de sala de aula, o professor conta com inúmeras alternativas para lidar com os problemas causados pela falta de motivação (Almeida, 2012).

Diante de tudo o que foi mencionado, a motivação no contexto educacional é um construto importante de se conhecer, logo a presente pesquisa visa identificar a motivação dos discentes a frequentarem a Universidade Federal do Ceará, para compreender quais são os fatores que realmente influenciam na permanência dos discentes no curso de graduação, não se restringindo somente a questões acadêmicas e/ou profissionais.

Uma das teorias utilizadas para estudar a motivação humana e suas interfaces com a área da educação é a teoria da autodeterminação (Bernardino *et al.*, 2018). Essa teoria pode ser resumida em um *continuum* de autodeterminação que indica seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, conforme a internalização das regulações externas para o comportamento (Leal; Miranda; Carmo, 2013).

De acordo com Davoglio, Santos e Lettnin (2016), as pesquisas atuais sobre os processos motivacionais relacionados à educação nos diferentes níveis de ensino têm sido conduzidas cada vez mais se utilizando de instrumentos de avaliação padronizados. Um exemplo de instrumento de avaliação é a Echelle de Motivation en Education (EME), elaborada e validada por Vallerand *et al.* (1989), desenvolvida em língua francesa o objetivo da escala era medir a motivação para a educação, apresentando como sujeitos da pesquisa 746 universitários. Conforme desenvolvida pelos autores, a EME é composta por sete subescalas, composta por 28 afirmações (4 afirmações por subescala), no qual medem três tipos de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, para alcançar e para sentir), três tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjetada e identificada) e desmotivação.

Posteriormente, Vallerand *et al.* (1992) validaram transculturalmente em inglês o EME, resultando como Academic Motivation Scale (AMS), sendo testada as suas propriedades psicométricas em 745 estudantes universitários canadenses, os resultados revelaram que a versão em inglês da escala, apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal ao longo de um mês, apoiando seu uso em pesquisas educacionais sobre motivação.

A AMS foi traduzida pela primeira vez para o português do Brasil por Sobral (2003), sendo denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a qual avaliou a motivação de 269 alunos do curso de medicina da Universidade de Brasília. A versão utilizada pelo autor listou 28 itens que podem representar razões para o estudante vir à universidade, acrescentando-se uma escala analógica visual indagando o grau de motivação do aprendiz para o prosseguimento dos estudos em medicina.

Importante mencionar a partir da versão original da AMS, traduzida para o Brasil por Sobral (2003), diversas adaptações e/ou modificações foram realizadas por pesquisadores brasileiros na EMA. Vale aqui destacar o trabalho realizado por Guimarães e Bzuneck (2008), uma vez que será referência na metodologia desta dissertação, no qual desenvolveram uma adaptação da escala EMA com vista ao seu aperfeiçoamento e aprimoramento teórico. Para validação de conteúdo os autores utilizaram-se da 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. 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).

Seja no Brasil ou em outro país a motivação acadêmica é um assunto de suma importância no contexto educacional. Principalmente pelo fato de que vários fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos acabam influenciando na aprendizagem, quando se trata do processo de escolha e permanência ou a desistência dos alunos (Canuto, 2018). A importância está em conhecer os motivos que estão implícitos nas ações dos discentes, se intrínsecos ou extrínsecos, e, sobretudo, em ter consciência de que esses motivos são elaborados nas relações interpessoais e nas relações proporcionadas pelas práticas educativas (Santos; Bernardi; Bittencourt, 2012).

Nesse contexto, esta dissertação é norteadada pela seguinte questão: Quais os fatores associados à motivação acadêmica dos discentes para frequentarem seus respectivos cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará?

Com o intuito de responder o questionamento proposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os fatores motivacionais que afetam na permanência dos discentes de

graduação da Universidade Federal do Ceará. Para realização desta pesquisa será utilizado como base o estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008) à luz da Teoria da Autodeterminação

Para realização do objetivo geral desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) determinar os fatores críticos motivacionais para permanência do discente na universidade; b) comparar a motivação acadêmica considerando os diferentes cursos de graduação avaliados; c) comparar a motivação acadêmica dos discentes em relação ao semestre cursado (o discente poderá estar situado no tempo padrão do curso, ultrapassou o tempo padrão ou ultrapassou o tempo máximo); por fim d) apresentar os parâmetros métricos de validade fatorial e de fidedignidade do instrumento usado no estudo.

De acordo com Santos, Bernardi e Bittencourt (2012), a desmotivação que os jovens demonstram pelo estudo tem sido algo preocupante para pais, pesquisadores e educadores. Os autores esclarecem que o desinteresse se justifica pelo fato do adolescente, além de encontrar-se numa fase evolutiva, com transformações biopsicossociais, convive com a era da tecnologia na vida cotidiana, sem mencionar que, em contrapartida, a escola permanece com práticas pedagógicas pouco motivadoras, que não contemplam os interesses e as potencialidades do jovem educando.

Dito isso, Lima Júnior *et al.* (2019) esclarece que não basta saber quantos alunos abandonam a graduação; é preciso compreender suas razões de maneira a perceber os limites da responsabilidade institucional, sem mencionar que a retenção é vinculada à problemas que podem ser resolvidos pela própria instituição.

Sabendo que um discente sem motivação pode acarretar sua evasão, retenção e até mesmo no seu baixo rendimento escolar. A presente pesquisa justifica-se pela relevância social em fornecer informações para a instituição pública de ensino superior como a Universidade Federal do Ceará (UFC), reconhecida por sua qualidade de ensino, pesquisa e extensão, bem como subsidiar investigações e intervenções sobre os elevados e crescentes índices de retenção universitária, além de compreender os reais motivos que levam os discentes a frequentar a universidade e quais fatores motivacionais influenciam para uma maior retenção dos discentes nos cursos de graduação. Além de verificar como está a motivação dos discentes que extrapolaram o tempo máximo de conclusão do curso, visto ser o público mais preocupante no contexto universitário pelos desperdícios acadêmicos, sociais e econômicos da sua permanência prolongada.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o aprimoramento das políticas públicas vigentes, podendo diminuir as perdas sociais e financeiras decorrentes da retenção universitária.

O trabalho está estruturado em sete seções: A primeira seção contém a introdução, apresentando o tema, o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos do estudo, bem como os aspectos da relevância da pesquisa.

Na segunda seção será apresentado uma breve contextualização do ensino superior no Brasil, possibilitando ter uma visão panorâmica sobre os avanços e os desafios. Além de contextualizar as principais políticas públicas responsáveis pela democratização e expansão do ensino superior nas últimas décadas.

A terceira seção será abordado a temática retenção universitária, trazendo a definição, alguns trabalhos publicados sobre o assunto e como a Universidade Federal do Ceará vem enfrentando este problema nos últimos anos.

Na quarta seção tratará da escala de motivação acadêmica utilizado neste trabalho, informando quais trabalhos foram responsáveis pela construção e validação, referenciando também alguns trabalhos que utilizaram a escala, de modo a compreender os trabalhos já desenvolvidos e o que poderá ser feito de diferente nesta dissertação.

Na quinta seção será explanado a teoria da autodeterminação no intuito de compreender a teoria que foi baseada a escala de motivação acadêmica, além de mencionar as cinco microteorias que embasam esta teoria.

Na seção seis trata dos procedimentos metodológicos, abordando o desenho do estudo, local da pesquisa, aspectos éticos, detalhamento do método, das técnicas e da forma de análise dos dados.

Na sétima seção será demonstrado os resultados e análise dos dados obtidos pelo questionário aplicado nesta pesquisa de dissertação. E no fim do trabalho consta a conclusão, referências, os apêndices e os anexos usados no trabalho.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Na presente seção será apresentado uma breve contextualização do Ensino Superior no Brasil, possibilitando ter uma visão panorâmica sobre os avanços e os desafios.

2.1 Contexto atual do ensino superior no Brasil

As universidades são locais importantes para a produção, acúmulo e disseminação do conhecimento. As mudanças tecnológicas, sociais e científicas destacam o papel do ensino superior na produção e divulgação do conhecimento, especialmente na educação científica e tecnológica dos jovens (Casiraghi; Almeida; Boruchovitch, 2022). Conforme os autores, em resposta às demandas do mercado de trabalho, a defesa do direito público e a equidade educacional, o ensino superior diversificou-se significativamente nas últimas décadas.

Um sistema de classes anteriormente restritivo expandiu se rapidamente, especialmente com o desenvolvimento do setor de educação privada, devido à crescente demanda por educação superior, mudanças estruturais enfatizando a importância da pesquisa científica e a formação de uma economia global do conhecimento, que promoveu a mobilidade entre professores e estudantes (Pelegri, 2019).

De acordo com Tomás e Silveira (2021) o sistema de ensino superior no Brasil passou por dois períodos de expansão dramática, sendo o primeiro com a reforma universitária feita em 1968 pelos governos militares e o segundo período iniciou-se na década de 1990.

O ensino superior no Brasil é fornecido por um conjunto crescente de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tanto públicas quanto privadas. Contudo é importante mencionar segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016) que a reforma universitária de 1968 tem sido apontada por alguns autores como o ponto de partida para a predominância do setor privado sobre o ensino superior no Brasil, em termos de cursos universitários, além da reforma ter atribuído às universidades um papel integrado de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

A reforma de 1968 por um lado, modernizou parte importante das universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais, onde criou-se condições favoráveis para que algumas instituições passassem a articular atividades de ensino e pesquisa, até então com algumas exceções - relativamente esporádicas; cátedras vitalícias foram abolidas; introduziu-se o regime departamental; carreiras acadêmicas institucionalizadas e legislação pertinente vinculando ingresso e progressão de professores à titulação acadêmica (Martins, 2009). Outro fator que o autor relata é a questão do ensino superior privado que surgiu após a

reforma de 1968 ser um sistema estruturado sob a forma de empresa educativa visando obter lucros econômicos e responder rapidamente às necessidades do mercado educativo.

Com o crescimento significativo das instituições privadas, entre as décadas de 1970 e 1980, o setor privado foi dominado por faculdades, que se diferenciavam das universidades por estarem ancorados somente no pilar do ensino, por terem formas de acesso menos competitivas e por cursos predominantemente noturnos, permitindo que os alunos tivessem disponibilidade para trabalhar durante o dia para sustentar seus estudos (Cruz, 2020).

Em 1988, após o término da ditadura militar (1964-1984) uma nova constituição entrou em vigor depois da eleição da primeira assembleia constituinte do país, constando nessa nova constituição em seu artigo 207 a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo também parâmetros para a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Canuto, 2018).

A constituição institucionaliza a relação em termos de direitos humanos e dignidade humana, podendo ser considerada o elo que completa e define essa transição entre a era da ditadura e a nova fase de construção democrática (Santos, 2019). Ainda segundo o autor é justamente a partir da constituição federal, em que a educação como direito fundamental foi consagrada constitucionalmente, que o papel da escola na sociedade começou a ser resgatado, não apenas como espaço de conscientização, socialização ou formação política, mas também como espaço de proteção de direitos.

Na década de 1990, o Banco Mundial (BM) promoveu políticas de intervenção no ensino superior brasileiro desde meados da década de 1990 até a primeira década do novo século, momento em que o governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, em absoluta concordância com as políticas do Banco Mundial, operaram um conjunto de reformas políticas no ensino superior, baseadas em dois eixos: diversificar as instituições de ensino superior (IES) e cursos e diversificar suas fontes de financiamento (Lima, 2011).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (mencionada na Constituição de 1988) que estabeleceu metas para o ensino superior como incluir 30% da população de 18 a 24 anos para frequentar cursos de ensino superior, dos quais 40% devem estar na rede pública (Zambello, 2015).

Nesse cenário, podemos observar uma série de iniciativas do governo federal, que tiveram forte impacto na educação superior brasileira desde os anos 2000, sendo o Plano Nacional de Educação (PNE) o momento decisivo (Pelegri, 2019). Criado por meio da Lei Nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, o PNE 2001-2010 constam 295 metas para a educação, 35 metas para o ensino superior, demonstrando interesse em expandir esse nível de ensino e

propondo aumentar o número de vagas e matrículas, além de diversificar o sistema incentivando o desenvolvimento da educação a distância e institucionalizar o sistema de avaliação nacional (Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020).

Após o PNE foram instituídos o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ambos no setor privado, bem como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no setor público (Barros, 2015).

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa estabelecido, em 12 de julho de 2001, pela Lei N° 10.260, estabeleceu fontes de financiamento estudantil para alunos de graduação em instituições privadas, ou seja, sem bolsas, mas com opção de pagamento com juros menores ou até zero, dependendo da renda familiar (Tomás; Silveira, 2021). No caso do PROUNI, criado pela Lei N° 11.096, de 13 de janeiro de 2005 institui um sistema (bolsas de estudo integral ou parcial) para permitir o acesso de alunos de baixa renda ao ensino superior, sabendo que esse segmento não corresponde ao perfil dos beneficiários do FIES. (Corbucci; Kubota; Meira, 2016)

Visto ideologicamente como uma política de democratização e expansão, o PROUNI utiliza-se da renúncia fiscal e bolsas de estudo para levar os jovens ao ensino superior, mas também para estimular o desenvolvimento do setor privado e a financeirização da educação (Miranda; Azevedo, 2020).

O REUNI foi instituído em 6 de abril de 2007 pelo Decreto Presidencial n. 6.096, sob o reconhecimento do importante papel das universidades federais no desenvolvimento econômico e social do país, apresentando como principal objetivo a redução das desigualdades sociais em termos de acesso e permanência no ensino superior (Lima; Machado, 2016).

O programa REUNI foi instituído para persuadir as Universidades Públicas Federais a estabelecerem contratos de gestão que, através de uma cláusula compromissória conhecida como acordo de metas, exigiam que as instituições cumprissem metas claras em seu plano de financiamento público, sendo assim, cada universidade é responsável por desenvolver um plano de reestruturação, definindo uma estratégia e etapas a serem seguidas ao longo dos cinco anos. (Silva; Castro, 2015).

Depois dos programas instituídos percebe-se em dez anos, segundo o Censo da Educação Superior 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram. No ano de 2001 representava 3.036.113, passando para 6.379.299 no ano de 2010, como pode ser observado na Tabela 1. Com base no Censo da Educação Superior 2022, o

número de matrículas para o ano de 2022 foi no total de 9.443.597, ou seja, três vezes o valor do ano de 2001.

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2022

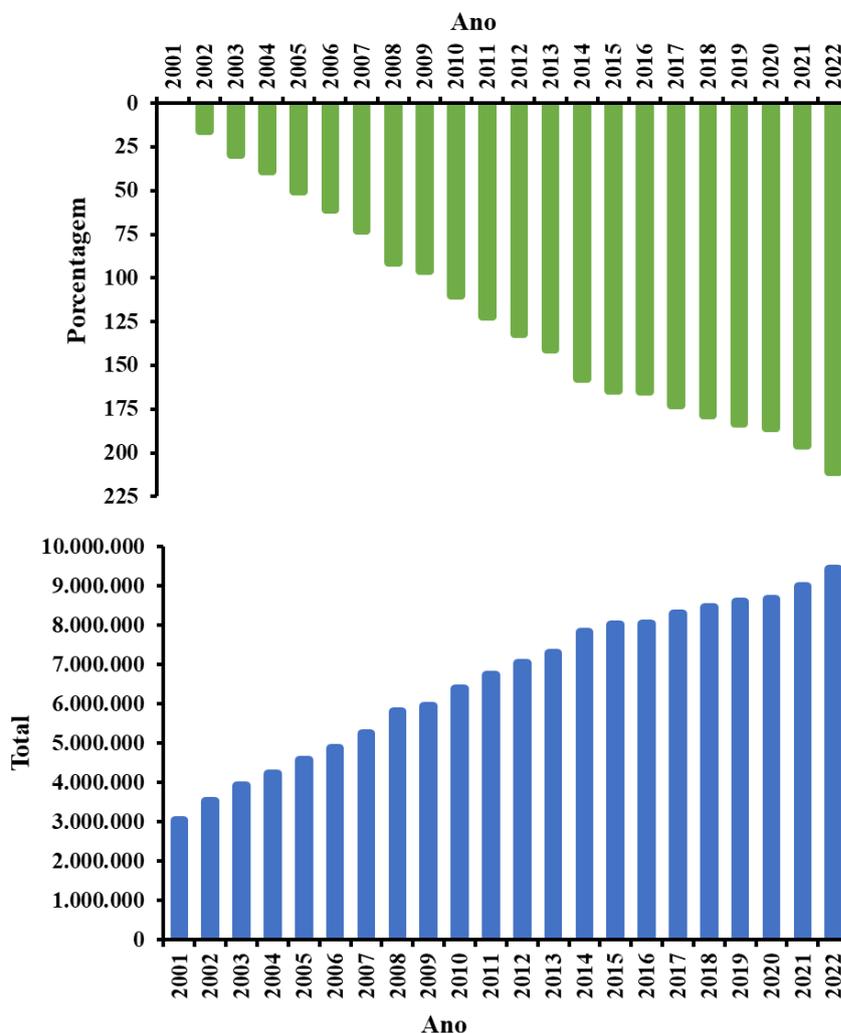
Ano	Total	Públicas								Privadas	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,5	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	1.032.936	15,3	619.354	9,2	121.025	1,8	4.966.374	73,69
2012	7.037.688	1.897.376	27,0	1.087.413	15,5	625.283	8,9	184.680	2,6	5.140.312	73,04
2013	7.305.977	1.932.527	26,5	1.137.851	15,6	604.517	8,3	190.159	2,6	5.373.450	73,55
2014	7.828.013	1.961.002	25,1	1.180.068	15,1	615.849	7,9	165.085	2,1	5.867.011	74,95
2015	8.027.297	1.952.145	24,3	1.214.635	15,1	618.633	7,7	118.877	1,5	6.075.152	75,68
2016	8.048.701	1.990.078	24,7	1.249.324	15,5	623.446	7,7	117.308	1,5	6.058.623	75,27
2017	8.286.663	2.045.356	24,7	1.306.351	15,8	641.865	7,7	97.140	1,2	6.241.307	75,32
2018	8.450.755	2.077.481	24,6	1.324.984	15,7	660.854	7,8	91.643	1,1	6.373.274	75,42
2019	8.607.160	2.083.482	24,2	1.335.254	15,5	656.585	7,6	91.643	1,1	6.523.678	75,79
2020	8.680.354	1.956.352	22,5	1.254.080	14,4	623.729	7,2	78.543	0,9	6.724.002	77,46
2021	8.986.554	2.078.661	23,1	1.371.128	15,3	633.785	7,1	73.748	0,8	6.907.893	76,87
2022	9.443.597	2.076.517	22,0	1.344.835	14,2	655.492	6,9	76.190	0,8	7.367.080	78,01

Fonte: INEP 2010 e 2022. Censo da Educação Superior 2010 e 2022.

Apesar do caráter expansionista majoritariamente privado nesse período, esses resultados sugerem certa estabilidade na participação desse setor que, em 2010, representava 74,2% das matrículas. Por outro lado, no mesmo período, o setor público experimentou uma expansão significativa e sem precedentes. As categorias Federal e Estadual apresentaram um aumento nas matrículas de 2001 a 2010 da ordem de 85,9% e 66,7%, já de 2001 a 2022 foi na ordem de 166,4% e 81,8%, respectivamente (INEP, 2022). Segundo Sguissardi (2006), a fraca expansão do setor público e o forte crescimento do setor privado podem ser explicados, em grande parte, pela forte redução dos recursos financeiros para as instituições de ensino superior e pela facilidade de instalação de instituições privadas, especialmente para fins lucrativos.

Avaliando de forma total o número de matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) durante os anos de 2001 até 2022, percebe-se que houve um aumento gradativamente durante o decorrer dos anos, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1- Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) Brasil de 2001 até 2022



Fonte: INEP 2010 e 2022. Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior 2010 e 2022.

As matrículas em cursos de graduação cresceram 110,1% de 2001 a 2010 e 211% de 2001 a 2022. Esse aumento se deve a vários fatores, no lado da demanda, o crescimento econômico do Brasil nos últimos anos criou uma demanda por mão de obra mais especializada no mercado, já no lado da oferta, a soma das políticas públicas para promover o acesso e permanência no ensino superior, incluindo o aumento dos financiamentos estudantis (bolsas e auxílios), como os programas FIES e PROUNI, e o aumento de vagas nas redes federais através da abertura de novos campi e novas universidades, bem como da interiorização das universidades existentes (INEP, 2010).

Com a ampliação do acesso, esforços foram feitos rapidamente para proporcionar aos alunos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica condições de permanecer e concluir seus estudos (Silva *et al.*, 2018). Com esse objetivo foi criado o Programa

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (Anexo C), que depois foi transformado no Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Anexo D), estabelecendo dez linhas de ações (moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde entre outros) para assistência estudantil. De acordo com o decreto, as ações de assistência estudantil devem ter em conta a necessidade de criar igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e atuar preventivamente em situações de retenção e evasão por insuficiência financeira.

No ano de 2008, por meio da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo assim os antigos CEFETs e Escolas Técnicas Federais são agora chamados de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, podendo oferecer educação profissional em todos os níveis educacionais, além do ensino médio regular (Zambello, 2015). Com o objetivo de dar nova função a essas instituições, até então voltadas para o ensino médio vocacional, o novo modelo de órgão federal ampliou a oferta de cursos de graduação, favorecendo as licenciaturas e o ensino superior tecnológico, pelo menos em teoria (Senkevics, 2021). Havendo também, segundo o autor, a ampliação da oferta de cursos no período noturno, entre as consequências dessa política expansionista.

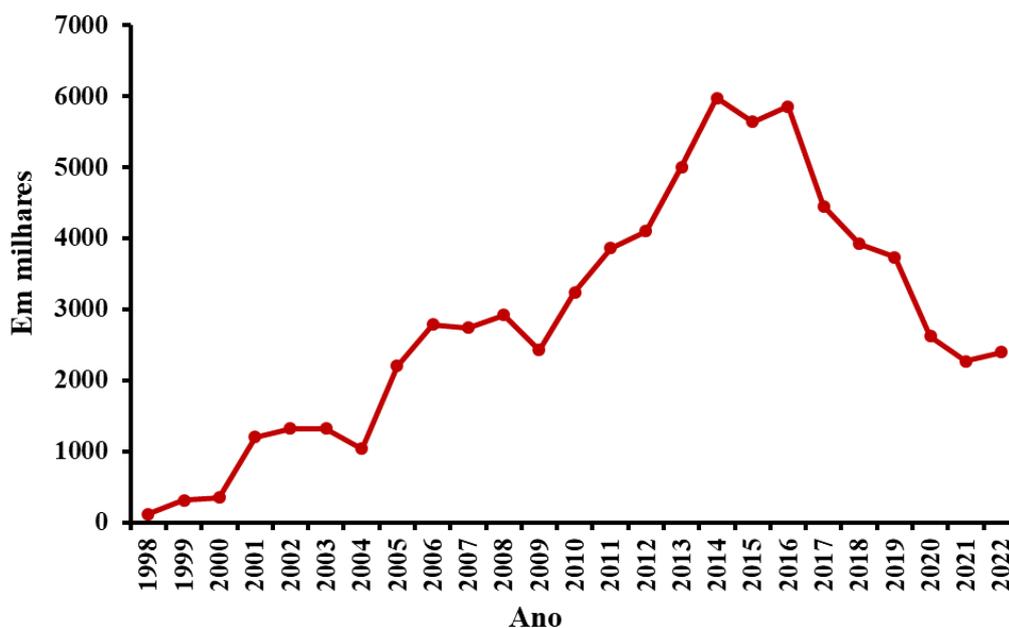
Outro programa do governo que ganhou importância com o decorrer dos anos foi o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) amparado pela Portaria Normativa Nº2, de 26 de janeiro de 2010. Conforme Ariovaldo e Nogueira (2021), sua criação foi justificada com o objetivo de democratizar o acesso, facilitar a mobilidade geográfica dos alunos e diminuir as ineficiências observadas na alocação de vagas nas universidades públicas. Os autores ainda esclarecem que desde a sua introdução em 2010, o SiSU cresceu em popularidade entre as instituições de ensino superior e começou a ser usado juntamente ou no lugar dos tradicionais exames de admissão.

Segundo Campos (2019) com a criação do SiSU, a seleção de vagas ficou unificada em um único exame e um sistema de gerenciamento de vagas foi construído permitindo a participação de mais alunos com menores dificuldades financeiras. Segundo a autora o SiSU consolidou a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois enquanto este é um exame nacional e gratuito para quem comprovar baixa renda, o SiSU é um sistema totalmente online que seleciona estudantes para as vagas de cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

E falando em ENEM, importante destacar que foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação para avaliar as habilidades e competências desenvolvidas por alunos concluintes do ensino médio ou por alunos que já concluíram o ensino médio, apresentando resultados

peçoais e confidenciais aos alunos de suas qualidades e deficiências relacionadas à sua capacidade de se apresentar ao mundo (Santos, 2011). No Gráfico 2 podemos observar a evolução do número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio desde da sua criação até 2022.

Gráfico 2 - Evolução do número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 1998 até 2022



Fonte: INEP 2022. Censo da Educação Superior 2022.

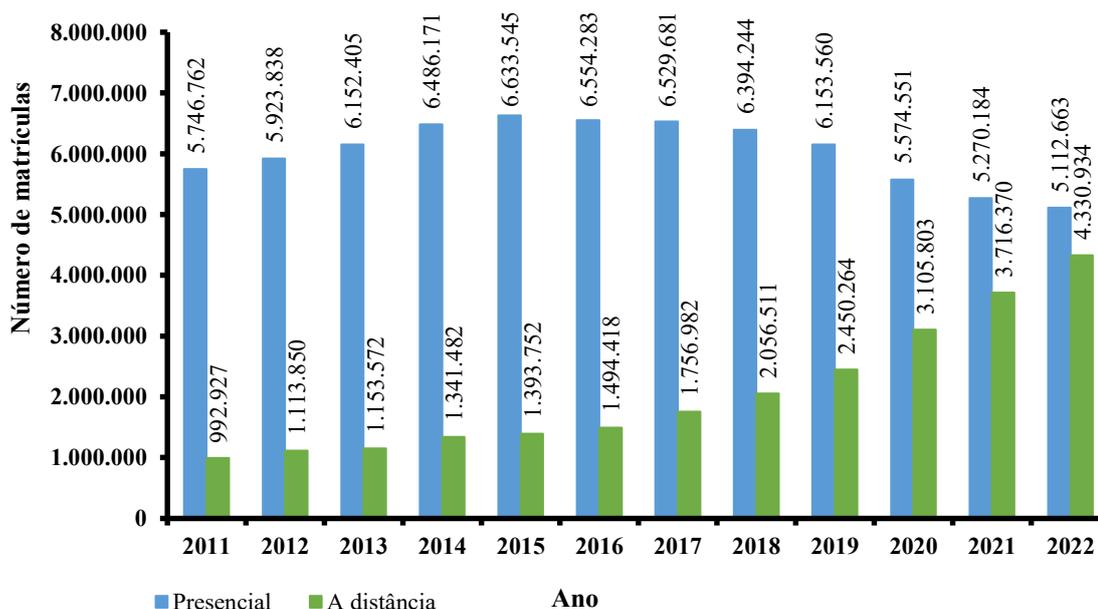
Podemos observar no Gráfico 2 a evolução que aconteceu na quantidade de número de participantes do ENEM no ano de 1998 até 2016, acontecendo um declínio a partir desse ano em diante. De acordo com o trabalho de Vogado *et al.* (2020), podemos observar contextos importantes em relação ao Gráfico 2, sendo o primeiro que com a eleição de Lula em 2003, no ano seguinte o ENEM foi utilizado para acessar o Programa Universidade para Todos (PROUNI); segundo foi a reformulação do ENEM em 2009, tornando um mecanismo de admissão em universidades públicas e privadas à medida que o governo expandia e mudava as políticas de acesso ao ensino superior; terceiro, entre as edições de 2009 até 2016 os participantes poderiam usar suas notas para obter um certificado de conclusão do ensino médio; quarta, a partir de 2017 o ENEM deixou de certificar o ensino médio. Com isso às três primeiras observações explicam melhor a elevação na quantidade de número de participantes e a quarta observação o declínio na quantidade de participantes.

Outra política pública divisora de águas foi a Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Anexo B), conhecida como Lei das Cotas. Esta lei abriu as portas para ações afirmativas

nas universidades com critérios como renda e etnia, ou seja, políticas socioeducativas através de cotas sociais e raciais (Peron, 2012). Simplificando, trata-se de uma norma federal que define parâmetros inclusivos de acesso às Instituições Federais de Educação Superior por meio da reserva de vagas, prevendo no mínimo que 50% das vagas são para alunos que concluíram todo o ensino médio de escola pública; um percentual de 50% das vagas deva ser concedido a alunos de famílias cuja renda não exceda 1,5 salário mínimo por pessoa e uma proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência no mínimo igual à soma desses grupos na unidade da federação onde se encontra o referido estabelecimento de ensino (Senkevics; Mello, 2019).

Ainda no contexto das políticas públicas em educação, uma categoria de ensino que vem predominando nos últimos dez anos é a educação a distância (EAD). O ensino à distância foi introduzido como método de ensino com o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e tem recebido significativo apoio do governo federal desde 1996, que através do Ministério da Educação incentiva seu crescimento tanto na esfera pública quanto na privada (Mugnol, 2009). Para Arruda e Arruda (2015) a educação a distância desempenha um papel importante no ensino e na aprendizagem, tornando as restrições físicas e estruturais menos relevantes e aumentando a matrícula em meio a rápida expansão de vagas no ensino superior. Com base no Censo da Educação Superior 2021 temos uma ideia no Gráfico 3 do número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil de 2011 até 2022.

Gráfico 3- Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil de 2011 até 2022

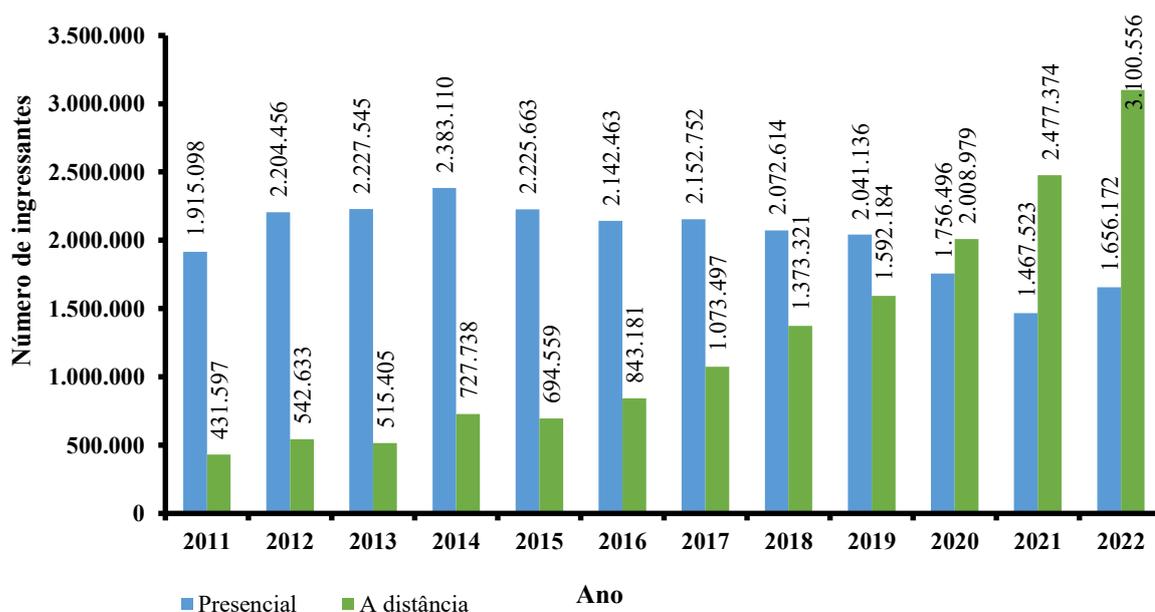


Fonte: INEP 2022. Censo da Educação Superior 2022.

Percebe-se no Gráfico 3 que em doze anos houve um aumento gradual no número de matrículas na educação a distância, de 2011 até 2022 houve um aumento de 336,17% e no mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 11,03%. Se esta tendência continuar, até 2023 o número de alunos em cursos a distância ultrapassará o número de alunos de cursos presenciais (INEP, 2022). Segundo Albino, Azevedo e Bittencourt (2020) deduz-se que a realidade da educação a distância no Brasil está evoluindo e em constante evolução, contando assim também com as novas tecnologias utilizadas, bem como desenvolvidas para a área na educação.

Além dos resultados anteriores é possível verificar no Gráfico 4 em relação ao número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil em doze anos, nota-se um aumento consideravelmente no ingresso em cursos de graduação a distância, de 2011 até 2022 aconteceu um aumento de 618,39%, por outro lado número de ingressantes em cursos presenciais para o mesmo período teve uma redução de 13,52%. Notando se uma forte predominância do ensino a distância no contexto educacional atual. Os autores Santinello, Costa e Santos (2020) enfatizam que a EAD é uma prática corrente e difundida na atualidade, principalmente por instituições de ensino superior privadas, que dispõem de meios mais rápidos e financeiros para se adequar às novas propostas de recursos para o processo de ensino e aprendizagem, de forma a dar maior autonomia ao material digital para aquisição do conhecimento.

Gráfico 4- Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil de 2011 até 2022



Fonte: INEP 2022. Censo da Educação Superior 2022.

O PNE aprovado para o decênio 2001-2010 estabeleceu metas para o ensino superior, mas não especificou uma estratégia para cada meta (Ferreira, Moraes e Oliveira, 2021). Diferentemente o PNE de 2014-2024, instituído pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 definiu 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas na sua vigência, sendo três voltadas para a educação superior (Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020). Para os autores esse documento destaca muitos dos desafios das políticas públicas no Brasil e aponta os passos que as autoridades federais devem tomar para fortalecer o sistema educacional de qualidade.

Dentre as três metas (12,13 e 14) voltadas ao ensino superior no PNE de 2014-2024, estão:

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula (TBM) na educação superior para 50% e a taxa líquida de escolarização (TLE) para 33% da população de 18 a 24 anos, com expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente para 75%, com no mínimo 35% de doutores.

Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, para atingir 60 mil títulos/ano no mestrado e 25 mil/ano no doutorado (Brasil, 2014, p. 10).

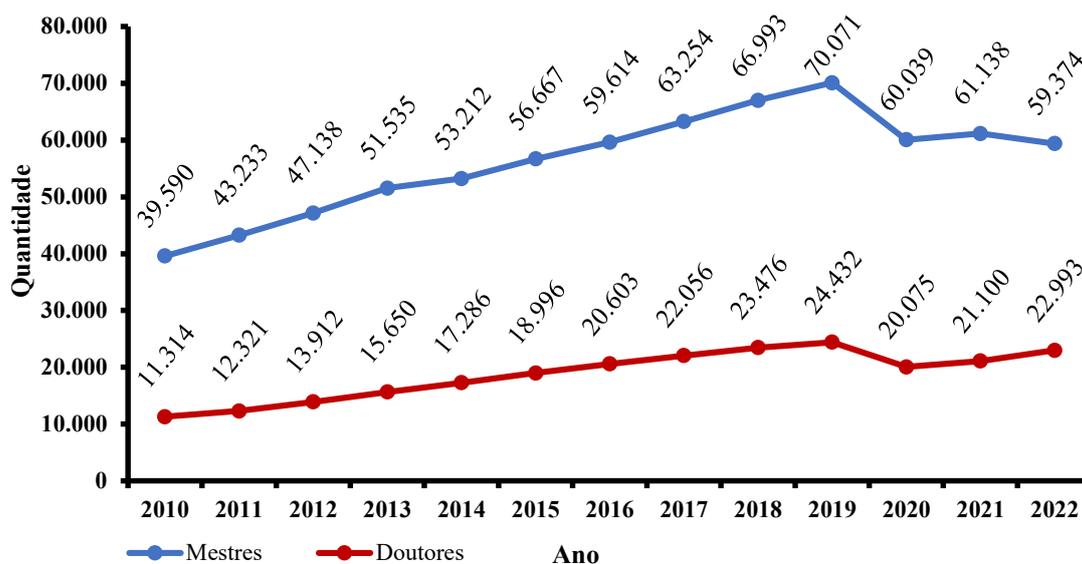
As metas 12, 13 e 14 preocupam-se com a ampliação e melhoria da qualidade da matrícula de graduação e pós-graduação no Brasil, o que sustenta a consideração da importância das perspectivas legais e da universalização do ensino superior, bem como a formação da pós-graduação para a prática do pensamento crítico e pelo desenvolvimento econômico e social do país numa sociedade democrática (Carvalho; Oliveira, 2022).

Em relação as metas voltadas para pós-graduação no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 a meta 13 já foi alcançada em 2021, dos 358.825 docentes em exercício na educação superior, 181.609 (50,61%) professores são doutores, 123.412 (34,39%) professores são mestres e 53.804 (15%) tem especialização, sendo assim os doutores já representam mais da metade da força de trabalho.

No tocante a meta 14 e observando o Gráfico 5 em relação ao número de mestres e doutores titulados Brasil de 2010 até 2022, tomando como base informações atualizadas e retiradas da GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas, desde 2017 o país já vem atingindo a meta referente à titulação em mestrado, tendo alcançado o maior patamar em 2019, quando se titularam 70.071 mestres, entretanto em 2020 observou-se uma queda e o país voltou a titular no ano em questão 60.039 mestres, porém, em 2022 foi de apenas 59.374 mestres titulados, um pouco abaixo da meta estabelecida. Em relação à meta de doutores titulados no Brasil o maior patamar alcançado na série histórica foi de 24.432 doutores no ano de 2019, porém ainda inferior à meta estabelecida pelo PNE 2014-2024, seguindo a mesma tendência, no ano de 2020 houve uma queda e chegando no ano de 2022 com 22.993 doutores. Coincidindo

a queda de ambos no período da pandemia da COVID-19. Além disso, as políticas de congelamento ou corte orçamentário das instituições públicas de ensino superior têm repercutido na expansão da formação de pós-graduação e no fomento à pesquisa (Carvalho; Oliveira, 2022).

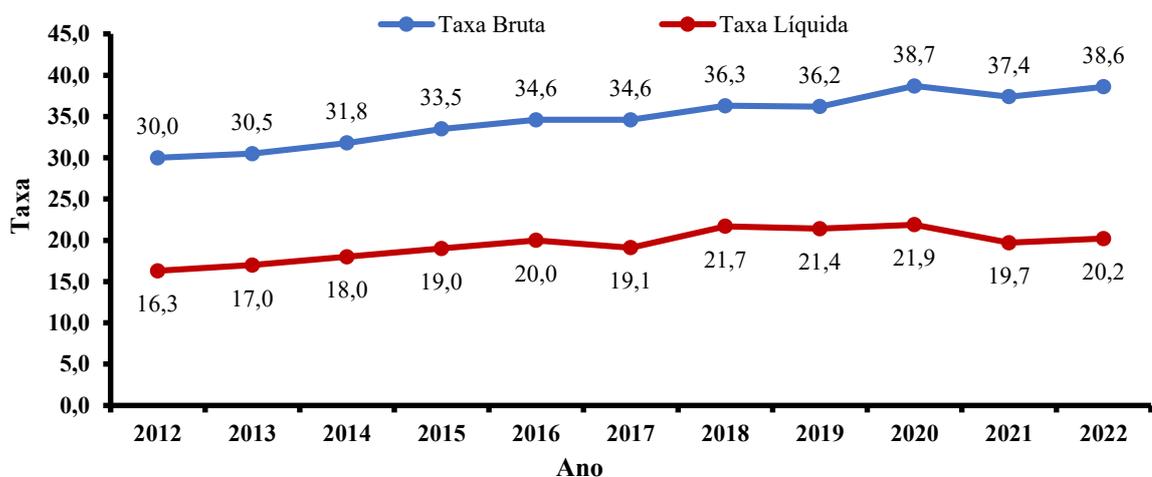
Gráfico 5- Número de mestres e doutores titulados no Brasil de 2010 até 2022



Fonte: GEOCAPES 2022. Elaboração própria à partir da GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas, 2022.

Em relação à meta 12 do PNE 2014-2024, estipula-se valores para taxa bruta (50%) e líquida (33%) de matrículas no ensino superior, além do aumento de novas matrículas (40%) no segmento público. De acordo com Censo da Educação Superior 2021 podemos verificar no Gráfico 6 as taxas de escolarização bruta e líquida do Brasil de 2012 até 2021. Primeiramente, uma definição segundo o censo para taxa bruta é o número de matrículas na educação superior em relação ao total da população na faixa etária de 18 a 24 anos e a taxa líquida é o número de alunos de 18 a 24 anos na educação superior em relação ao total da população dessa faixa etária. Sendo assim são indicadores que medem o acesso ao ensino superior em um determinado país ou localidade (Carvalho; Oliveira, 2022).

Gráfico 6- Taxas de escolarização bruta e líquida do Brasil de 2012 até 2022



Fonte: INEP 2022. Censo da Educação Superior 2022.

Com base no Gráfico 6 em relação a taxa bruta, o maior valor encontrado na série foi no ano de 2020 com 38,7% e a taxa líquida no ano de 2020 com 21,9%. Conforme o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 a cobertura populacional por nível universitário tende a aumentar, mas em um nível inferior ao necessário para atingir os objetivos do PNE 2014-2024. O relatório ressalta que durante este período o segmento público foi responsável por apenas 3,6% do aumento das matrículas nos cursos de graduação. Logo, a meta 12 não foi alcançada e pelo contexto tudo indica que não alcançará até o fim do decênio, uma vez que a vigência do PNE é até 25 de junho de 2024.

Nota-se que o Plano Nacional de Educação evidencia a existência de problemas não só na implementação da política, que tem encontrado cenários políticos, econômicos e sociais desfavoráveis, especialmente com falta de recursos ou cortes orçamentários, mas também na sua formulação (Silva; Passos, 2024).

Uma das principais mudanças no ensino superior no século XX foi que o ensino superior consistiu em servir tanto às massas quanto à elite (Martins, 2002). Por muitos anos, o acesso ao ensino superior foi considerado um direito exclusivo da elite, pois esse nível de ensino era ainda mais caro para o Brasil, uma vez que não havia um sistema universitário até o início do século XX (Barbosa, 2019). O autor menciona que no final do século XX, quando a classe média urbana já crescia rapidamente e a educação era o recurso mais importante para a construção de posição social, iniciou-se a corrida pelo acesso às universidades.

Segundo Casiraghi, Almeida e Boruchovitch (2022) o aumento das matrículas no ensino superior não significa necessariamente a democratização do ensino. Não basta o acesso aos alunos, é preciso permanência e sucesso, entendido como conclusão de cursos com

qualidade (Santos, 2019).

Durante a expansão das universidades o número de matrículas em instituições seja pública ou privada cresceu de forma bastante expressiva. Com isso proporcionou uma heterogeneização entre estudantes, pois novos públicos ingressaram no ensino superior, apresentando motivações, desejos, prioridades e métodos de estudos diferentes. A oferta de mais vagas e o conseqüente aumento de oportunidades para os alunos não se traduz necessariamente na permanência desses, no ensino superior, nem no sucesso associado à conclusão do curso (Silva, 2021). Logo, existe a necessidade de averiguar problemas atuais que ocasionam ou possam comprometer com que o discente não venha a concluir o curso ou que retarde na conclusão e venha a desistir futuramente.

3 RETENÇÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta seção será abordado a temática retenção universitária, trazendo a definição, alguns trabalhos publicados sobre o assunto e como a Universidade Federal do Ceará vem enfrentando este problema nos últimos anos.

3.1 O problema da retenção universitária

A retenção no contexto do ensino superior, pode referir-se ao tempo adicional que os alunos precisam para concluir o ensino superior, tomando como referência o tempo previsto de conclusão da instituição (Lima Junior *et al.*, 2019). Alunos que adiam a graduação contribuem para a má destinação dos recursos da universidade e também impedem o aumento do número de profissionais qualificados no mercado de trabalho (Araújo; Mariano; Oliveira, 2021).

Para se ter uma ideia do investimento público por discente na graduação, segundo os dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Deed/Inep), apresenta-se uma estimativa de investimento público direto por estudante universitário de R\$ 26.056,00 no ano de 2018. Mostrando assim uma preocupação das instituições de ensino em relação à retenção do discente, resultando em desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos.

Conforme Pereira *et al.* (2015), a retenção deve ser considerada um problema sério no processo de ensino, sob diversos ângulos: no caso dos discentes, porque acarreta prejuízos pessoais, profissionais e financeiros; da instituição, ao reduzir a eficiência e produtividade do sistema, ao reduzir as taxas de conclusão e preenchimento de vagas e ao criar custos adicionais

para a universidade; e a sociedade, retardando a disponibilidade de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho e reduzindo os retornos sociais associados à formação de profissionais de nível superior.

A produção acadêmica é grande em relação ao tema específico da evasão, o mesmo não se pode dizer do fenômeno da retenção, que tem menos pesquisas, mesmo sendo considerado um fenômeno e por possuir acesso mais fácil à investigação do que a evasão, pelo fato que o aluno optou por permanecer vinculado à instituição (Evangelista, 2020). Para Dias, Cerqueira e Lins (2009) entendem que essa maior preocupação com a evasão decorre do fato dela ser mais facilmente percebida pela reduzida ocupação dos espaços dedicados ao aprendizado, o que não ocorre com a retenção, pois os discentes permanecem na instituição, passando a falsa percepção de que cumpre a sua missão institucional de formar profissionais do ensino superior.

Um estudo bastante importante sobre diplomação, evasão e retenção no ensino superior brasileiro foi o realizado por uma comissão especial instituída pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação em conjunto com Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) iniciada em 1995 e concluída em 1996. No estudo apresenta-se uma série de fatores que, isoladamente ou inter-relacionados contribuem para que os estudantes abandonem seus cursos de graduação ou tenham uma permanência prolongada no curso.

Sendo os fatores classificados em três ordens; em primeiro lugar, aqueles que se relacionam ao próprio estudante, como exemplo relativos à habilidades de estudo; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição, como a questão de currículos desatualizados, alongados, rígida cadeia de pré-requisitos, falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso, critérios impróprios de avaliação do desempenho do discente, falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; em terceiro lugar seria fatores externos às instituições, no caso relativos ao mercado de trabalho; relacionado ao reconhecimento social da carreira escolhida e desvalorização da profissão (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1996).

Em sinal da necessidade de completar os resultados das pesquisas publicadas em 1996, principalmente a partir de 2000, alguns trabalhos sobre retenção estão sendo

desenvolvidos. No caso de Evangelista e Cavalcante (2019), propondo investigar os aspectos que contribuem para situação de retenção do discente, verificaram que fatores internos como a dificuldade em conciliar o curso com as demandas do trabalho e a difícil aprendizagem do conteúdo foram considerados como mais associados ao atraso na conclusão do curso pelos discentes. Como fator extrínseco (âmbito institucional) os autores encontraram como variável os métodos de ensino adotados em determinadas disciplinas, principalmente nas exatas.

No trabalho de Araújo, Mariano e Oliveira (2021) tiveram como objetivo verificar possíveis determinantes da retenção nas instituições federais brasileiras, extraíram-se informações do Censo de Educação Superior de 2016 e regressões logísticas ordenadas e efeitos marginais foram estimados, permitindo a análise de variáveis que aumentam ou diminuem a probabilidade de alunos se formarem com atraso. Como conclusão as autoras observaram que idade manteve-se positivamente relacionada à retenção, no caso seria o estudante que possui família e obrigações e que tem que lidar com os custos de oportunidade, reduzindo o tempo de realização das atividades e conclusão da formação acadêmica; outros fatores com maior magnitude estão ligados ao apoio financeiro e à realização de atividades acadêmicas, indicando que os alunos muitas vezes passam por dificuldades financeiras, o que influencia na decisão de trancar o curso e não concluir o curso no prazo regular.

Os autores Evangelista e Andriola (2022) realizaram um trabalho onde analisaram os fatores que contribuem para a retenção do discente nos cursos de graduação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), sendo a população composta de 243 alunos em situação de retenção e como retorno a pesquisa cerca de 69,13% do universo amostral. Os autores constataram que o fator necessidade de trabalhar enquanto frequenta a escola incluído na variável aspecto sociocultural externo tem um efeito médio maior na composição da retenção dos alunos, mas outros fatores afetam a composição de cenários adequados para o fortalecimento retenção, tais como dificuldades para conciliar horário das disciplinas e do trabalho, curso ofertado em horário incompatível, baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, rigidez da matriz curricular com muitos pré-requisitos, dificuldades em dedicar-se aos estudos e dificuldades financeiras.

Em seu trabalho de dissertação, Diógenes (2023) teve como objetivo compreender o fluxo de trabalho da Coordenação de Gestão Acadêmica do IFCE para monitorar e acompanhar as taxas de retenção e métricas de evasão no campus e sugerir políticas de gestão acadêmica relacionadas a esses fenômenos. Como conclusão em seu trabalho o autor percebeu que a Coordenação de Gestão Acadêmica é um local estratégico para monitorar estes indicadores com o objetivo de promover a permanência dos alunos e o sucesso na educação

profissional.

No estudo conduzido por Santos (2023), realizado no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, na cidade de João Pessoa, Paraíba, como curso escolhido foi o de Engenharia Civil e período da pesquisa foi de 2013 a 2022. O autor percebeu que os alunos tendem a evadir durante os três primeiros semestres e na maioria das vezes é uma evasão clara, apresentando como causa a falta de interesse pelas disciplinas do curso, difícil adaptação e escolha precoce da profissão. Em relação aos discentes retidos o autor observou se que a maioria está cursando entre o 10º e o 12º período letivo e a retenção deve-se principalmente à formação em tempo integral, desvalorização e falta de perspectivas para a profissão. O autor ainda relata que a formação recebida no ensino médio, a falta de articulação entre o ciclo básico com as profissionais e a falta de formação pedagógica dos professores contribuem para a emergência destes fenômenos.

No trabalho proposto pelos autores Silva, Sabino e Souza (2023) teve como objetivo investigar as causas da retenção dos discentes no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia de uma Universidade Federal, localizada em Janaúba, ao norte do estado de Minas Gerais. Como algumas considerações finais os autores indicam que a hierarquia de poder e as desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade acabam sendo incorporadas à instituição. De fato, em geral, os grupos socialmente excluídos apresentam desempenho acadêmico inferior ao dos alunos com melhor nível socioeconômico. Além de mencionarem que apesar dos avanços no acesso ao ensino superior em governos progressistas, infere-se que barreiras socioeconômicas impedem o desempenho acadêmico de alguns alunos.

No artigo de revista dos autores Santos, Ribeiro da Silva e Santos (2024), objetivou-se analisar os fatores relacionados à retenção dos discentes dos cursos de licenciatura e bacharelado em química da Universidade Federal da Paraíba. Os fatores encontrados para maiores permanências estão relacionados a necessidade de conciliar estudos e trabalho, reprovações em diferentes disciplinas, oferta de disciplinas exclusivamente anuais, trancamento de componentes curriculares, pandemia, problemas de saúde mental e incompreensão dos professores. Os autores esclarecem que a retenção afetou a vida dos alunos, causando o desânimo do curso, a vontade de desistir, a impossibilidade de concorrer à bolsa, prejudicando sua situação financeira e seu envolvimento no curso.

Para Cislighi (2008) existe a influência de questões socioeconômicas tanto na escolha como no desempenho no curso, pois os de menor condição socioeconômica procuram escolher cursos menos concorridos, que possibilitem a eles conciliar o trabalho com o estudo e ao não cursarem o curso desejado, esses alunos podem se sentir desmotivados, fator que poderá

levar a retenção e a uma possível evasão do curso, não raras vezes, precisam decidir se continuam estudando ou trabalhando.

De acordo com Oliveira (2016) os fatores que impulsionam a retenção são multifatoriais pois estão ligados tanto a problemas pessoais do próprio aluno, como ações institucionais, quanto a aspectos familiares, sociais e culturais em geral. O autor ainda elucida no seu trabalho, mesmo que a retenção escolar não tenha determinantes específicos é possível que a gestão escolar contribua para a reparação e estagnação ou retrocesso, dependendo da forma como a unidade escolar é gerida.

Considerando a meta institucional de reduzir a evasão escolar e aumentar o percentual de formandos em relação ao número de ingressantes nos diversos cursos de graduação; considerando o compromisso social de aumentar o número de concluintes dentro do tempo padrão estabelecido para conclusão dos diferentes cursos e visando a necessidade de estabelecer parâmetros para organização curricular dos cursos de graduação. A Universidade Federal do Ceará (UFC) estabeleceu a resolução nº 14/CEPE, de 03 de dezembro de 2007 (Anexo E), onde dispõe sobre a regulamentação do “Tempo máximo para a conclusão dos cursos de graduação”.

O tempo máximo para conclusão dos cursos de graduação na UFC é igual ao tempo padrão estabelecido nos projetos político pedagógicos dos cursos de graduação somado com a metade (cinquenta por cento) do tempo padrão (prazo médio). Considerando que o trabalho será realizado com os cursos de graduação ofertados pelo Centro de Ciências da UFC, totalizando assim 15 cursos, podemos ter uma ideia da distribuição do prazo máximo por curso conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição do prazo mínimo, médio e máximo dos cursos de graduação do Centro de Ciências

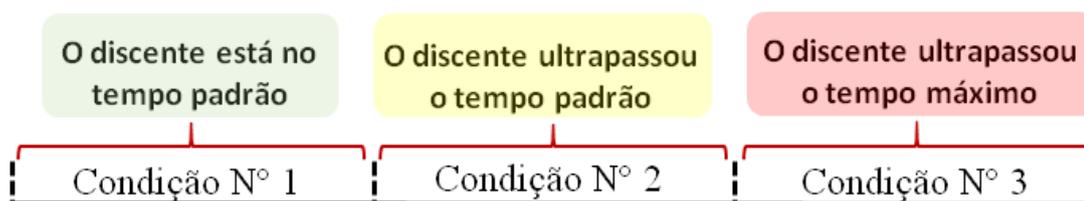
Curso	Turno	Prazo Mínimo	Prazo Médio	Prazo Máximo
Biotecnologia Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Ciências Biológicas Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Ciências Biológicas Licenciatura	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Ciência da Computação Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Estatística Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Física Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Física Licenciatura	Noturno	6 semestres	8 semestres	12 semestres
Geografia Bacharelado	Diurno	7 semestres	8 semestres	12 semestres
Geografia Licenciatura	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Geologia Bacharelado	Diurno	10 semestres	10 semestres	15 semestres
Matemática Bacharelado	Diurno	6 semestres	8 semestres	12 semestres

Matemática Licenciatura	Noturno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Ciência de Dados Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Química Bacharelado	Diurno	8 semestres	8 semestres	12 semestres
Química Licenciatura	Noturno	4 semestres	8 semestres	12 semestres

Fonte: UFC, 2024a. Elaborado pelo autor.

Na resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007 (Anexo E), menciona que quando o discente completar o tempo padrão para a conclusão do curso, será notificado em relação ao bloqueio da sua matrícula no semestre subsequente, até o mesmo assinar um termo de compromisso, atestando estar ciente quanto a conclusão do seu curso até o tempo máximo estabelecido. No caso daqueles que ultrapassaram o tempo máximo de conclusão do curso será permitida matrícula apenas se seguirem o plano de estudos estabelecido e assinado com a coordenação. Dependendo da situação o discente poderá estar em três condições conforme a Figura 1.

Figura 1- Condições dos discentes em relação à resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, ao criar os cursos e seus PPC (Proposta Pedagógica Curricular) existe um planejamento que leva em consideração a duração ou o percurso de aprendizado, para garantir que os discentes tenham uma curva de aprendizado dentro de um prazo razoável, conforme projetado no PPC (Moraes, 2015). O autor reforça que ao conceber um curso universitário, certamente existem profissionais preocupados com a elaboração desse material, no sentido de dar tempo para que os alunos amadurecidos formem um profissional adequado.

Depois de 15 anos do estabelecimento da resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007 (Anexo E), a Universidade Federal do Ceará estabelece a portaria nº 31/2022, 20 de abril de 2022 (Anexo F), pelo qual define o plano de ajustes dos valores das cargas horárias semestrais mínima, média e máxima dos currículos vigentes dos cursos de graduação. A UFC considerando a regulamentação do tempo máximo para a conclusão dos cursos de graduação; as ações prioritárias instituídas pela Pró-Reitoria de Graduação decorrentes do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC e as iniciativas de melhorias nas ações acadêmicas para

evitar a retenção, deliberou a presente resolução. Resolvendo no seu art. 1 da portaria nº 31/2022, 20 de abril de 2022 (Anexo F):

Art. 1º Definir o plano de ajustes dos valores das cargas horárias semestrais mínima, média e máxima dos currículos vigentes dos cursos de graduação a serem calculados de acordo com as fórmulas a seguir:

I - Carga horária semestral mínima = Carga horária total do curso (excluída a carga horária obrigatória de Atividades Complementares, Estágios, Extensão e TCC) dividida pelo tempo máximo do curso em semestres;

II - Carga horária semestral média = Carga horária total do curso dividida pelo número de semestres definidos para a integralização curricular (tempo padrão);

III - Carga horária semestral máxima = Carga horária semestral média somada à carga horária semestral mínima;

Diante do art.1 da portaria nº 31/2022, 20 de abril de 2022 (Anexo F) e tomando como base os 15 cursos de graduação do Centro de Ciências temos uma ideia da distribuição da carga horária mínima, média e máxima de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição da carga horária mínima, média e máxima dos cursos de graduação do Centro de Ciências

Curso	C. H. Total Mínima (hrs)	C. H. Mínima (hrs)	C. H. Média (hrs)	C. H. Máxima (hrs)
Biotecnologia Bacharelado	3382	224	357	432
Ciências Biológicas Bacharelado	3368	256	480	640
Ciências Biológicas Licenciatura	3464	256	480	640
Ciência da Computação Bach.	3200	224	384	480
Estatística Bacharelado	3008	211	376	587
Física Bacharelado	3008	224	464	640
Física Licenciatura	3200	266	400	533
Geografia Bacharelado	3120	224	640	640
Geografia Licenciatura	3253	232	319	406
Geologia Bacharelado	4024	224	352	480
Matemática Bacharelado	2512	192	400	640
Matemática Licenciatura	2830	192	400	640
Matemática Industrial Bacharelado	3072	224	496	640
Química Bacharelado	3240	224	640	640
Química Licenciatura	3000	224	640	640

Fonte: UFC, 2024a. Elaborado pelo autor.

Importante mencionar que no ano de 2020 a Pró-Reitoria de Graduação lançou um painel dinâmico online com indicadores e estatísticas da graduação da Universidade Federal do Ceará. O objetivo do painel era compilar indicadores de evasão e retenção para melhor auxiliar as coordenações de curso em suas estratégias. Contudo, auxiliou bastante no contexto de pandemia em que todos estavam vivendo durante o respectivo ano, pela ferramenta reunir

informações sobre a oferta de disciplinas, como tamanho e quantidade de turmas teóricas, práticas e teórico-práticas para cada unidade acadêmica. Contribuindo assim para saber a quantidade de disciplinas e turmas que não poderiam ser realizadas remotamente por serem práticas.

Como informações retiradas do painel de indicadores de graduação, temos os dados referentes a evasão e retenção do Centro de Ciências dos últimos 10 anos (2022.2 - 2013.1) listados na Tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de evasão e retenção do Centro de Ciências referente ao período de 2022.2 - 2013.1

Semestre	Taxa de Evasão	Tx. Retenção (Prazo Padrão)	Tx. Retenção (Prazo Máximo)
2022.2	13,5%	18,8%	4,3%
2022.1	7,0%	12,4%	2,7%
2021.2	9,7%	16,7%	3,4%
2021.1	9,4%	11,6%	2,9%
2020.2	5,8%	15,0%	3,9%
2020.1	9,7%	10,7%	3,0%
2019.2	11,2%	15,1%	4,0%
2019.1	8,6%	10,8%	3,4%
2018.2	9,1%	14,5%	4,8%
2018.1	8,4%	11,3%	3,5%
2017.2	11,0%	15,4%	4,7%
2017.1	8,8%	12,0%	3,9%
2016.2	11,4%	15,7%	4,9%
2016.1	6,8%	11,2%	3,4%
2015.2	11,3%	15,5%	4,7%
2015.1	9,0%	12,6%	4,2%
2014.2	11,1%	16,6%	5,4%
2014.1	13,1%	12,4%	4,5%
2013.2	11,9%	14,8%	5,5%
2013.1	9,5%	12,5%	4,9%

Fonte: UFC, 2024a.

Diante das taxas de evasão e retenção do Centro de Ciências listados na Tabela 4, percebemos que tanto a evasão com a retenção predomina na unidade acadêmica, o que é preocupante para a universidade, mesmo depois do estabelecimento da resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007 (Anexo E) e a portaria nº 31/2022, 20 de abril de 2022 (Anexo F).

Atuando como secretário de curso de graduação da química bacharelado, desde do ano de 2015, percebo que a retenção é um problema enfrentado não só pelo curso onde trabalho, mas no contexto geral da universidade. Discentes acabam prolongando bastante seu tempo na

universidade, além de alguns acabarem desistindo do curso o que é algo realmente pior, depois de todo o tempo que passou na universidade.

Logo, apesar dos esforços dos programas de expansão e democratização, assim como dos programas assistenciais para garantir a permanência e conclusão dos alunos de graduação e do controle realizado pela universidade estabelecendo prazos e carga horária para os discentes poderem concluir o curso no tempo previsto, o problema da retenção ainda afeta a universidade.

A principal preocupação de qualquer instituição de ensino superior, especialmente quando se trata de uma instituição de ensino superior pública, deve ser garantir a adequada qualificação dos seus alunos e garantir bons resultados em termos de números (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1996).

Nesse contexto, a retenção ou permanência prolongada em instituições de ensino público brasileiras devem ser monitoradas para identificar medidas que possam reduzir esse tipo de ineficiência no sistema educacional, evitando o desperdício de recursos públicos e melhorando a formação escolar da população brasileira (Silva; Silva; Maciel, 2022).

Portanto, esta pesquisa apresenta como foco em investigar o perfil motivacional dos discentes de graduação da Universidade Federal do Ceará compreendendo assim os reais motivos que levam os discentes a frequentar a universidade e quais fatores motivacionais influenciam para uma maior retenção dos discentes nos cursos de graduação. Diferindo dos trabalhos anteriores (Evangelista; Cavalcante, 2019; Araújo; Mariano; Oliveira, 2021; Evangelista; Andriola, 2022; Diógenes, 2023; Santos, 2023; Silva; Sabino; Souza, 2023; Santos; Ribeiro da Silva; Santos, 2024) em que o fator motivacional não foi tanto avaliado ou não esteve presente e podendo comparar três grupos (discente no tempo padrão, discente ultrapassou o tempo padrão e discente ultrapassou o tempo máximo de conclusão do curso).

4 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Na presente seção será tratado da escala de motivação acadêmica utilizado neste trabalho, bem como alguns trabalhos que utilizaram a escala, a fim de compreender os trabalhos já desenvolvidos e o que poderá ser feito de diferente

4.1 Escala de motivação acadêmica

Não muito diferente de outras esferas da vida, a motivação ela desempenha um papel importante no contexto acadêmico. E a falta de motivação principalmente em atividades

que exigem um maior esforço, como trabalho e estudo, pode ocasionar uma falta de empenho ou de um melhor rendimento que poderia ter sido dado.

Segundo Camargo, Ferreira Camargo e Oliveira Souza (2019) a palavra motivar vem do latim *motus* que significa mover-se; fornecer, estimular ou exercer alguma movimentação interna, impulso ou intenção no qual faz com que uma pessoa aja de uma certa maneira. Já a palavra motivação explica os fatores que influenciam a escolha e participação dos alunos em uma determinada atividade ou vice-versa (Foong; Liew; Lye, 2022).

A motivação é certamente um processo psicológico no qual os traços de personalidade e os traços ambientais percebidos interagem, implicando dizer que a motivação dos alunos pode ser alterada por mudanças dentro deles, mas também por mudanças em seu ambiente de aprendizagem ou cultura escolar (Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008). Neste caso a motivação dos discentes é um fenômeno complexo e multideterminado que só pode ser inferido por meio de observações comportamentais, seja em situações de desempenho ou de autoavaliação (Guimarães; Bzuneck, 2008).

É extremamente importante determinar a qualidade da motivação subjacente ao comportamento, porque diferentes tipos de regulação comportamental têm diferentes consequências para a qualidade, persistência e bem-estar do comportamento (Mclachlan; Hagger, 2010). A teoria da autodeterminação (Self-Determination Theory - SDT) de Deci e Ryan (1985) identificou vários tipos de motivação ao longo de um *continuum* do mais fraco ao mais forte (desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca). Esta teoria propõe que as pessoas têm uma tendência inata para desenvolver sua própria determinação e que se envolvem em atividades que lhes permitem satisfazer necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento (Porto; Gonçalves, 2017). Contudo, não existia nenhum método confiável para medir com precisão a força da motivação ao longo desse *continuum* (Hegarty, 2010).

Objetivando estudar a motivação intrínseca e extrínseca de uma maneira multidimensional, de acordo com a teoria da autodeterminação, tem sido realizado um grande esforço para criar e validar escalas que possam mensurar tais dimensões (Grouzet; Otis; Pelletier, 2006). Diante disto, Vallerand *et al.* (1989), elaboraram e validaram a Echelle de Motivation en Education (EME), desenvolvida em língua francesa ela é um instrumento de medida de motivação para a educação. Apresentando por sujeitos da pesquisa 746 universitários, a EME é composta por sete subescalas, composta por 28 afirmações (4 afirmações por subescala), no qual medem três tipos de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, para alcançar e para sentir), três tipos de motivação extrínseca (regulação

externa, introjetada e identificada) e desmotivação. No geral, os resultados revelaram que o EME possui consistência interna satisfatória, bem como alta estabilidade temporal.

Concebido para testar a Teoria da Autodeterminação, que propõe que a motivação é intrínseca, extrínseca ou amotivada, o novo instrumento serviu para atribuir valores a esses diferentes tipos de motivação (Hegarty, 2010). Posteriormente, Vallerand *et al.* (1992) validaram transculturalmente em inglês o EME, resultando como Academic Motivation Scale (AMS), sendo testada as suas propriedades psicométricas em 745 estudantes universitários canadenses, os resultados revelaram que a versão em inglês da escala, apresentou níveis satisfatórios de consistência interna (valor alfa médio = 0,05). 81) e estabilidade temporal ao longo de um mês (correlação teste-reteste média = 0,79), apoiando seu uso em pesquisas educacionais sobre motivação.

A EME que posteriormente foi denominada AMS foi a primeira escala a testar a motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação juntas em um único instrumento e, embora outras escalas tenham sido desenvolvidas desde então, nenhuma alcançou tanto sucesso, aceitação e validação quanto a AMS alcançou em vários estudos (Hegarty, 2010).

A AMS foi traduzida pela primeira vez para o português do Brasil por Sobral (2003), sendo denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA) onde avaliou a motivação de 269 alunos do curso de medicina da Universidade de Brasília. A versão utilizada pelo autor listou 28 itens que podem representar razões para o estudante vir à universidade, acrescentando-se uma escala analógica visual indagando o grau de motivação do aprendiz para o prosseguimento dos estudos em medicina. Procedimentos estatísticos foram realizados para estabelecer a validade interna e externa, incluindo análises de correlação entre componentes da EMA e medidas de seletivas. Os resultados mostraram um grau satisfatório de consistência interna, estabilidade temporal moderada e a matriz de correlação geralmente consistente.

Guimarães e Bzuneck (2008) fizeram um levantamento das propriedades psicométricas da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com um grupo de universitários da região do norte do estado do Paraná. Desenvolveram assim uma adaptação da escala EMA com vista ao seu aperfeiçoamento e aprimoramento teórico. Para validação de conteúdo os autores utilizaram-se da 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. 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). Este estudo indicou alguns caminhos para novas investigações, fornecendo uma escala psicométrica válida e confiável para uso em pesquisas no campo da motivação de aprendizagem.

A escala de motivação acadêmica em suas várias versões, colocam a ferramenta de forma bastante adequada no contexto da motivação do aluno. No entanto, estudos que validam uma medida requerem encontrar evidências significativas e cumulativas, em diferentes contextos e com diferentes amostras (Davoglio; Santos; Lettnin, 2016). Dito isso, listamos no Quadro 1 alguns trabalhos que utilizaram a EMA em diferentes contextos e com amostras diversificadas.

Quadro 1 - Trabalhos que evidenciaram a EMA em diferentes contextos e com amostras diversificadas

Autores / Ano	Título	Instrumento de coleta de dados
Almeida (2012)	A motivação do aluno no ensino superior: Um estudo exploratório	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Leal, Miranda e Carmo (2013)	Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Davoglio, Santos e Lettnin (2016)	Validação da escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Sobral (2003)
Porto e Gonçalves (2017)	Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Viana e Viana (2017)	Motivação Acadêmica e sua Relação com o Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos do Curso de Graduação em Administração	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Sobral (2003)
Bernardino <i>et al.</i> (2018)	Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Canuto (2018)	Fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do curso em tecnologia em hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará com base na teoria da autodeterminação	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Silva <i>et al.</i> (2018)	Comparison of students' motivation at different phases of medical school	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Costa <i>et al.</i> (2020)	Motivação Discente no Ensino a Distância em Gestão Pública Sob a Óptica da Autodeterminação	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Sobral (2003)

Cruz (2020)	A motivação acadêmica de universitários no contexto da expansão da educação superior no Brasil: Um estudo com graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Cadête Filho, Peixoto e Moura (2021)	Motivação acadêmica de estudantes de medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Sobral (2003)
Squincalha, Leal e Silva (2021)	Relação entre Motivação Acadêmica e o Estresse Percebido: um estudo com discentes de Ciências Contábeis	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)
Souza <i>et al.</i> (2021)	Academic motivation scale - reliability and validity evidence among undergraduate nursing students	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Sobral (2003)
Pereira e Ghiraldello (2023)	Teoria da autodeterminação: correlação entre idades e qualidade de motivação em alunos de ensino superior	Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Guimarães e Bzuneck (2008)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O trabalho de Almeida (2012) investigou a motivação do aluno no ensino superior e os fatores a ela relacionados, sendo os participantes selecionados por amostra de conveniência e totalizando 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país. Como resultado, a maioria dos participantes expressou sua participação ativa nas atividades e forte regulamentação interna nas atividades; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação; alunos concluintes apresentaram resultados mais baixos em níveis mais autônomos de motivação e os alunos envolvidos em projetos apresentaram tipos mais autônomos de motivação.

O estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) teve o propósito de avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra incluiu 259 alunos matriculados em todos os semestres de um curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública brasileira. Observaram entre os universitários estudados, as motivações para aprender variaram bastante. As comparações entre as diferentes variáveis que compuseram o presente estudo mostra que, por um lado, os alunos estão interessados em aprofundar o seu nível de conhecimento ou obter uma base adequada para fazer o seu trabalho futuro e, de outro lado, estudantes preocupados apenas em obter um diploma ou interessado em fazer cursos para garantir a frequência. Notaram também que o nível de autonomia motivacional diminui ao longo do curso.

No trabalho de Davoglio, Santos e Lettnin (2016) teve como objetivo apresentar evidências da validade psicométrica para a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) em uma amostra de 715 universitários do sul do Brasil. Os resultados corroboram a validade transcultural da escala, mostrando um bom grau de consistência interna e a análise fatorial confirmatória é consistente com o modelo estrutural de sete fatores. A versão brasileira da EMA provou ser uma medida confiável e válida para avaliar a construto da motivação relacionada ao ensino universitário. Inferiu-se que os estudantes pesquisados possuem motivações autodeterminadas em relação às suas perspectivas acadêmicas e que tanto os estudantes masculinos quanto femininos apresentam índices baixos de desmotivação se comparados com as médias descritivas para a motivação intrínseca e extrínseca.

A pesquisa de Porto e Gonçalves (2017) teve por objetivo principal investigar a relação da motivação e envolvimento acadêmico, com uma amostra constituída por 406 estudantes universitários, a maioria (81,3%) com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, do sexo feminino (55,2%) e provenientes de instituições de ensino superior público (70,4%). Os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre a motivação e envolvimento acadêmico. Diferenças também foram encontradas com base no sexo, ao período e área do curso e participação em atividades extracurriculares.

O trabalho de Viana e Viana (2017) foi o de investigar como interage a motivação para a aprendizagem, tanto em termos de notas quanto em relação à autopercepção do desempenho dos alunos nas disciplinas de estatística do curso de Administração. Foi utilizada uma amostra de 278 graduandos em administração que responderam a um questionário sobre aspectos de autopercepção de desempenho, escalas de motivação acadêmica e características (perfis). A pesquisa mostrou uma maior desmotivação nos alunos do sexo masculino em relação ao feminino e há uma diferença do nível de desmotivação em função da área de interesse do aluno.

Os autores Bernardino *et al.* (2018) analisaram a motivação de estudantes de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública, localizada no estado de Pernambuco. A população foi contabilizada num total de 340 alunos, pois incluiu todos os alunos de enfermagem devidamente matriculados e que frequentavam regularmente o curso. O perfil dos acadêmicos de enfermagem contempla: a maioria mulheres, na faixa etária de 20 a 30 anos, solteira, não tem filhos, não trabalha, mora na região metropolitana, com a família nuclear e possui uma renda familiar menor que três salários mínimos. A pontuação média mais alta para motivação intrínseca foi a motivação intrínseca para realização e para motivação extrínseca foi a motivação intrínseca de controle externo. As pontuações mais altas dos alunos em motivação

intrínseca e extrínseca foram encontradas no terceiro período, e o quarto período teve as pontuações mais baixas em motivação intrínseca e extrínseca.

Na dissertação de Canuto (2018) o objetivo principal do trabalho foi 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. Entre os principais resultados, constatou-se que independentemente do sexo, renda, origem relacionada à conclusão do ensino fundamental e médio, bem como nível de escolaridade dos pais, esses fatores não impedem a motivação do aluno. Quanto à intenção de permanecer no curso até sua conclusão, a maioria (76,3%) expressou intenção plena e uma tendência mais acentuada para a regulação autônoma dos acadêmicos pesquisados.

O trabalho de Silva *et al.* (2018) foi investigar o nível de motivação dos alunos em diferentes etapas da educação médica, comparando a motivação dos alunos do primeiro ano com a dos alunos que estão no final de seus estudos. O estudo transversal incluiu estudantes de uma universidade pública brasileira, com o uso de um questionário no qual tinha dados sociodemográficos e a Escala de Motivação Acadêmica (AMS). Comparando apenas o primeiro e o último ano, os alunos ingressantes apresentaram maiores níveis de AMS de regulação integrada e menores níveis de AMS de desmotivação e AMS de regulação externa, ou seja, apresentou maiores níveis de motivação durante os semestres iniciais do curso.

O artigo realizado por Costa *et al.* (2020), onde pretenderam avaliar o nível de motivação acadêmica de estudantes do curso de tecnólogo em gestão pública de uma Instituição de Ensino Superior Pública Brasileira, em uma amostra de 188 estudantes. Os resultados encontrados indicaram que fatores relacionados ao prazer em descobrir coisas novas, à ampliação do conhecimento e o auto aperfeiçoamento quando estimulados influenciam a motivação intrínseca dos alunos. Já em relação a fatores relacionados à crença de que o ensino superior melhora as habilidades profissionais, aumenta o sucesso acadêmico pessoal e a probabilidade de obter um emprego de prestígio no futuro são os elementos que influenciam extrinsecamente os discentes do ensino à distância.

No trabalho de dissertação de Cruz (2020) teve como objetivo compreender a motivação acadêmica de universitários de diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no contexto da expansão da educação superior no Brasil, a primeira etapa contou com a participação de 222 universitários, consistiu-se na etapa quantitativa, posteriormente, foi realizada a etapa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com seis estudantes, sendo no final realizado uma análise convergente entre os resultados

quantitativos e qualitativos. Os resultados indicaram a motivação dos alunos para concluir a graduação (73,4%) e dentre as motivações mais repetidas no EMA, apresenta-se a motivação extrínseca por regulação integrada, localizada mais próxima da motivação intrínseca no *continuum* proposto pela teoria da autodeterminação, sendo caracterizada pelo envolvimento pessoal, coerência e autonomia.

No artigo dos autores Cadête Filho, Peixoto e Moura (2021) avaliaram a motivação acadêmica em estudantes de medicina do 4º ano de duas instituições de ensino. Apresentando como resultados um perfil moderado de motivação intrínseca (IM) e extrínseca (EM) na amostra de alunos, com uma média de IM superior à média de EM. Altos níveis de IM foram observados nas áreas de motivação para realização e conhecimento, sendo a melhoria do conhecimento e o aprimoramento das habilidades profissionais os fatores de influência mais positivos. Dentre as motivações intrínsecas, a que recebeu a menor pontuação foi a universidade como local de prazer. A motivação extrínseca está intimamente relacionada ao desejo de ter uma vida boa no futuro, incluindo renda.

Com a intenção de verificar a relação entre a motivação acadêmica e o estresse percebido, os autores Squinca, Leal e Silva (2021) avaliaram os discentes do curso de ciências contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Pública Brasileira, sendo a amostra formada por 404 respondentes. Foi verificada uma relação direta do estresse com a desmotivação e também com a motivação extrínseca introjetada e identificada. No tocante a motivação intrínseca foi identificada uma relação inversa. Outro ponto importante percebido foi um maior nível de estresse em discentes do sexo feminino.

O objetivo do trabalho de Souza *et al.* (2021) foi realizar uma avaliação baseada em evidências da validade e confiabilidade da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com base na estrutura interna. A pesquisa metodológica foi realizada com 205 estudantes de graduação em Enfermagem e a dimensionalidade/estrutura interna da EMA foi avaliada por análise fatorial, no contexto de Modelagens de Equações Estruturais Exploratórias (ESEM) e a confiabilidade do fator foi medida pelo coeficiente alfa de cronbach e confiabilidade composta. No trabalho foram obtidos índices de ajuste aceitáveis (CFI = 0,92; RMSEA = 0,07; SRMR = 0,06) para um modelo tridimensional: Motivação Intrínseca (10 itens; $\alpha = 0,84$; CC = 0,86); Motivação Extrínseca (08 itens; $\alpha = 0,84$; CC = 0,90) e Desmotivação (04 itens; $\alpha = 0,84$; CC = 0,88). Encontrando-se padrão correlacional significativo para o *continuum* de motivação.

Os autores Pereira e Ghiraldello (2023) visando mensurar a correlação existente entre as idades dos discentes e os tipos motivacionais elencados pela Teoria da Autodeterminação, realizaram sua pesquisa com 191 alunos oriundos de três cursos distintos

de uma Instituição de Ensino Superior. Obtiveram como resultados que a idade desempenha um papel importante no comportamento motivacional dos alunos, no caso a qualidade da motivação dos alunos diminui significativamente à medida que amadurecem e avançam rumo às etapas finais de formação.

É importante conhecer os motivos que fundamentam a ação do aluno, sejam eles internos ou externos, e sobretudo reconhecer que esses motivos se configuram nas relações interpessoais, em se tratando da educação escolar, nas relações trazidas pelas práticas pedagógicas (Santos; Bernardi; Bittencourt, 2012).

Nesse contexto, esta dissertação tem a intenção de entender a motivação dos discentes em frequentar a universidade, sabendo assim quais fatores motivacionais estão mais predominantes nos diversos grupos (discente no tempo padrão, discente ultrapassou o tempo padrão e discente ultrapassou o tempo máximo de conclusão do curso) existentes em qualquer universidade. Contribuindo assim para o estudo da motivação acadêmica com um enfoque diferente dos trabalhos citados e que não foi visto em literatura pesquisada.

5 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA

Será explanado nesta seção a teoria da autodeterminação no intuito de compreender a teoria que foi baseada a escala de motivação acadêmica, no intuito de entender as cinco microteorias relacionadas a ela e os tipos de motivação existentes.

5.1 Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação (Self-Determination Theory - SDT) surgiu dos trabalhos dos pesquisadores Edward L. Deci e Richard M. Ryan sobre motivação nas décadas de 1970 e 1980. A teoria distingui-se diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma ação, sendo a distinção mais básica é entre motivação intrínseca, refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um resultado separável (Ryan; Deci, 2000).

Para Gagné e Deci (2005), a SDT postula que as motivações são autônomas e controladas, diferindo em seus processos regulatórios subjacentes e das experiências que as acompanham, sugerindo ainda que os comportamentos podem ser caracterizados em termos do grau em que são autônomos versus controlados. Conforme os autores, o comportamento intrinsecamente motivado (impulsionado pelo interesse das pessoas na própria atividade) é

prototipicamente autônomo, porém a motivação extrínseca (impulsionada pelo meio externo) pode variar no grau em que é autônoma versus controlada.

Três necessidades são vistas como particularmente fundamentais na teoria da autodeterminação, a saber: autonomia, competência e relacionamento. Conforme Ryan e Deci (2000), autonomia seria um senso de iniciativa e propriedade nas próprias ações, competência diz respeito ao sentimento de domínio, uma sensação de que se pode ter sucesso e crescer, por fim, relacionamento seria um sentimento de pertencimento e conexão. Para os autores, frustrar qualquer uma dessas três necessidades básicas é visto como prejudicial à motivação e ao bem-estar, logo uma análise da SDT dos ambientes educacionais é focada principalmente na medida em que eles atendem ou frustram essas necessidades básicas.

Para Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) a frustração da necessidade de autonomia surge quando a pessoa está em um ambiente controlado, onde se sente pressionada; já a necessidade de competência é frustrada quando a pessoa está em um ambiente que a faz sentir-se ineficaz ou prejudica as suas capacidades; por fim, ambientes frios e negligentes levam à frustração da necessidade de relacionamento positivo.

As pessoas têm necessidades psicológicas básicas (senso de iniciativa, sentimento de domínio e sentimento de conexão) para experimentar competência, autonomia e relacionamento com os outros, a satisfação dessas necessidades facilita a motivação autônoma e o bem-estar, enquanto a frustração dessas necessidades contribui para o mal-estar e está associada a formas de motivação de menor qualidade e, muitas vezes, altamente controladas (Ryan *et al.*, 2019).

As necessidades de competência, autonomia e relacionamento são consideradas importantes para todos os indivíduos, portanto, a teoria da autodeterminação não se concentra nas consequências da força dessas necessidades para diferentes indivíduos, mas nas consequências da extensão em que os indivíduos são capazes de satisfazer as necessidades dentro dos ambientes sociais (Gagné; Deci, 2005). Condições contextuais sociais que sustentam os sentimentos de competência, autonomia e relacionamento são a base para manter a motivação intrínseca e se tornar mais autodeterminada em relação à motivação extrínseca (Ryan; Deci, 2000).

Segundo Oliveira (2017), cada indivíduo age de forma diferente em relação às suas interações com as pessoas, atividades e ambientes em decorrência da sua constituição interna e de suas necessidades psicológicas básicas (necessidade de autonomia, competência e relacionamento). Contextos mais favoráveis às necessidades conduzem a uma vida mais

autêntica e a aspirações intrínsecas, que por sua vez promovem atitudes e ações mais pró-sociais e maior bem-estar pessoal e social (Ryan *et al.*, 2019).

A teoria da autodeterminação é considerada uma macroteoria, sendo assim composta por cinco microteorias que dão sustentação a ela, as quais são: teoria da avaliação cognitiva, teoria das necessidades básicas, teoria das orientações de causalidade, teoria da integração organísmica e teoria do conteúdo do objetivo (Vansteenkist; Niemiec; Soenens, 2010, Reeve, 2012, Viana; Viana, 2017). Para um melhor entendimento destacaremos características dessas cinco microteorias que emergiram de pesquisas de laboratório e de campo, dando assim sustentação a SDT.

A teoria da avaliação cognitiva especifica os fatores em contextos sociais que produzem variabilidade na motivação intrínseca, argumenta que eventos e estruturas interpessoais (por exemplo, recompensas, comunicações, feedback) que conduzem a sentimentos de competência durante a ação podem aumentar a motivação intrínseca para essa ação, porque permitem a satisfação da necessidade psicológica básica de competência (Ryan; Deci, 2000).

Essa teoria especifica que sentimentos de competência não aumentarão a motivação intrínseca a menos que eles sejam acompanhados por um senso de autonomia, ou seja, por um *locus* interno de causalidade, assim, para um nível alto de motivação intrínseca, as pessoas têm que experimentar não só a percepção de competência, mas também a percepção de autonomia (Cavenaghi, 2009).

É mencionado por Ryan e Deci (2000) que a motivação intrínseca acontecerá apenas para atividades que tenham interesse intrínseco para um indivíduo, para atividades que não detenham esse interesse, os princípios da teoria da avaliação cognitiva não se aplicam. Nas atividades que não são experimentadas como inerentemente interessantes, os autores esclarecem ser necessário examinar mais profundamente a natureza e a dinâmica da motivação extrínseca.

A teoria das necessidades básicas parte do pressuposto de que a motivação intrínseca é determinada por três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de competência, autonomia ou de autodeterminação e a necessidade de relacionamento ou de pertencer, necessidades essas já explicadas nesse tópico. A confiança, a autoestima e a saúde mental são profundamente afetadas pelo fato de o que acontece na escola apoiar ou frustrar as necessidades psicológicas básicas (Ryan; Deci, 2020).

As práticas de sala de aula que apoiam a satisfação da autonomia, competência e relacionamento dos alunos estão associadas tanto a uma maior motivação intrínseca quanto a

tipos autônomos de motivação extrínseca (Niemic; Ryan, 2009). Nas escolas, a facilitação de uma aprendizagem mais autodeterminada requer condições de sala de aula que permitam a satisfação dessas três necessidades humanas básicas (Ryan; Deci, 2000).

As estratégias para aumentar a autonomia incluem o fornecimento de escolhas e justificativas significativas para as atividades de aprendizagem, reconhecendo os sentimentos dos alunos sobre esses tópicos e minimizando a pressão e o controle; para aumentar a competência a estratégia é incluir o fornecimento de tarefas relevantes para a eficácia, em oposição à avaliação baseada em normas, feedback e tarefas desafiadoras otimizadas; para melhorar os relacionamentos incluem transmitir cordialidade, afeto e respeito ao aluno (Niemic; Ryan, 2009).

A teoria das orientações de causalidade descreve as diferenças individuais nas orientações pessoais sobre quais são as forças motivacionais que causam seu comportamento (Cavenaghi, 2009). Conforme Gagné e Deci (2005) indicam o grau em que as pessoas são orientadas para a autonomia, orientadas para o controle e orientadas para a impessoalidade, dentre os três contextos vemos, no caso da autonomia reflete uma tendência geral para vivenciar os contextos sociais como suporte à autonomia e autodeterminação; a orientação de controle reflete uma tendência geral de vivenciar os contextos sociais como controladores e a serem controlados; e a orientação impessoal reflete a tendência geral à desmotivação (Gagné; Deci, 2005). Podendo ser visto claramente os três estilos reguladores na Figura 2.

A teoria da integração orgânica visa saber como os organismos integram variáveis externas da motivação, exemplificando no contexto acadêmico seria como os estudantes adquirem e internalizam os processos de regulação externa para seus comportamentos (Almeida, 2012). A teoria propõe formas qualitativamente diferentes de motivação extrínseca, procurando descobrir os fatores do contexto que promovem ou dificultam a internalização dos valores e regulações externas, sendo o processo de internalização representado em um *continuum* de autodeterminação e nele alocadas as diferentes modalidades de internalização (Alcará; Guimarães, 2010).

O *continuum* de autodeterminação (Figura 2) é organizado por diferentes tipos de motivação, começando pela desmotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca e chegando à motivação intrínseca, sendo organizados da esquerda para a direita em termos do grau em que a motivação para o comportamento de alguém emana de si mesmo (Ryan; Deci, 2000).

Figura 2- *Continuum* da autodeterminação motivacional

Comportamento	Ausência de Determinação			Autodeterminado		
Motivação	Ausência de Motivação			Motivação Extrínseca		Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjogada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Locus de causalidade percebido	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego-envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Deci e Ryan (2000, pag. 237) *apud* Machado, Guimarães e Bzuneck (2006, pag. 7).

No caso da desmotivação o comportamento de uma pessoa carece de intencionalidade e um senso de causalidade pessoal (Ryan; Deci, 2000), logo envolve não ter intenções para o comportamento e não saber realmente por que está fazendo isso (Gagné; Deci, 2005).

A regulação externa representa a forma menos autônoma de motivação extrínseca, os comportamentos são executados para satisfazer uma demanda externa ou obter uma contingência de recompensa imposta externamente (Ryan; Deci, 2000). Para esse tipo de motivação o desenvolvimento de uma tarefa se dará em decorrência dos fatores externos como premiações ou punições e não pelo prazer da sua realização (Oliveira, 2017). Por exemplo, uma pessoa realiza uma atividade por medo de ser demitida ou apenas porque vai receber um bônus financeiro.

Na regulação introjetada a pessoa age em função de pressões que ela própria se impõe, como exemplo, cumpre a atividade para evitar sentimentos de culpa ou de ansiedade, ou mesmo para não afetar sua autoestima (Clement *et al.*, 2014). No caso Ryan e Deci, (2020) diz respeito à motivação extrínseca que foi parcialmente internalizada, sendo o comportamento regulado pelas recompensas internas da autoestima, pelo sucesso e pela evitação da ansiedade, vergonha ou culpa pelo fracasso. Exemplo de regulação introjetada seria o fato de trabalhar porque me faz sentir uma pessoa digna.

Ainda sobre a regulação introjetada, Almeida (2012) menciona que nesse tipo de motivação, a regulação externa é mantida, porém, o comportamento é levemente autônomo,

pois enquanto a motivação extrínseca por regulação externa, o controle do comportamento vem de consequências contingentes, administradas por outros, na regulação introjetada as consequências são controladas pela própria pessoa. Para a autora, pelo próprio nome ser introjetado, no caso interna, a pessoa não precisa da presença concreta da contingência externa, sendo regulação por autoestima contingente, ou seja, sendo regulada pela contingência de autoestima da pessoa.

A regulação identificada é uma forma mais autônoma ou autodeterminada de motivação extrínseca, para o caso em questão a pessoa se identificou com a importância pessoal de um comportamento e, assim, aceitou sua regulação como sua (Ryan; Deci, 2000). Os autores citam como exemplo, um menino que memoriza listas de ortografia porque a considera relevante para a escrita, que ele valoriza como meta de vida, identificou-se com o valor dessa atividade de aprendizagem. Logo, o comportamento é tido como de relativa autodeterminação, uma vez que a pessoa age de bom grado, porque os reguladores externos estão alinhados ou são passíveis de identificação com os valores, ou demandas pessoais (Clement *et al.*, 2014).

A forma mais autônoma de motivação extrínseca é a regulação integrada, pois no caso a integração ocorre quando os regulamentos identificados foram totalmente assimilados ao self. (Ryan; Deci, 2000). O self está relacionado às informações que tenham consonância com os conteúdos internalizados e integrados pela pessoa (Appel-Silva; Wendt; Argimon, 2010).

De acordo com Ryan e Deci (2000) quanto mais alguém internaliza as razões de uma ação e as assimila a si mesmo, mais as ações extrinsecamente motivadas se tornam autodeterminadas. Os autores relatam que as formas integradas de motivação compartilham muitas qualidades com a motivação intrínseca, sendo autônomas e sem conflitos, porém ainda são extrínsecos porque o comportamento motivado pela regulação integrada é feito por seu valor instrumental presumido em relação a algum resultado separado do comportamento, mesmo que seja valorizado pelo self. No contexto acadêmico seria como além do estudante ver a atividade como importante para a sua aprendizagem, ele a integrou dentro de si, a valoriza e a aceita como sua (Cavenaghi, 2009).

No fim do *continuum* temos a motivação intrínseca, sendo definida como a realização de uma atividade por suas satisfações inerentes e não por alguma consequência separável (Ryan; Deci, 2000). Como o comportamento é intencional e a própria ação gera satisfação para a pessoa, não é necessário assim reguladores externos para ocorrer ação. (Appel-Silva; Wendt; Argimon, 2010).

Os autores Gagné e Deci (2005) enfatizam que o modelo SDT de internalização não é uma teoria de estágio e não sugere que as pessoas devam passar invariavelmente por esses estágios com relação a comportamentos específicos. Em vez disso, a teoria descreve esses tipos de regulação para indexar até que ponto as pessoas integraram a regulação de um comportamento ou classe de comportamentos, propondo que, em condições ótimas, as pessoas possam, a qualquer momento, integrar totalmente um novo regulamento, ou integrar um regulamento existente que tenha sido apenas parcialmente internalizado.

Com base nos seis tipos reguladores de motivação podemos sintetizar que são considerados como tipos controlados a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada e, em contrapartida, como tipos autônomos, a motivação extrínseca por regulação identificada e integrada, além da motivação intrínseca, tipo mais autodeterminado de motivação (Clement *et al.*, 2014).

A teoria da autodeterminação é a única teoria que detalhou os processos pelos quais a motivação extrínseca pode se tornar autônoma, entretanto os tipos de motivação autônoma (ou seja, motivação intrínseca e motivação extrínseca identificada/integrada) compartilham muitas qualidades, porém é importante manter os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca autônoma separados (Gagné; Deci, 2005). Os autores explicam que a motivação intrínseca inclui experiências de atividades que são interessantes e espontaneamente satisfatórias, enquanto a motivação extrínseca autônoma inclui experiências de atividades que são menos emocionantes, mas pessoalmente importantes para as metas e objetivos escolhidos.

A teoria do conteúdo do objetivo postula que as pessoas têm uma tendência natural de se mover em direção a objetivos intrínsecos e se afastar de objetivos extrínsecos, embora tais mudanças não aconteçam automaticamente, mas exijam suportes contextuais para a satisfação das necessidades (Vansteenkist; Niemiec; Soenens, 2010). Para Reeve (2012) o engajamento na busca de objetivos intrínsecos, como crescimento pessoal e relacionamentos interpessoais mais profundos, proporciona a satisfação das necessidades básicas e, assim, aumenta o esforço e a motivação, enquanto o envolvimento na busca de objetivos extrínsecos, como status aprimorado, aumento de popularidade ou sucesso material, negligencia a satisfação das necessidades básicas e, portanto, prenuncia o mal-estar. Com base nas cinco microteorias apresentadas podemos construir um entendimento acerca da teoria da autodeterminação.

A SDT é uma teoria da motivação que ajuda pesquisadores e profissionais a entender não apenas a motivação do aluno, mas também o engajamento que surge dessa motivação (Reeve, 2012). Essa visão sobre o papel do contexto na motivação e o engajamento prenuncia três implicações de acordo com o autor, em primeiro lugar, para desenvolver a

motivação e envolvimento dos alunos precisam de condições favoráveis, especificamente uma relação favorável entre professor e aluno; em segundo lugar, o papel do professor é apoiar a motivação e o envolvimento do aluno e fazê-lo de forma a gerar motivação e envolvimento de alta qualidade; em terceiro lugar, é apenas parcialmente válido pensar sobre as relações entre contexto social, motivação, participação e desempenho do aluno de forma linear, porque você também precisa pensar sobre essas relações, este sistema de forma recíproca.

Segundo Mognon (2010) no processo de ensino-aprendizagem a motivação deve estar sempre presente, explicando que para isso é preciso ter um bom professor e um bom professor também é aquele que consegue motivar os alunos.

Para Reeve (2012) as mudanças na satisfação das necessidades psicológicas dos discentes ocorrem de acordo com o estilo motivacional do professor, logo, os discentes experimentam mais autonomia, competência e relacionamento, quando os professores os tratam de uma forma que apoia a autonomia, e experimentam menos autonomia, competência e relacionamento quando os professores tratam os alunos de uma forma controladora.

De acordo com Niemiec e Ryan (2009) a autonomia dos discentes pode ser apoiada quando os professores minimizam a relevância das pressões de avaliação e qualquer sentimento de coerção na sala de aula e maximizam a sensação dos alunos de terem voz e escolha nas atividades acadêmicas em que participam; já a competência pode ser apoiada pela introdução de atividades de aprendizagem desafiadoras que permitem aos discentes testar e expandir suas habilidades acadêmicas, desde que os professores forneçam as ferramentas necessárias e o feedback para promover o desempenho e um sentimento de eficácia; por fim, o relacionamento está muito ligado à percepção do discente de que o professor realmente gosta, respeita e o valoriza.

Diante de tudo o que foi mencionado, a SDT é de grande importância no campo da educação, onde a inclinação natural de um aluno para aprender é talvez o maior recurso que os educadores podem usar (Niemiec; Ryan, 2009).

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção será abordado os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, que são a caracterização do tipo de estudo, a população, o lócus da pesquisa, o instrumento utilizado para coleta dos dados e como os mesmos serão analisados para o alcance dos objetivos propostos, além dos aspectos éticos.

6.1 Desenho do estudo

Este estudo visa compreender os fatores motivacionais relacionados a permanência dos discentes na universidade, fornecendo assim informações que podem subsidiar em investigações e intervenções sobre os altos índices de retenção universitária, portanto, esta pesquisa apresenta-se como de natureza aplicada. Neste sentido, está alinhado com a definição dos autores Silva e Menezes (2001, p. 20), onde uma pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

No que tange a abordagem do problema, a pesquisa é classificada como quantitativa, uma vez que será utilizado um questionário com 29 itens, em uma escala likert de 4 pontos, visando medir e comparar o fator motivacional dos discentes em frequentar a universidade, para que na sequência os resultados encontrados possam ser analisados mediante estatística descritiva. Perante o exposto, a classificação da pesquisa condiz de acordo ao conceito de Gil (2006) para pesquisa quantitativa, onde o autor afirma ser tudo aquilo que pode ser contável, ou seja, a informação é gerada a partir de números para ser assim classificada e analisada.

Com relação ao objetivo da pesquisa, esta dissertação é considerada como descritiva, em razão de querer analisar os fatores motivacionais dos discentes a frequentar a universidade, estabelecendo uma relação entre os cursos de graduação avaliados e ao semestre cursado (o discente poderá estar situado no tempo padrão do curso, ultrapassou o tempo padrão ou ultrapassou o tempo máximo), para assim poder descrever as principais características da população. Portanto, está de acordo com a definição de Gil (2008a) para pesquisa descritiva, onde o real objetivo é descrever as características de uma determinada população ou fenômeno.

Por fim quanto aos procedimentos técnicos trata-se de um estudo de caso, em virtude da pesquisa ter a intenção de investigar um fenômeno social contemporâneo, no caso a retenção universitária, analisando a motivação acadêmica dos discentes para permanência na universidade. Logo, a classificação em relação aos procedimentos técnicos está alinhado a

definição de Yin (2005) para estudo de caso, onde o autor indica ser investigação empírica que examina fenômenos contemporâneos no contexto da realidade, especialmente quando os limites entre fenômenos e contexto não são claramente definidos.

Diante de tudo o que foi mencionado, para um melhor entendimento do desenho desta pesquisa, é apresentado um resumo da caracterização da pesquisa na Figura 3.

Figura 3 - Enquadramento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2 Local da pesquisa

Este estudo é realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Surgiu como resultado de um amplo movimento público, sendo promulgada pela Lei nº 2.373 de 16 de dezembro de 1954 e instituída em 25 de junho do ano seguinte. Com sede em Fortaleza, capital do estado, a UFC é um braço do sistema de ensino superior do estado do Ceará. Suas atividades estão espalhadas por todo o estado do Ceará para atender as diversas necessidades da sociedade, sendo composta de oito campi, denominados Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza, além do Campus de Sobral, Campus de Quixadá, Campus de Crateús, Campus de Russas e Campus de Itapajé (UFC, 2023a).

Atualmente, a UFC oferece 119 cursos de graduação e 84 programas de pós-graduação, incluindo 41 programas de mestrado acadêmico, 7 programas de mestrado profissionais e 36 programas de doutorado (UFC, 2023b). Como o trabalho está voltado para a graduação, relacionamos na Tabela 5 a quantidade de cursos de graduação por unidade acadêmica da UFC.

Tabela 5 - Unidades Acadêmicas e quantidade de cursos de graduação da UFC

Unidades Acadêmicas	Quantidade de Cursos
Campus da UFC em Crateús	5
Campus da UFC em Itapajé	3
Campus da UFC em Quixadá	6
Campus da UFC em Russas	5
Campus da UFC em Sobral	8
Centro de Ciências	15
Centro de Ciências Agrárias	7
Centro de Humanidades	17
Centro de Tecnologia	15
Faculdade de Direito	2
Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade	9
Faculdade de Educação	2
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	3
Faculdade de Medicina	2
Instituto de Ciências do Mar	2
Instituto de Cultura e Arte	11
Instituto de Educação Física e Esportes	4
Instituto Universidade Virtual	2
Total	119

Fonte: UFC (2023c).

6.3 Caracterização da população

De acordo com Gil (2008b, p. 89-90), o universo ou população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Diante do relatado, a população deste trabalho abrange todos discentes ativos e cursando algum curso de graduação da Unidade Acadêmica Centro de Ciências da UFC. Unidade acadêmica está selecionada, pelo fato do pesquisador trabalhar em um dos cursos de graduação vinculada a unidade, o que poderá facilitar na obtenção de informações para o andamento da pesquisa.

Assim sendo, a população do trabalho é formada por 3053 discentes ativos, distribuídos entres os 15 cursos ofertados pelo Centro de Ciências, conforme a distribuição dos discentes por curso listado na Tabela 6. A informação referente a quantidade de discentes ativos foi solicitada a Unidade Acadêmica Centro de Ciências.

Tabela 6 - Cursos de graduação ofertado pelo Centro de Ciências com a devida quantidade de discentes ativos por curso

Curso	Discentes Ativos
Biotecnologia Bacharelado	225
Ciência da Computação Bacharelado	318
Ciência de Dados Bacharelado*	171
Ciências Biológicas Bacharelado	209
Ciências Biológicas Licenciatura	194
Estatística Bacharelado	243
Física Bacharelado	157
Física Licenciatura	215
Geografia Bacharelado	145
Geografia Bacharelado Licenciatura	225
Geologia Bacharelado	164
Matemática Bacharelado	106
Matemática Licenciatura	237
Química Bacharelado	221
Química Licenciatura	223
Total	3053

Fonte: Centro de Ciências.

*Em 2024, o nome do curso de Matemática Industrial foi modificado para Ciência de Dados, após reformulação do PPC.

Inicialmente a intenção era realizar um levantamento com todos os 3053 discentes ativos, ou seja, realizar uma pesquisa censitária, onde o levantamento estatístico abrange todos os elementos de um grupo. Porém, mesmo que o questionário tenha sido enviado para toda a população, o retorno obtido foi de 196 respondentes, no qual representa 6,41% do universo da pesquisa, sendo considerado esse número como o tamanho da amostra.

Passando a considerar uma pesquisa probabilística, foi calculado o erro de estimativa em função do tamanho da amostra obtida (196). Para determinar o erro, utilizou-se a fórmula 1 de Stevenson (1986):

$$n = \frac{z^2 pq N}{(N-1)e^2 + z^2 pq} \quad (1)$$

A partir dessa fórmula, obteve-se a fórmula 2 do erro de estimativa:

$$e = \sqrt{\frac{z^2 pq (N-n)}{n(N-1)}} \quad (2)$$

$$e = \sqrt{\frac{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot (3053 - 196)}{196 \cdot (3053 - 1)}}$$

$$e = \sqrt{\frac{2743,86}{598192}}$$

$$e = \sqrt{0,0045869219}$$

$$e \cong 0,06772 \cong 6,77 \text{ pp}$$

Em que:

n = tamanho amostral;

N = tamanho da população;

z = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios- padrão. Usa-se um valor determinado pela forma da distribuição de Gauss. Os valores mais frequentes são:

- Nível de confiança 90%, implica em $z=1,65$

- Nível de confiança 95%, implica em $z=1,96$

- Nível de confiança 99%, implica em $z=2,58$

p = proporção populacional de um fenômeno a ser pesquisado (proporção conhecida previamente, em que $0 < p < 1$). Como p é desconhecido, neste caso, será estimada por p, a proporção amostral;

$(1 - p = q)$ = complemento de p;

e = erro amostral (erro de estimativa).

Para o cálculo do erro amostral assumiu-se as seguintes informações:

N = 3053

n = 196

z = 1,96, o que corresponde um nível de confiança de 95%

e = 5% (erro de estimativa)

p = 0,5 (fornece o maior tamanho amostral para os erros de estimativa e nível de confiança escolhidos).

$1 - 0,5 = 0,5$ (valor de q)

Por fim, teve-se que o erro de estimativa desta pesquisa é na ordem de 6,6 pp (pontos percentuais).

6.4 Instrumento de Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário (Apêndice A) composto por uma série ordenada de perguntas fechadas, elaboradas para atender aos objetivos da pesquisa. Conforme Gil (1999) o questionário é uma técnica investigativa que consiste em

um número maior ou menor de perguntas apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, preferências, expectativas, circunstâncias de vida, etc.

Uma das vantagens do uso do questionário são que o pesquisador nem sempre está disponível para o informante responder à pergunta, logo, o questionário consegue atingir muitas pessoas ao mesmo tempo, capta uma grande quantidade de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se esse for o objetivo do estudo, garante mais liberdade de resposta graças ao anonimato, evitando possíveis vieses por parte do entrevistador e no geral, graças ao questionário, são obtidas respostas rápidas e precisas (Boni; Quaresma, 2005).

Com base na teoria da autodeterminação, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) é uma ferramenta modelo para medir a motivação de estudantes universitários. A versão original da Escala Motivacional Acadêmica foi elaborada por Vallerand *et al.* (1989) em língua francesa, com o objetivo de analisar cada nível do *continuum* de autodeterminação desenvolvido por Ryan e Deci (2000), sendo a escala dos autores composta por sete subescalas e 28 afirmações (4 afirmações por subescala), no qual mediam três tipos de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, para alcançar e para sentir), três tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjetada e identificada) e desmotivação.

Vallerand *et al.* (1992) validaram transculturalmente em inglês a escala de motivação acadêmica, sendo testada as suas propriedades psicométricas em 745 estudantes universitários canadenses. Partindo da pergunta “Por que venho à universidade”? Os participantes assinalam o seu grau de concordância com cada afirmativa em uma escala do tipo Likert de 7 pontos, ancorada pelo “não muito” (1) a “exatamente” (7), apresentando com um ponto médio em “moderadamente” (4). Os resultados mostraram um grau satisfatório de consistência interna, estabilidade temporal moderada e a matriz de correlação geralmente consistente.

Sobral (2003) traduziu a escala pela primeira vez para o português do Brasil, usando se procedimentos apropriados para tradução transcultural. A versão utilizada no estudo lista 28 itens que podem representar os motivos de um aluno ir para a faculdade, apresentou uma escala analógica visual indagando o grau de motivação do aprendiz para o prosseguimento dos estudos em medicina. A versão do instrumento utilizado no estudo apresenta características semelhantes à versão original, corroborando a confiabilidade e validade de construto do instrumento, bem como sua utilização em pesquisas de motivação no ambiente universitário.

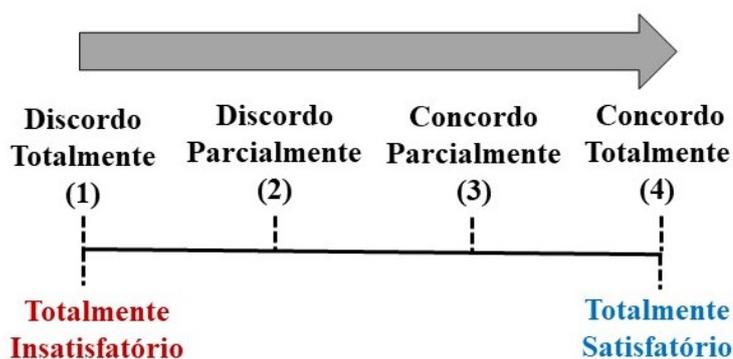
A partir da tradução da EMA para o português feita por Sobral (2003), Guimarães e Bzuneck (2008) realizaram uma revisão e validação da escala com vista ao seu

aperfeiçoamento e aprimoramento teórico. Sendo está utilizada como versão mais recente e denominada “Por que venho à universidade”?

A versão final da escala passou a conter 31 itens, como algumas mudanças na escala teve a exclusão de oito itens que vinculavam a vinda para a universidade com alguma meta apontada para o futuro, o fator motivação extrínseca por regulação integrada que não fazia parte da escala original foram criados itens para sua avaliação e para avaliação da motivação intrínseca permaneceram apenas os itens que afirmavam emoções positivas relativas à vinda do estudante para a universidade (Guimarães; Bzuneck, 2008).

No trabalho dos autores a versão final da escala continha 31 itens, contudo após resultados encontrados no trabalho foram excluídos os itens 31 e 28, sendo assim o questionário em sua versão final conta com 29 itens. Questionário este que será a ferramenta utilizada nesta pesquisa de dissertação, porém, diferentemente dos autores, para esta pesquisa será utilizado uma escala likert de 4 pontos, distribuída conforme a Figura 4.

Figura 4- Escala tipo Likert de 4 pontos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante mencionar que no trabalho de Dalmoro e Vieira (2013), tiveram como propósito avaliar o efeito do número de itens de uma escala Likert e a disposição da escala nos resultados de uma mensuração. Os mesmos verificaram que a escala de três pontos era menos confiável e menos capaz de expressar com precisão as opiniões dos respondentes, já a escala de cinco pontos teve a mesma precisão, sendo mais simples e rápido que o sistema de sete pontos. Logo, para os autores a escala mais adequada no estudo foi a escala de cinco pontos.

Nesta dissertação, com a intenção de eliminar o ponto central, onde normalmente se encaixam os pesquisados indecisos, optou-se por isso pela escala de 4 pontos, influenciando assim que o pesquisado tenha um posicionamento em relação a cada item da pesquisa.

Os fatores e itens que estiveram presentes no Apêndice A e embasaram a elaboração da escala e seus itens correspondentes estão apresentados no Quadro 2, conforme retirado do trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008). Sendo importante mencionar que como o item 31 poderia ser alocado em 4 fatores foi assim excluído da escala para não gerar confusão e o item 28 não se alocava em nenhum fator sendo excluído também da escala de acordo com os autores do trabalho.

Quadro 2 - Fatores e itens utilizados para avaliação da motivação acadêmica

Fatores	Itens
Desmotivação	<ul style="list-style-type: none"> - Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade (questão 01). - Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade (questão 07). - Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar (questão 09). - Eu não vejo por que devo vir à universidade (questão 13). - Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade (questão 16). - Eu não vejo que diferença faz vir à universidade (questão 19).
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória (questão 02). - Venho à universidade para não receber faltas (questão 03). - Venho à universidade porque a presença é obrigatória (questão 11). - Venho à universidade para conseguir o diploma (questão 14). - Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas (questão 25).
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Venho à universidade para não ficar em casa (questão 06). - Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar (questão 29). - Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade (questão 30). - Venho à universidade porque meus pais me obrigam¹ (questão 31)
Motivação Extrínseca-Regulação Introjogada	<ul style="list-style-type: none"> - Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso (questão 05). - Venho porque é isso que esperam de mim (questão 08). - Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente (questão 10). - Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante (questão 15). - Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos (questão 20). - Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso (questão 23).
Motivação Extrínseca-	<ul style="list-style-type: none"> - Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério (questão 22).

Regulação Identificada	- Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem (questão 24). - Pelo investimento material que faço para poder estudar ² (questão 28).
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	- Porque a educação é um privilégio (questão 12). - Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade (questão 18). - Porque estudar amplia os horizontes (questão 26). - Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim (questão 27).
Motivação Intrínseca	- Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes (questão 04). - Porque para mim a universidade é um prazer (questão 17). - Porque gosto muito de vir à universidade (questão 21).

Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p. 107-108) apud Canuto (2018, p. 96).

¹ O item 31 poderia ser alocado em 4 fatores (gerando confusão) e foi excluído da escala.

² O item 28 não se alocava em nenhum fator e foi excluído da escala.

Além das questões supracitadas, a pesquisa levantara no questionário (Apêndice A) fatores socioeconômicos, para ser feito uma relação quanto aos aspectos motivacionais dos discentes.

6.5 Coleta de dados

Para este trabalho foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário fechado constituído por duas partes: a primeira parte relacionada a fatores socioeconômicos ou questionamentos do pesquisador e a segunda parte sendo formada pela escala de motivação acadêmica retirado do trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008) e supracitado no Quadro 2.

O questionário da pesquisa (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) para participação no estudo foram adaptados para uso via Google Forms, e encaminhado a Direção do Centro de Ciências, para na sequência ser enviado no fórum de notícias do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) a pesquisa.

O TCLE foi incluído na primeira parte do formulário e sua aceitação é um pré-requisito para continuar preenchendo o questionário da pesquisa contido nas seções seguintes. Constando nesse termo de consentimento o responsável pela pesquisa, instituição em que o pesquisador realiza o mestrado, orientador, os objetivos da pesquisa, número do telefone e o e-mail do pesquisador para quaisquer esclarecimentos. Optou-se pela aplicação do questionário de forma online devido a praticidade no processo de coleta das informações, além dos pesquisados poderem responder de qualquer lugar.

6.6 Aspectos éticos da pesquisa

Uma vez que se trata de pesquisa com seres humanos, existe a necessidade de respeitar os princípios éticos e também que seja defendido os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade dentro dos padrões éticos exigidos em lei. Logo, este pesquisador submeteu o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará, sendo emitido o Parecer nº 6.852.747, no dia 28 de maio de 2024, favorável à aprovação do questionário, como consta no Anexo G.

6.7 Metodologia de análise de dados

Para a análise dos dados coletados, foi realizado inicialmente estatística descritiva, para caracterização dos respondentes. Na sequência, para o estudo das questões referentes à motivação, realizou-se uma análise fatorial exploratória, utilizando o software IBM SPSS Statistics 29.0.2.0. Procedimento que permitiu agrupar as respostas, por meio da análise dos componentes principais, com rotação varimax, reduzindo assim a um número mínimo de fatores.

O Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e esfericidade de Bartlett foram utilizados para verificação da adequação dos dados ao uso da análise fatorial. Também foi realizado análise de consistência interna da escala de motivação acadêmica e dos fatores, mediante o Alfa de Cronbach. Por fim, utilizou-se o teste não paramétrico (Kruskal Wallis) para comparações múltiplas entre as características socioeconômicas dos pesquisados e os fatores da escala de motivação acadêmica.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No intuito de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, a seguir, são apresentadas as análises dos resultados obtidos. Para isso, esta seção foi dividida em três partes: 1) Análise dos resultados referente as características socioeconômicas; 2) Análise dos resultados referente a escala de motivação acadêmica e 3) Relação entre as características socioeconômicas e a escala de motivação acadêmica.

7.1 Análise dos resultados referente as características socioeconômicas

Nesta subseção são apresentados os resultados referentes as características socioeconômicas dos pesquisados, dentre elas: sexo, idade, estado civil, renda familiar, ocupação, curso, semestre de ingresso, questionamento relacionado se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade, motivo pela escolha do curso, participação em bolsa na universidade, questionamento no quesito ser responsável por ajudar financeiramente em casa, situação perante o curso de graduação e se pretende concluir o curso de graduação.

Iniciando esta subseção, na Tabela 7 é informado a quantidade de respostas na pesquisa e distribuição dos pesquisados referente ao sexo. Importante mencionar novamente que o tamanho da população desta pesquisa é de 3053 discentes ativos, contemplando os 15 cursos de graduação vinculados ao Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará. Como quantidade de respostas na pesquisa tivemos 196 respostas, correspondendo a 6,41% da população. Destes 196 respondentes, 72 discentes são do sexo feminino e 124 do sexo masculino, indicando assim uma forte predominância do sexo masculino. Pelo fato do Centro de Ciências ser formado em sua grande maioria por cursos da área de exatas, podemos considerar que existe um maior interesse do sexo masculino nesta área. Segundo Torres *et al.* (2017) por questões de construção histórica, social e cultural, os homens concentram-se em áreas das exatas e as mulheres nas áreas das humanas e sociais, o que resulta numa baixa representação feminina nesta área.

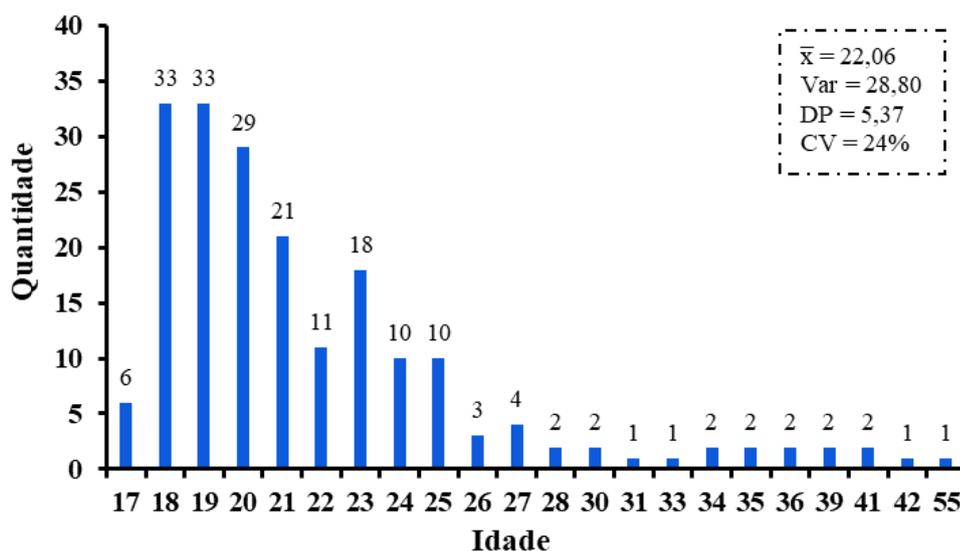
Tabela 7 - Quantidade de respostas na pesquisa e distribuição dos pesquisados referente ao sexo

Curso	Respostas	Feminino	Masculino
Biotecnologia Bacharelado	13	8	5
Ciência da Computação Bacharelado	18	2	16
Ciência de Dados Bacharelado	10	2	8
Ciências Biológicas Bacharelado	7	4	3
Ciências Biológicas Licenciatura	4	4	0
Estatística Bacharelado	15	7	8
Física Bacharelado	11	1	10
Física Licenciatura	11	4	7
Geografia Bacharelado	10	3	7
Geografia Licenciatura	11	4	7
Geologia Bacharelado	10	4	6
Matemática Bacharelado	10	1	9
Matemática Licenciatura	14	5	9
Química Bacharelado	38	16	22
Química Licenciatura	14	7	7
Total	196	72	124

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a idade dos pesquisados, percebe-se o predomínio do público jovem, conforme Gráfico 7, apresentando 133 respondentes (67,86% do total) concentrados na idade entre 17 e 22 anos, sendo esta última, a idade média dos pesquisados. Para Sparta e Gomes (2005), o ingresso no ensino superior é promovido como primeira escolha dos jovens que concluem o ensino médio. Os demais (63 discentes - 32,14%) estão distribuídos dos 23 até 55 anos.

Gráfico 7- Quantidade de pesquisados em relação a idade

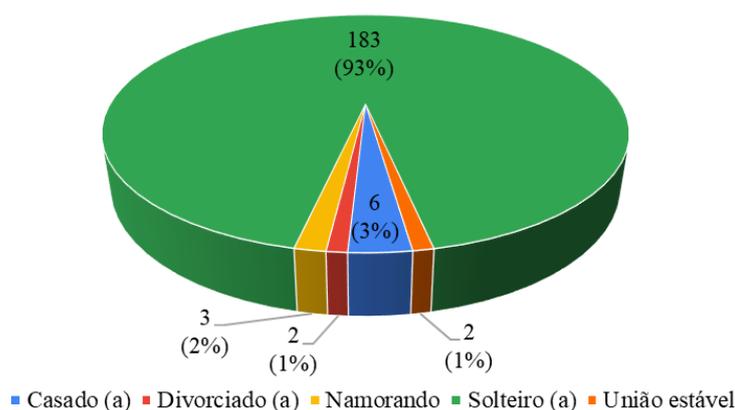


Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso calculando o desvio padrão e o coeficiente de variação da amostra, obteve-se um valor de 5,37 e 24% (Gráfico 7), respectivamente. Com base nestes valores, indica um alto grau de dispersão das idades informadas e indicando assim uma heterogeneidade nas idades. A heterogeneidade na idade em um curso de graduação, pode ser considerada um ponto positivo, pois, mostra que o curso estudado atende estudantes de diferentes faixas etárias (Souza, 2021).

Outra caracterização levantada foi em relação ao estado civil dos pesquisados, cujo Gráfico 8 indica que 183 discentes (93%) são solteiros, 6 casados (3%), 3 namorando (2%), 2 discentes divorciados (1%) e 2 com estado de união estável (1%). Indicando assim que boa parte dos pesquisados ainda não chegaram a assumir uma relação conjugal, principalmente pelo fato da grande maioria dos pesquisados ainda terem uma média de idade de 22 anos.

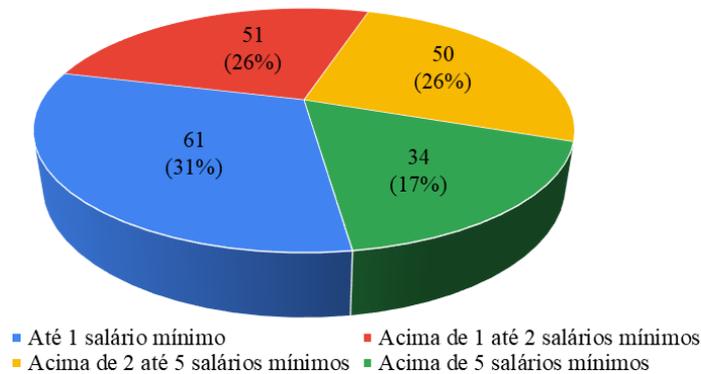
Gráfico 8 - Porcentagem referente ao estado civil dos discentes



Fonte: Dados da pesquisa.

No quesito renda familiar a distribuição da amostra aconteceu da seguinte forma: 31% informaram receber até 1 salário mínimo, 26% acima de 1 até 2 salários mínimos, 26% acima de 2 até 5 salários mínimos e 17% acima de 5 salários mínimos (Gráfico 9). Com isso percebemos a maioria dos estudantes (31%, 26% e 26%) nas três primeiras faixas de salários utilizado no questionário, já a opção acima de 5 salários mínimos, concentrou apenas 17% da amostra. Além disso, nas duas primeiras faixas concentram 57% dos pesquisados, recebendo uma renda familiar até 2 salários mínimos, evidenciando um percentual maior para um público mais vulnerável socioeconomicamente.

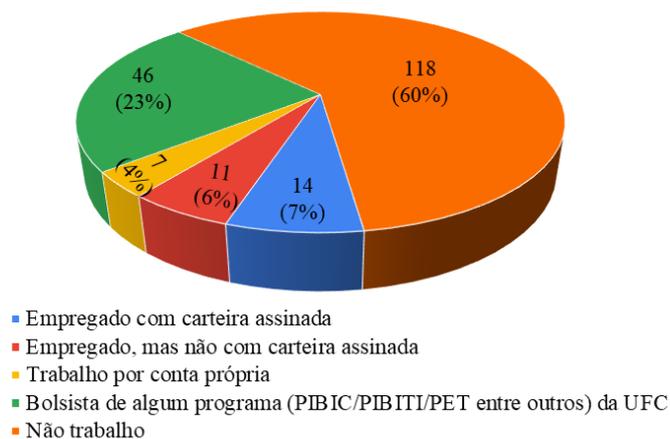
Gráfico 9 - Porcentagem referente a renda familiar dos discentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à ocupação dos pesquisados (Gráfico 10), os resultados indicam que 60% dos respondentes não trabalha, 23% são bolsistas de algum programa da universidade, 7% são empregados de carteira assinada, 6% são empregados sem carteira assinada e 4% trabalham por conta própria. Diante disso, uma maior parte da amostra (60%) não trabalha, possuindo assim um maior tempo para dedicar-se ao seu curso de graduação, diferentemente, o restante (40%) dos respondentes estão realizando alguma atividade remunerada, dividindo assim o seu tempo entre trabalho e graduação.

Gráfico 10 - Porcentagem referente à ocupação dos pesquisados

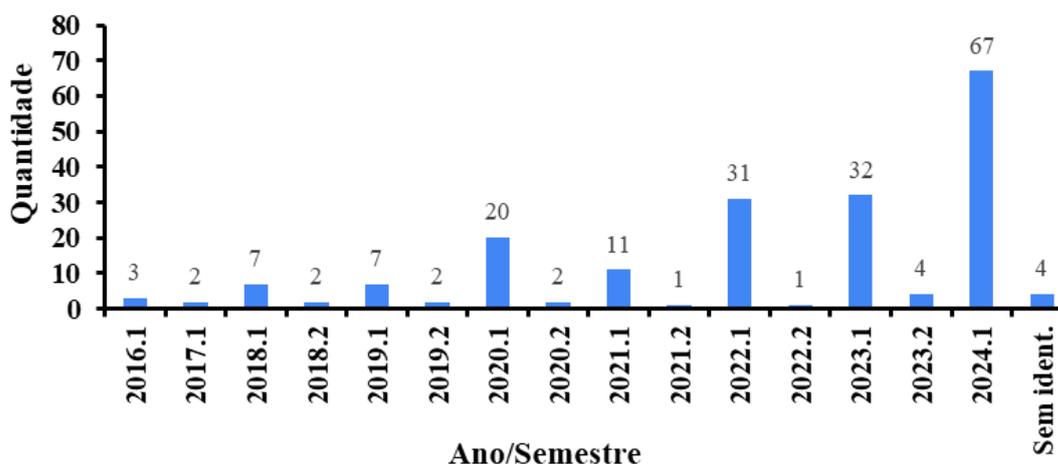


Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 11 relaciona os pesquisados pelo semestre de ingresso na graduação. Dos 196 pesquisados, 4 destes não especificaram no formulário eletrônico o semestre que

ingressaram. Os demais discentes (192) ficaram distribuídos nos 15 semestres (2016.1 - 2024.1) indicados no Gráfico 11. O semestre 2024.1 foi o semestre que apresentou a maior quantidade de respostas (67) em relação aos outros semestres, demonstrando um maior interesse destes discentes em responder à pesquisa. Na sequência com maiores respostas por semestre foram 2023.1 (32), 2022.1 (31) e 2020.1 (20).

Gráfico 11 - Quantidade de pesquisados por ano/semestre de ingresso na graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

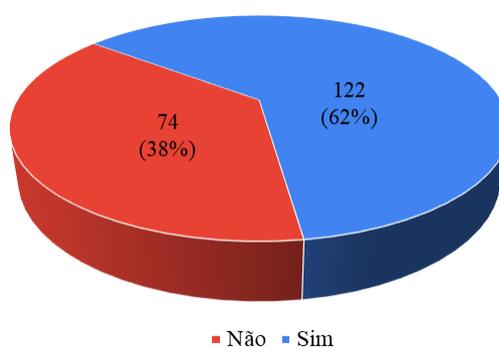
Outro ponto importante a mencionar, é o fato do Centro de Ciências ofertar 15 cursos de graduação e dentre os cursos, apenas o curso de geologia apresenta como tempo padrão de conclusão de curso 5 anos, os demais cursos (14) possuem 4 anos como tempo padrão de conclusão. Logo, relacionando esta informação com o Gráfico 11, verificamos que no período de 2016.1 até 2020.1, temos 43 discentes (21,93%) distribuídos neste intervalo. Sabendo que 4 anos é o tempo padrão da maioria dos cursos (14) pesquisados, podemos considerar então que 21,93% da amostra está atrasado referente ao prazo padrão de conclusão de curso, sendo que alguns já até extrapolaram o tempo máximo de conclusão.

Da mesma forma, analisando o Gráfico 11 e considerando o período de 2020.2 até 2024.1 (corresponde a 4 anos), o intervalo de semestres apresentou como quantidade total de pesquisados no valor de 149 (76,02% da amostra). Considerando assim que 76,02% da amostra ainda não ultrapassou o tempo padrão de conclusão de curso.

No Gráfico 12 podemos averiguar o percentual de respondentes referente ao questionamento se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade. Como resultados, 62 % dos discentes informaram sim, ser a primeira opção e 38% disseram não. Isso é bom, pois

é importante os discentes estarem cursando o que realmente almejavam fazer e não fazendo a segunda opção, onde talvez acarretaria a uma não adequação ao curso. Os autores Barbosa *et al.* (2024), evidenciaram em seu trabalho, no qual alunos ingressantes por segunda opção de curso desistem mais que alunos ingressantes como primeira opção, a maioria nas fases iniciais do curso, indicando falta de adaptação à área ou universidade escolhida, fruto de uma escolha pragmática como estratégia de ingresso no ensino superior.

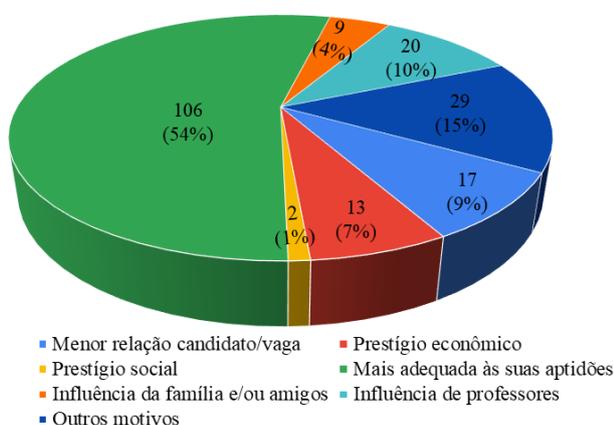
Gráfico 12 - Porcentagem referente a se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao motivo principal pela escolha do curso de graduação (Gráfico 13), a opção com maior percentual foi a mais adequada as aptidões dos discentes (54%), demonstrando assim um autoconhecimento por parte do discente em saber quais são suas habilidades e preferências para assim escolher o curso. A segunda opção com maior percentual foi outros motivos (15%), estando relacionado a outros motivos dos listados no questionário.

Gráfico 13 - Porcentagem referente ao motivo principal pela escolha do curso

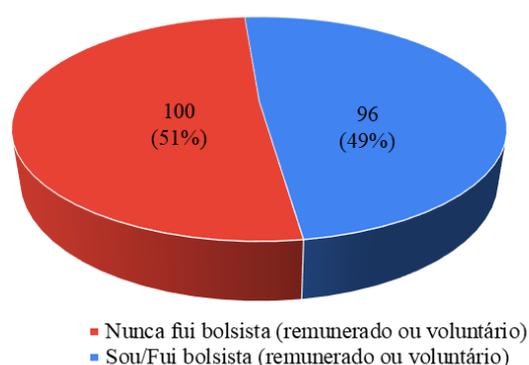


Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência a terceira opção foi a influência de professores (10%) (Gráfico 13), demonstrando assim que o professor pode ser um agente motivador do aluno ao escolher seu curso de graduação. Na quarta opção esteve a menor relação candidato/vaga (9%), o que acaba sendo ruim quando um discente escolhe um curso pela concorrência e não pelo que ele gosta ou se considera mais apto. Como quinta opção ficou prestígio econômico com 7%, sendo para estes discentes fundamental ter uma estabilidade financeira. Em sexta opção ficou influência da família e/ou amigos (4%), mostrando que o professor ele é um agente motivador maior do que a própria família na opção de escolher um curso. Por fim, esteve a opção prestígio social (1%), mostrando assim que poucos discentes consideram importante a escolha de um curso pela admiração ou respeito de um grupo.

No quesito participação em projeto de pesquisa, ensino e extensão, no Gráfico 14 é constatado que 51% dos respondentes são ou já foram bolsistas de algum programa da universidade e 49% nunca foram bolsistas, portanto, o grupo ficou muito bem dividido neste aspecto. É importante dizer que a bolsa de estudo ela não só contribui para a permanência de alguns discentes em instituições de ensino superior, mas também da oportunidade para os discentes participarem dos três elementos essenciais da sua formação e pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Conforme Melo e Lyra (2020), seja por meio de pesquisa ou extensão, aprendendo teoria ou prática, o discente está sempre exposto a novas possibilidades que aprofundam o conhecimento por meio da experiência.

Gráfico 14 - Porcentagem referente a participação em projeto de pesquisa, ensino e extensão

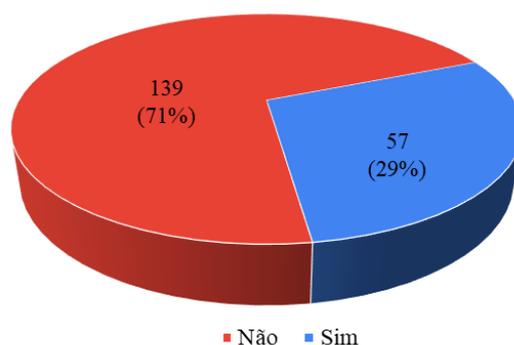


Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito ao quesito ajudar financeiramente em casa, 71% dos pesquisados não são responsáveis e 29% ajudam em casa (Gráfico 15). Neste sentido, grande parcela (71%) da amostra da pesquisa, não tem que dividir seu tempo de estudos com a preocupação de ajudar em casa. Já o restante (29%) apresentam responsabilidades maiores do

que apenas estão estudando, possuindo menos tempo para se dedicarem aos estudos. Dada a crise do capitalismo brasileiro nos últimos anos, onde o desemprego atingiu mais duramente os jovens, a expansão das políticas de retenção de estudantes tornou-se ainda mais necessária (Trópia; Souza, 2023).

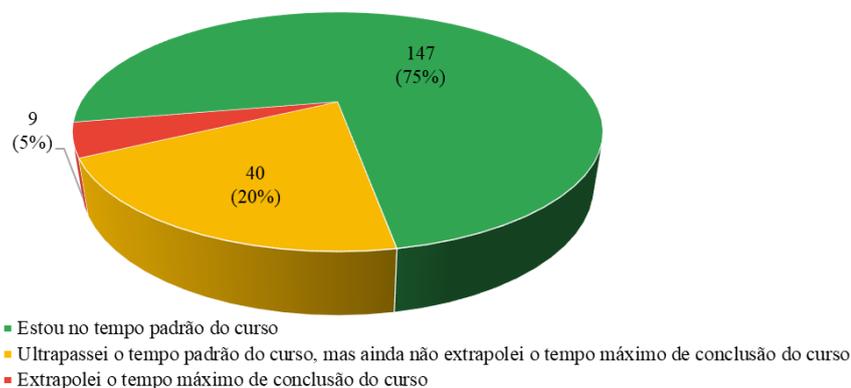
Gráfico 15 - Porcentagem no quesito ajudar financeiramente em casa



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma outra característica importante a ser avaliada na pesquisa, está em relação a situação dos respondentes perante o curso de graduação (Gráfico 16). Dos 196 discentes, 75 % (147) informaram está no tempo padrão de curso. Muito importante enfatizar que o fato do discente ter escolhido a opção no formulário, não indica necessariamente que o discente está regular no curso, segundo sua estrutura curricular. O mesmo pode ter em algum momento reprovado disciplinas e dependendo da oferta e pré-requisitos das disciplinas seguintes, poderá ficar automaticamente atrasado para concluir no tempo padrão previsto na estrutura curricular. Portanto, o formulário eletrônico enviado aos discentes, ele apenas indica a situação do discente segundo à resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007 (Anexo E).

Gráfico 16 - Porcentagem em relação a situação perante o curso de graduação

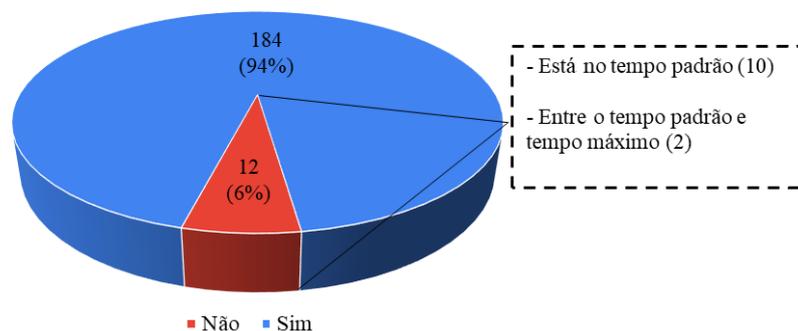


Fonte: Dados da pesquisa.

Para a segunda opção (ultrapassei o tempo padrão do curso, mas ainda não extrapolei o tempo máximo de conclusão do curso) teve como quantidade de respondentes 20% (40) da amostra, já para a opção extrapolei o tempo máximo de conclusão do curso teve 5% (9) da amostra (Gráfico 16). Com isso, considerando as três situações com base na resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007, percebemos que a grande maioria (75%) dos pesquisados estão no tempo padrão de curso, uma pequena parte (20%) extrapolou o tempo padrão, mas como a universidade concede 50% do tempo padrão a mais de prazo, ele poderá concluir antes de atingir o tempo máximo. Como fator preocupante, temos a minoria (5%) no qual extrapolou o tempo máximo de conclusão. Para a universidade estes discentes merecem ser acompanhados de perto pela coordenação, devendo seguir um plano de estudo afim de concluir seu curso no menor prazo possível.

Como último item do questionário eletrônico foi perguntado se os discentes pretendiam concluir o curso de graduação, as porcentagens obtidas foram de 94% (184) dos pesquisados confirmando que pretendem concluir e apenas 6% (12) informando que não almeja concluir, conforme Gráfico 17.

Gráfico 17 - Porcentagem em relação a se pretende concluir o curso de graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante destes resultados é nítido que quase toda a amostra (94%) planeja concluir seu curso de graduação. Para a universidade e a população no qual acabou custeando os gastos e espera ter um retorno, acaba sendo um resultado positivo, porém, uma minoria (6%) não pretende concluir, sendo de fato uma resposta negativa para a população que arcou com os gastos e esperava ter um retorno do desenvolvimento das capacidades destes profissionais no mercado trabalho.

Outra observação é dos 12 pesquisados no qual não almeja concluir, 10 discentes informaram está no tempo padrão de curso e 2 discentes ultrapassaram o tempo padrão do curso (Gráfico 17), mas ainda não extrapolaram o tempo máximo de conclusão do curso. Logo, não teve discentes que extrapolaram o tempo máximo de conclusão do curso com a intenção de não concluir o curso. Sendo positivo, pois, depois de todo o tempo de curso destinado, o discente optar por não querer concluir, seria um grande gasto de dinheiro público sem nenhum retorno, além do tempo perdido do discente e de todos os servidores que destinaram tempo e recursos na formação deste profissional.

7.2 Análise dos resultados referente a escala de motivação acadêmica

Nesta subseção será realizado uma etapa importante antes de ser visto a análise geral dos fatores e itens da escala de motivação acadêmica. Consiste na análise fatorial e verificação da consistência interna (Alfa de Crombach) dos itens e fatores da escala de motivação acadêmica.

Antes da realização da análise fatorial, foi aplicado os testes de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e Bartlett, para confirmação da utilização da análise fatorial. Diante dos resultados na Tabela 8, o valor de KMO está acima do mínimo aceitável de acordo com Hair et

al. (2006), sendo 0,5 o patamar mínimo exigido. Já o valor de esfericidade de Bartlett registrado foi de 0, indicando que existe uma relação entre os parâmetros estudados, ou seja, adequação dos dados para ser utilizado a análise fatorial. Valores neste teste com níveis de significância ($p < 0,05$) comprova que a matriz é favorável (Tabachnick; Fidell, 2007).

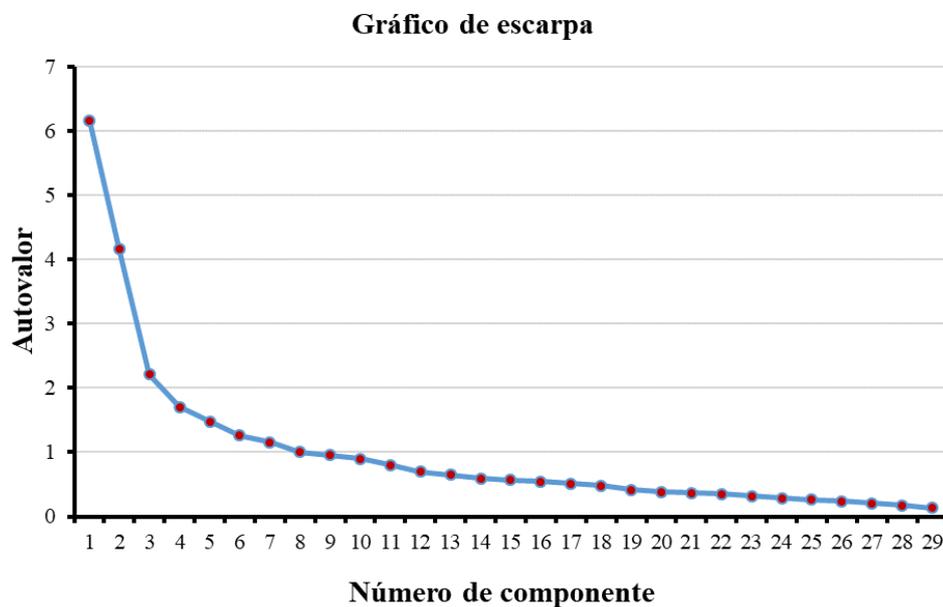
Tabela 8 - Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett na escala de motivação acadêmica

Teste de KMO e Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem	0,811
Aprox. Qui-quadrado	2451,596
Teste de esfericidade de Bartlett	gl
	406
	Sig.
	< 0,001

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatando que a amostra é adequada e passível de fatoração, iniciou a análise fatorial (Gráfico 18) tomando-se os 29 itens resultantes da pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008).

Gráfico 18 - Estimativas dos autovalores em função do número de fatores



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 18 mostra o gráfico de escarpa ou gráfico de scree, indicando os autovalores e os componentes principais, representando o ponto de rotação de cada fator encontrado em cada inclinação da reta. Segundo Damásio (2012), a intenção é determinar o ponto de tendência linear decrescente dos autovalores.

De acordo com Matos e Rodrigues (2019), tomando como base o princípio básico

da análise fatorial, deve ser retido fatores com autovalores grandes, logo, utilizando o critério de Kaiser, deve se extrair fatores com autovalor maior do que 1.

Com relação ao que foi elucidado e com base no Gráfico 18, foi analisado onde a curva acentuada é acima do valor 1 e verificado onde existe o primeiro ponto com tendência linear decrescente, evidenciando assim para escala ser melhor explicada por oito fatores. Além disso, utilizando o método de extração dos componentes principais para os 29 itens da escala de motivação acadêmica, foram encontrados 8 fatores, com valor próprio acima de 1 e que explicaram 66% da variância dos dados (Tabela 9). Porém, conforme Matos e Rodrigues (2019) e Hair *et al.* (2006), sugerem 60% da variância acumulada como sendo um patamar aceitável. Diante dessa informação, a extração de fatores deve continuar até que o nível mencionado seja alcançado (Figueiredo Filho; Silva Júnior, 2010). Logo, será considerado 7 fatores com valor próprio acima de 1 e que explicaram 62% da variância dos dados (Tabela 9).

Tabela 9 - Resumo da porcentagem da variância explicada dos autovalores a partir da análise dos componentes principais, aplicada aos itens da escala de motivação acadêmica

Componentes	Autovalor	% de Variância	Acumulado Autovalor	Variância Acumulada %
1	6,163	21,250	6,163	21,250
2	4,169	14,375	10,332	35,625
3	2,211	7,624	12,543	43,249
4	1,705	5,879	14,248	49,128
5	1,478	5,098	15,726	54,226
6	1,265	4,361	16,991	58,587
7	1,159	3,998	18,15	62,585
8	1,004	3,461	19,154	66,046

Fonte: Dados da pesquisa.

Após o uso da análise de componentes principais ser realizada, foram selecionados 7 componentes principais, que juntos explicaram 62% da variância total (Tabela 9) encontrada. Resultados semelhantes foram encontrados por Leal, Miranda e Carmo (2013), onde encontraram sete fatores explicando 61,09%. O oitavo componente foi desconsiderado, pela regra do 60% da variância acumulada, como sendo um patamar aceitável, ou seja, até o sétimo componente seria suficiente.

A Tabela 10 apresenta a matriz de componentes rotacionadas com os itens distribuídos nos 7 componentes e seleção dos itens como critério o valor de corte de 0,30. Sendo considerado este valor por Kline (1994), como um valor aceitável, pelo fato de explicar ou menos 9% da variância total. O oitavo componente na Tabela 10 foi desconsiderado, conforme

elucidado anteriormente, mas deixado para fins de explicação.

Tabela 10 - Análise fatorial (Rotação Varimax)

Matriz de componente rotativa								
Fatores [Indicadores]	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Desmotivação [Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.]	0,822							
Desmotivação [Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.]	0,771							
Desmotivação [Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.]	0,700							
Desmotivação [Eu não vejo por que devo vir à universidade.]	0,832							
Desmotivação [Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.]	0,790							
Desmotivação [Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.]	0,731							
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas [Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.]				0,642			0,332	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas [Venho à universidade para não receber faltas.]				0,854				
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas [Venho à universidade porque a presença é obrigatória.]				0,844				
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas [Venho à universidade para conseguir o diploma.]				0,481				0,637
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas [Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.]							0,526	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais [Venho à universidade para não ficar em casa.]						0,702		
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais [Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.]						0,589	0,330	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais [Ver meus amigos é o principal						0,783		

motivo pelo qual venho à universidade.]							
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada [Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.]		0,765					
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada [Venho porque é isso que esperam de mim.]		0,517	-0,326				
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada [Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.]		0,825					
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada [Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.]		0,718					
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada [Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.]		0,734					
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada [Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.]		0,625		0,333			
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada [Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.]						0,781	
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada [Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.]						0,492	0,538
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada [Porque a educação é um privilégio.]					0,751		
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada [Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.]					0,668		
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada [Porque estudar amplia os horizontes.]					0,637		
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada [Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.]	-0,374		0,339				0,491
Motivação Intrínseca [Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.]			0,737				
Motivação Intrínseca [Porque para mim a universidade é um prazer.]			0,834				
Motivação Intrínseca [Porque gosto muito de vir à universidade.]			0,837				

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os itens de acordo como foi agrupado em torno de cada um dos sete fatores encontrados, nota-se que em relação ao fator 1 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,70 e 0,83 (Tabela 10), com conteúdo dos itens correspondente a avaliação da desmotivação. No fator 1 esteve também agrupado o item “venho à universidade porque é isso que escolhi para mim”, relacionado a motivação extrínseca-regulação integrada, porém, a carga fatorial encontrada foi negativa (-0,374). De acordo com Matos e Rodrigues (2019), valor da carga positivo significa relação positiva entre variável e fator, caso apresente valor negativo, existe uma correlação negativa.

No fator 2 esteve agrupado itens com carga fatorial entre 0,51 e 0,82 (Tabela 10), todos itens relacionados a motivação extrínseca-regulação introjetada. Importante mencionar que o item “venho porque é isso que esperam de mim” e item “quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”, estiveram bipartidos, agrupando-se nos fatores 3 (-0,326) e 4 (0,333), respectivamente. Consideramos ambas as opções melhor relacionadas no fator 2, considerando que um tem carga fatorial baixa de 0,333 quando comparada a 0,625 e a outra carga fatorial negativa, indicando correlação inversamente proporcional.

Para o fator 3 agrupou três itens com carga entre 0,73 e 0,83 (Tabela 10), relacionados a motivação intrínseca. O item “venho porque é isso que esperam de mim” da motivação extrínseca-regulação introjetada esteve presente no fator, mas como apresentou valor negativo (-0,326) foi desconsiderado. No caso do item “venho à universidade porque é isso que escolhi para mim” do fator motivacional motivação extrínseca-regulação integrada, teve uma carga fatorial de 0,339. Não foi considerada neste fator devido o valor ser inferior a 0,50. Segundo Droese *et al.* (2020), para evitar o problema da incapacidade de determinar a relação entre variáveis e fatores, adota-se 0,50 como limite aceitável para a contribuição das variáveis na criação de fatores.

Em relação ao fator 4 agruparam-se itens com carga entre 0,48 e 0,85 (Tabela 10) referente a motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas. O item “venho à universidade para conseguir o diploma” (0,48) apresentou carga fatorial abaixo do desejado (0,50). O item “quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso” foi agrupado no fator 4, porém devido a carga 0,333, deve ser desconsiderado. No caso do item “venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória”, da motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas esteve bipartido, constando também no fator 7, contudo devido a carga fatorial de 0,332 ser baixa e menor que 0,642 presente no fator 4, foi desconsiderado em relação ao fator 7 e sim ao fator 4.

O fator 5 agrupou 3 itens da motivação extrínseca-regulação identificada com carga

fatorial entre 0,63 e 0,75 (Tabela 10) e o fator 6 itens da motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais com carga fatorial entre 0,58 e 0,78. O item “venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar” esteve bipartido, constando no fator 7, contudo devido a carga ser de 0,330, menor do que 0,589 encontrado no fator 6, o item foi melhor relacionado ao fator inicial.

Por fim, no fator 7, considerando 0,50 como limite aceitável, esteve os itens “caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas” (motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas) e “porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério” (motivação extrínseca-regulação identificada) com cargas de 0,526 e 0,781 (Tabela 10). O item “venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem” da motivação extrínseca-regulação identificada foi agrupada no fator 7, porém com carga de 0,492, abaixo do desejado. Para o fator 7 constaram os itens “venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória” (0,332) e “venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar” (0,330), porém devido a carga fatorial estiverem melhor relacionados em outros fatores, como mencionado anteriormente. A mistura de itens no fator 7 não permitiu uma caracterização clara do fator.

Concluindo, em relação a análise fatorial os itens ficaram assim caracterizados: Fator 1: desmotivação; Fator 2: motivação extrínseca-regulação introjetada; Fator 3: motivação intrínseca; Fator 4: motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas; Fator 5: motivação extrínseca-regulação integrada; Fator 6: motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais e Fator 7: motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas e motivação extrínseca-regulação identificada. Por fim, alguns itens não ficaram bem definidos em relação ao fator, devido a baixa carga fatorial encontradas são estes: “venho à universidade para conseguir o diploma” (motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas) (carga fatorial: 0,481), “venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem” (motivação extrínseca-regulação identificada) (carga fatorial: 0,492) e “venho à universidade porque é isso que escolhi para mim” (motivação extrínseca-regulação integrada) (carga fatorial: -0,374 e 0,339).

Com o objetivo de avaliar a confiabilidade de consistência interna dos itens da escala de motivação acadêmica e dos fatores, foi aplicado o coeficiente de consistência interna, alpha de cronbach. De acordo com Hair *et al.* (2009) o coeficiente alpha de cronbach varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior será a confiabilidade da escala. Para os autores um alpha de 0,70 é um limite geralmente aceito, apesar de aceitarem a redução de 0,60 em pesquisas

exploratórias. Neste trabalho, o valor do alfa de Cronbach revelou consistência interna adequada, com um valor de 0,730 (Tabela 11), referente aos 29 itens da escala.

Tabela 11 - Resultado do alfa de cronbach na escala de motivação acadêmica

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
0,730	0,706	29

Fonte: Dados da pesquisa.

Realizando o alfa de cronbach para os fatores da escala de motivação acadêmica, dos 7 fatores da escala, 4 fatores tiveram alfa considerados aceitáveis (Tabela 12), que são a desmotivação (0,884), motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas (0,727); motivação extrínseca-regulação introjetada (0,819) e motivação intrínseca (0,841). Já os fatores motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais (0,563), motivação extrínseca-regulação identificada (0,571) e motivação extrínseca-regulação integrada (0,540) tiveram valores baixos de consistência interna. No trabalho de Leal, Miranda e Carmo (2013) avaliando o alfa de cronbach nos fatores da escala de motivação acadêmica, encontram 3 fatores com baixa consistência, atribuindo o fato devido ao número limitado de itens agrupados em torno desses fatores e à baixa consistência interna, não sendo possível uma análise mais aprofundada.

Tabela 12 - Resultado do alfa de cronbach nos fatores da escala de motivação acadêmica

Fator	Indicadores	Alfa de Cronbach
1. Desmotivação	1.1 Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	0,884
	1.2 Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	
	1.3 Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	
	1.4 Eu não vejo por que devo vir à universidade.	
	1.5 Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	
	1.6 Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	
2. Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2.1 Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	0,727
	2.2 Venho à universidade para não receber faltas.	
	2.3 Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	
	2.4 Venho à universidade para conseguir o diploma.	

	2.5 Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	
3. Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	3.1 Venho à universidade para não ficar em casa.	0,563
	3.2 Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	
	3.3 Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	
4. Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada	4.1 Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	0,819
	4.2 Venho porque é isso que esperam de mim.	
	4.3 Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	
	4.4 Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	
	4.5 Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	
	4.6 Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	
5. Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	5.1 Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	0,571
	5.2 Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	
6. Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	6.1 Porque a educação é um privilégio.	0,540
	6.2 Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	
	6.3 Porque estudar amplia os horizontes.	
	6.4 Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	
7. Motivação Intrínseca	7.1 Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	0,841
	7.2 Porque para mim a universidade é um prazer.	
	7.3 Porque gosto muito de vir à universidade.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 13 temos uma análise geral dos fatores e itens da escala de motivação acadêmica, envolvendo todos os pesquisados (196) dos 15 cursos de graduação ofertados pelo Centro de Ciências. Como primeiro fator do *continuum* temos a desmotivação e analisando a situação dos discentes, podemos considerar que os mesmos não estão desmotivados, a média geral do fator foi 1,44, valor baixo em relação à escala Likert utilizada (4 pontos). A maior média entre os itens do fator foi em relação “eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar“ (1,73). É importante para a unidade acadêmica verificar o que tem ocasionado a desmotivação dos discentes em vir a universidade, se existe algum problema relacionado

ao contexto acadêmico. O trabalho de Canuto (2018) apresentou a mesma situação quando avaliou a motivação dos alunos do curso de tecnologia em hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Tabela 13 - Análise geral dos fatores e itens da escala de motivação acadêmica

GERAL		
Fatores	Média	Desvio Padrão
1. Desmotivação		
1.1 Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	1,39	0,70
1.2 Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1,43	0,72
1.3 Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1,73	0,97
1.4 Eu não vejo por que devo vir à universidade.	1,26	0,58
1.5 Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	1,42	0,75
1.6 Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	1,38	0,79
Média Geral	1,44	
2. Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas		
2.1 Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	2,36	0,99
2.2 Venho à universidade para não receber faltas.	2,53	1,08
2.3 Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	2,49	1,05
2.4 Venho à universidade para conseguir o diploma.	3,26	0,89
2.5 Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	3,05	0,95
Média Geral	2,74	
3. Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais		
3.1 Venho à universidade para não ficar em casa.	2,35	1,15
3.2 Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	1,97	1,04
3.3 Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	1,88	0,86
Média Geral	2,07	
4. Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada		
4.1 Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	2,95	1,00
4.2 Venho porque é isso que esperam de mim.	2,49	1,06
4.3 Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	2,58	1,08
4.4 Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	2,79	1,01
4.5 Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	3,16	1,00

4.6 Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	2,37	1,09
Média Geral	2,72	
5. Motivação Extrínseca-Regulação Identificada		
5.1 Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	2,64	0,99
5.2 Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	3,10	0,97
Média Geral	2,87	
6. Motivação Extrínseca-Regulação Integrada		
6.1 Porque a educação é um privilégio.	3,40	0,86
6.2 Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	2,77	0,86
6.3 Porque estudar amplia os horizontes.	3,75	0,57
6.4 Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	3,58	0,76
Média Geral	3,38	
7. Motivação Intrínseca		
7.1 Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	2,58	1,01
7.2 Porque para mim a universidade é um prazer.	2,83	0,97
7.3 Porque gosto muito de vir à universidade.	2,82	1,03
Média Geral	2,74	

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os fatores motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas e recompensas sociais, tivemos médias de 2,74 e 2,07 (Tabela 13), respectivamente. Logo, os discentes não consideram importante a interação social como um motivo para ir à universidade, podemos confirmar pelo valor médio encontrado na opção “ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade” (1,88). Ou seja, acabam considerando a frequência o mais importante, como maior média encontrada foi 3,26 relacionado a “venho à universidade para conseguir o diploma”.

O fator motivação extrínseca-regulação introjetada apresentou valor médio de 2,72 (Tabela 13). Neste tipo de motivação o discente age por pressões internas (culpa ou ansiedade) e para os discentes foi considerado um fator importante, inclusive a maior média encontrada está no item “porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos” (3,16).

Em relação ao fator motivação extrínseca-regulação identificada o valor médio obtido foi de 2,87 (Tabela 13). Está motivação reflete uma valorização consciente de um objetivo, assumindo a ação como importante. Como item considerado importante pelos discentes foi “venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem” (3,10).

Dentre os sete fatores da escala de motivação acadêmica, a motivação extrínseca-regulação integrada apresentou com a maior média, um valor de 3,38 (Tabela 13). Nesta motivação a regulação para ter o comportamento é assimilada pelo discente, existindo uma valorização pessoal na atividade. Sendo perceptível, pois, a maior média encontrada entre os itens foi em “porque estudar amplia os horizontes” (3,75).

Por fim, para motivação intrínseca o valor médio encontrado corresponde a 2,74 (Tabela 13), para ser considerado realmente motivados o valor encontrado deveria ser 4 ou o mais próximo possível. Neste fator o item com maior média apresentado foi “porque para mim a universidade é um prazer” (2,83), contudo, esperava-se maior entusiasmo por parte dos discentes.

7.3 Relação entre as características socioeconômicas e a escala de motivação acadêmica

Nesta subseção foi realizada uma comparação dos resultados obtidos nas características socioeconômicas, relacionando as com os fatores motivacionais da escala de motivação acadêmica. Utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis (não paramétrico) em todas as tabelas desta subseção, no intuito de comparar a existência de diferenças estatísticas entre duas ou mais amostras independentes de tamanhos iguais ou diferentes.

De modo geral, desejou-se testar as seguintes hipóteses: H0: As médias dos fatores motivacionais são iguais na variável socioeconômica; H1: As médias dos fatores motivacionais são diferentes na variável socioeconômica. Para as análises foram estabelecidos níveis de significância de 1% e 5%, que são valores de corte definidos antes da realização do teste estatístico, para decidir sobre a rejeição da hipótese nula. Em relação ao p-valor, medida calculada no teste estatístico a partir dos dados, caso o p-valor seja menor que 0,05, devemos rejeitar a hipótese nula de que não há diferença entre as médias e concluir que existe uma diferença significativa entre as médias e caso o p-valor seja menor que 0,01 devemos concluir que existe diferença altamente significativa.

Na Tabela 14 iniciamos comparando os fatores motivacionais com o sexo dos pesquisados. O sexo masculino apresentou médias mais altas em relação ao feminino, para desmotivação (1,49), motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais (2,08) e motivação intrínseca (2,80), contudo, não apresentou diferença estatisticamente significativa. No restante dos fatores (motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas, introjetada, identificada e integrada) o sexo feminino mostrou maiores médias, com diferença altamente significativa, para nível de significância menor que 1% (p-valor < 1%) em motivação

extrínseca-regulação identificada (p -valor $< 0,001$) e diferença significativa para nível de significância menor que 5% (p -valor $< 5\%$) para motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas (p -valor = 0,010).

Tabela 14 - Comparação entre os fatores motivacionais e o sexo dos pesquisados

SEXO					
Fatores	Feminino (72)		Masculino (124)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,34	0,66	1,49	0,83	0,274
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2,93	0,97	2,63	1,09	0,010*
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	2,06	1,02	2,08	1,05	0,954
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada	2,85	1,04	2,65	1,08	0,058
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	3,13	0,93	2,72	1,01	$< 0,001^*$
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,44	0,77	3,33	0,89	0,556
Motivação Intrínseca	2,63	1,03	2,80	0,99	0,205

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p -valor $<0,05$.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dando ênfase aos fatores com diferença estatística (Tabela 14), o sexo feminino prevaleceu para ter uma maior motivação extrínseca-regulação identificada (3,13), tipo de motivação autônoma, onde ocorre a presença de alguma interiorização; e também para a motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas (2,93), forma menos autônoma de motivação extrínseca, onde o comportamento é executado para atender uma demanda externa.

Considerando os dois sexos, o maior valor encontrado dentre os sete fatores foi referente a motivação extrínseca-regulação integrada (3,44 - feminino e 3,33 - masculino), indicando comportamento iguais entre os sexos, para o tipo mais autônomo de motivação extrínseca. No trabalho de Canuto, (2018) avaliando os fatores motivacionais que motivam a permanência dos alunos do curso em tecnologia em hotelaria, encontrou para ambos os sexos médias mais altas na motivação extrínseca - regulação integrada, motivação intrínseca e motivação extrínseca - regulação identificada.

Os valores encontrados para a variável idade, foram agrupados em 6 classes (Tabela 15), ganhando em simplicidade ao querer relacionar os fatores motivacionais, todavia perdendo em detalhes. A divisão de classes é uma técnica comum em estatística para garantir que

diferentes subgrupos da amostra sejam representados de forma adequada. A amplitude do intervalo de classe foi de 4, conforme a seguir: 17 |--- 21 (101); 21 |--- 25 (60); 25 |--- 29 (19); 29 |--- 33 (3); 33 |--- 37 (7) e 37 |--- 55 (6). Porém, a classe 37 |--- 55 apresentou uma amplitude maior (18), devido aos poucos discentes encontrados após os 37 anos. Tornando inviável calcular média e desvio padrão de uma classe constando apenas um respondente.

Tabela 15 - Comparação entre os fatores motivacionais e a idade dos pesquisados

IDADE			
Fatores	Média	Desvio Padrão	p-valor
Desmotivação			
17 --- 21 (101)	1,34	0,70	0,062
21 --- 25 (60)	1,55	0,85	
25 --- 29 (19)	1,68	0,89	
29 --- 33 (3)	1,33	0,49	
33 --- 37 (7)	1,29	0,74	
37 --- 55 (6)	1,33	0,68	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas			
17 --- 21 (101)	2,69	1,07	0,214
21 --- 25 (60)	2,83	1,00	
25 --- 29 (19)	2,85	1,08	
29 --- 33 (3)	3,27	0,80	
33 --- 37 (7)	2,31	1,18	
37 --- 55 (6)	2,50	1,01	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais			
17 --- 21 (101)	2,13	1,03	0,042*
21 --- 25 (60)	2,13	1,08	
25 --- 29 (19)	2,04	1,00	
29 --- 33 (3)	1,56	0,73	
33 --- 37 (7)	1,38	0,92	
37 --- 55 (6)	1,56	0,70	
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada			
17 --- 21 (101)	2,77	1,06	0,226
21 --- 25 (60)	2,69	1,03	
25 --- 29 (19)	2,86	1,09	
29 --- 33 (3)	2,67	1,28	
33 --- 37 (7)	1,83	1,15	
37 --- 55 (6)	2,94	0,98	
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada			
17 --- 21 (101)	2,88	0,95	0,172
21 --- 25 (60)	2,77	1,07	
25 --- 29 (19)	2,84	1,03	

29 --- 33 (3)	3,50	0,55	
33 --- 37 (7)	2,86	1,29	
37 --- 55 (6)	3,58	0,67	
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada			
17 --- 21 (101)	3,39	0,83	0,395
21 --- 25 (60)	3,31	0,90	
25 --- 29 (19)	3,46	0,86	
29 --- 33 (3)	3,50	0,80	
33 --- 37 (7)	3,25	0,84	
37 --- 55 (6)	3,58	0,72	
Motivação Intrínseca			
17 --- 21 (101)	2,83	0,99	0,392
21 --- 25 (60)	2,63	1,01	
25 --- 29 (19)	2,53	1,04	
29 --- 33 (3)	2,33	1,00	
33 --- 37 (7)	3,05	1,07	
37 --- 55 (6)	2,83	0,92	

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

O fator motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais (p-valor = 0,042) foi o único fator com diferença significativa, para nível de significância menor que 5% (p-valor < 5%) em relação a idade (Tabela 15). Nos demais fatores não chegou a ser constatado diferença significativa pelo teste de Kruskal-Wallis. Outro detalhe é o fato das médias obtidas pelos respondentes neste fator diminuir à medida em que a idade dos alunos se eleva (17 |--- 21 (2,13); 21 |--- 25 (2,13); 25 |--- 29 (2,04); 29 |--- 33 (1,56); 33 |--- 37 (1,38); 37 |--- 55 (1,56). Este tipo de motivação adotado pelas pessoas em função de controladores externos acaba sendo desconsiderado com o elevar dos anos.

Em relação ao fator desmotivação (Tabela 15) as médias obtidas nas três primeiras classes: 17 |--- 21 (1,34); 21 |--- 25 (1,55) e 25 |--- 29 (1,68) teve uma tendência a aumentar à medida em que a idade dos alunos se elevava. Os autores Pereira e Ghiraldello (2023), correlacionando idades e qualidade de motivação em alunos de ensino superior, verificaram a mesma tendência. Indicando que discentes mais velhos apresentam uma desmotivação maior em relação aos mais novos.

O mesmo foi visto para a motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas (Tabela 15) onde teve os seguintes valores: 17 |--- 21 (2,69); 21 |--- 25 (2,83); 25 |--- 29 (2,85) e 29 |--- 33 (3,27). Indicando, quanto maior a idade dos alunos, maior importância é atribuída à frequência às aulas. No trabalho de Pereira e Ghiraldello (2023) foi verificado está mesma relação.

Para os fatores motivação extrínseca-regulação introjetada, motivação extrínseca-regulação identificada e motivação extrínseca-regulação integrada as médias não seguiram um padrão consistente de crescimento ou diminuição. Já o fator motivação intrínseca nas quatro primeiras classes: 17 |--- 21 (2,83); 21 |--- 25 (2,63); 25 |--- 29 (2,53) e 29 |--- 33 (2,33) seguiu a tendência a reduzir com a maior idade, ou seja, discentes mais novos estão com uma motivação genuína maior para frequentar a universidade.

Na Tabela 16 é informado os resultados da relação dos fatores motivacionais e o estado civil dos respondentes. Nos resultados das médias, o único fator encontrado com diferença significativa, para nível de significância menor que 5% (p-valor < 5%) foi a motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais (p-valor = 0,021). Discentes casados (1,44), divorciado (1,50) e união estável (1,00) consideram este tipo de motivação irrelevante quando comparados com os solteiros (2,09) e namorando (3,11).

Tabela 16 - Comparação entre os fatores motivacionais e o estado civil dos pesquisados

ESTADO CIVIL											
Fatores	Solteiro (a) (183)		Namorando (3)		Casado (a) (6)		Divorciado (a) (2)		União estável (2)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,44	0,77	1,78	0,88	1,22	0,64	1,08	0,29	1,92	1,08	0,130
Motivação Extrínseca- Regulação Externa por frequência às aulas	2,75	1,05	3,33	0,49	2,10	1,16	2,40	0,84	2,70	1,16	0,226
Motivação Extrínseca- Regulação Externa por recompensas sociais	2,09	1,04	3,11	1,05	1,44	0,70	1,50	0,55	1,00	0,00	0,021*
Motivação Extrínseca- Regulação Introjetada	2,75	1,07	2,61	0,70	2,22	1,27	2,00	0,95	2,75	0,97	0,507
Motivação Extrínseca- Regulação Identificada	2,86	0,99	2,33	1,21	3,58	0,67	3,25	0,50	2,50	1,73	0,191
Motivação Extrínseca- Regulação Integrada	3,38	0,84	2,67	1,30	3,42	1,02	3,63	0,52	3,50	0,53	0,749
Motivação Intrínseca	2,73	1,01	2,67	0,87	3,39	0,50	2,17	1,47	2,17	1,33	0,196

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os discentes casados apresentaram motivação extrínseca-regulação identificada (3,58) e motivação intrínseca (3,39) maiores que os demais grupos (solteiro, namorando, divorciado e união estável), existindo uma maior valorização de um objetivo. No fator desmotivação os discentes com união estável (1,92) constam como os mais desmotivados. Para a motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas os discentes solteiros (2,75) e namorando (3,33) consideram esse fator mais importante em relação aos demais, o mesmo acontece para motivação extrínseca-regulação introjetada, onde solteiros (2,75) e namorando (2,61) tiveram maiores valores, com exceção dos discentes em união estável (2,75) onde os valores foram iguais aos solteiros (2,75).

Por fim, na motivação extrínseca-regulação integrada, os respondentes casados (3,42), divorciado (3,63) e união estável (3,50) tiveram as maiores médias (Tabela 16), existindo uma maior valorização pessoal na atividade.

Uma característica importante a ser avaliada em relação à motivação acadêmica é a renda, pois, querendo ou não, afeta na permanência do discente na universidade. O teste estatístico (Kruskal-Wallis) realizado, não revelou diferença significativa entre as médias, para nenhum fator motivacional, conforme Tabela 17.

Tabela 17 - Comparação entre os fatores motivacionais e a renda familiar dos pesquisados

RENDA FAMILIAR									
Fatores	Até 1 (61)		Acima de 1 até 2 (51)		Acima de 2 até 5 (50)		Acima de 5 (34)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,43	0,79	1,43	0,74	1,52	0,83	1,33	0,69	0,442
Motivação Extrínseca- Regulação Externa por frequência às aulas	2,77	1,06	2,79	1,04	2,62	1,07	2,78	1,03	0,750
Motivação Extrínseca- Regulação Externa por recompensas sociais	2,11	1,06	2,01	1,04	2,10	1,08	2,02	0,95	0,847
Motivação Extrínseca- Regulação Introjetada	2,80	1,06	2,66	1,04	2,60	1,12	2,86	1,05	0,288
Motivação Extrínseca- Regulação Identificada	3,01	1,01	2,78	0,98	2,84	1,03	2,79	0,97	0,463
Motivação Extrínseca- Regulação	3,43	0,86	3,35	0,85	3,40	0,86	3,28	0,85	0,225

Integrada									
Motivação Intrínseca	2,81	0,98	2,72	1,04	2,70	1,04	2,71	0,96	0,876

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível averiguar que independente da renda familiar, o fator desmotivação apresentou valores baixos (Tabela 17), ou seja, os pesquisados não se encontram desmotivados, considerando que a faixa de valor ficou entre 1,33 e 1,52, sendo positivo para uma escala likert de 4 pontos.

Para motivação externa autônomas como a identificada e integrada, pesquisados que recebem até um salário mínimo, apresentaram valores mais altos (Tabela 17) quando comparados as outras faixas salariais, um valor de 3,01 e 3,43 respectivamente. A mesma tendência apresentou para a motivação intrínseca, respondentes com até 1 salário mínimo apresentaram valores de 2,81, quando relacionado as outras três faixas salariais. Ou seja, discentes mais vulneráveis economicamente apresentam uma satisfação própria em frequentar a universidade, não considerando recompensas externas. Apesar das questões financeiras, a motivação desses discentes não foram atingidas.

Diferentemente do trabalho de Cruz (2020), os valores mais elevados de motivações foram encontrados entre os grupos com menores valores de renda, isso considerando as motivações mais autônomas da escala.

Discentes com renda acima de 5 salários mínimos demonstram apresentar maior motivação extrínseca-regulação introjetada (2,86), comportamentos estes realizados para evitar culpa, ansiedade, ou até mesmo ligadas a autoestima. A motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas e motivação extrínseca-regulação externa por recompensas não apresentaram valores tão diferentes a ponto de estabelecer uma relação, como consta na Tabela 17.

No intuito de comparar os fatores motivacionais e a ocupação dos pesquisados, na Tabela 18 foi notado diferenças significativas, para nível de significância menor que 5% (p-valor < 5%) para motivação extrínseca-regulação introjetada (p-valor = 0,029) e motivação extrínseca-regulação integrada (p-valor = 0,040). Nos dois fatores, discentes empregados com carteira assinada apresentaram maiores motivações, com valores de 3,18 e 3,55, quando comparado as outras 4 ocupações. O fator desmotivação apresentou valores em torno de 1,21 e 1,67, considerando a escala de 4 pontos utilizada, podemos enfatizar que a ocupação não influenciou na desmotivação dos pesquisados.

Tabela 18 - Comparação entre os fatores motivacionais e a ocupação dos pesquisados

OCUPAÇÃO											
Fatores	Empregado com carteira assinada (14)		Empregado sem carteira assinada (11)		Trabalho por conta própria (7)		Bolsista (46)		Não trabalho (118)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,36	0,74	1,21	0,45	1,67	0,87	1,35	0,68	1,49	0,82	0,397
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	3,00	1,02	2,60	1,18	2,17	1,12	2,83	0,98	2,72	1,06	0,181
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	1,74	0,96	1,91	0,98	1,76	0,83	2,04	1,08	2,15	1,04	0,244
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada	3,18	1,00	2,68	1,17	2,05	1,08	2,72	1,06	2,71	1,05	0,029*
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	3,39	0,99	2,95	0,90	2,50	0,94	2,75	1,04	2,87	0,98	0,069
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,55	0,71	3,34	0,94	2,82	1,02	3,42	0,85	3,37	0,84	0,040*
Motivação Intrínseca	2,98	0,92	2,85	1,06	2,81	1,08	2,66	1,07	2,73	0,98	0,712

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a motivação intrínseca (Tabela 18), a mais genuína dentre as outras motivações, foi notado nos respondentes empregado com carteira assinada (2,98), empregado sem carteira assinada (2,85) e trabalho por conta própria (2,81), valores de médias maiores, em relação aos que não trabalham (2,73). Ou seja, o fato de trabalharem e estudarem não chegou a reduzir sua motivação. Para os três grupos mencionados anteriormente, apresentaram valores de motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais baixos (1,74; 1,91 e 1,76) em relação aos discentes apenas estudantes.

Nos fatores motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas e motivação extrínseca-regulação identificada, discentes empregados com carteira assinada tiveram valores maiores (3,00 e 3,39) em relação aos demais grupos (Tabela 18). Este grupo apresentou maiores motivações em quase todos os fatores avaliados.

Considerando os 15 cursos de graduação ofertado pelo Centro de Ciências, foi

realizado um teste estatístico para analisar se houve diferença estatística entre os cursos, com relação aos fatores motivacionais (Tabela 19). Apenas o fator motivação extrínseca-regulação identificada (p -valor = 0,022), apresentou diferença estatisticamente significativa, para nível de significância menor que 5% (p -valor < 5%) na comparação múltipla. Com menores médias registradas para os cursos de Ciência de Dados Bacharelado (2,50) e Química Licenciatura (2,50). Isto significa, não haver uma melhor internalização dos regulamentos externos, integrados ao *self* por esses discentes. Ao também realizar comparação múltipla por cursos de graduação, Cruz (2020) encontrou diferença estatisticamente significativa nos fatores motivação extrínseca por regulação social e motivação extrínseca por regulação identificada.

Tabela 19 - Comparação entre os fatores motivacionais e os cursos de graduação dos pesquisados

CURSO			
	Média	Desvio Padrão	p-valor
Desmotivação			
Biotecnologia Bacharelado (13)	1,46	0,66	0,791
Ciência da Computação Bacharelado (18)	1,52	0,84	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	1,67	0,93	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	1,74	0,96	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	1,33	0,56	
Estatística Bacharelado (15)	1,13	0,37	
Física Bacharelado (11)	1,18	0,43	
Física Licenciatura (11)	1,56	0,98	
Geografia Bacharelado (10)	1,68	0,91	
Geografia Licenciatura (11)	1,27	0,51	
Geologia Bacharelado (10)	1,45	0,91	
Matemática Bacharelado (10)	1,38	0,74	
Matemática Licenciatura (14)	1,35	0,74	
Química Bacharelado (38)	1,40	0,72	
Química Licenciatura (14)	1,61	0,92	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas			
Biotecnologia Bacharelado (13)	2,85	0,89	0,589
Ciência da Computação Bacharelado (18)	2,54	1,10	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	2,58	1,09	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	2,86	1,17	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	2,90	0,55	
Estatística Bacharelado (15)	2,49	1,03	
Física Bacharelado (11)	2,78	0,99	
Física Licenciatura (11)	2,75	1,13	
Geografia Bacharelado (10)	3,06	0,96	
Geografia Licenciatura (11)	3,02	1,06	
Geologia Bacharelado (10)	3,08	0,72	

Matemática Bacharelado (10)	2,70	0,95	
Matemática Licenciatura (14)	2,61	1,05	
Química Bacharelado (38)	2,68	1,07	
Química Licenciatura (14)	2,73	1,32	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais			
Biotecnologia Bacharelado (13)	2,08	0,87	0,466
Ciência da Computação Bacharelado (18)	2,15	1,04	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	2,27	1,14	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	2,19	1,17	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	1,92	1,08	
Estatística Bacharelado (15)	1,71	0,89	
Física Bacharelado (11)	2,21	1,19	
Física Licenciatura (11)	2,06	0,90	
Geografia Bacharelado (10)	2,37	1,03	
Geografia Licenciatura (11)	2,42	0,87	
Geologia Bacharelado (10)	1,93	0,94	
Matemática Bacharelado (10)	1,70	1,02	
Matemática Licenciatura (14)	1,98	1,05	
Química Bacharelado (38)	1,99	1,08	
Química Licenciatura (14)	2,24	1,14	
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada			
Biotecnologia Bacharelado (13)	2,92	0,89	0,636
Ciência da Computação Bacharelado (18)	2,67	1,08	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	2,67	0,97	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	2,38	1,10	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	3,04	0,95	
Estatística Bacharelado (15)	2,82	0,98	
Física Bacharelado (11)	2,61	1,20	
Física Licenciatura (11)	2,65	1,10	
Geografia Bacharelado (10)	2,67	1,17	
Geografia Licenciatura (11)	2,50	1,07	
Geologia Bacharelado (10)	2,95	0,98	
Matemática Bacharelado (10)	2,30	1,14	
Matemática Licenciatura (14)	3,05	0,96	
Química Bacharelado (38)	2,67	1,09	
Química Licenciatura (14)	2,94	1,11	
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada			
Biotecnologia Bacharelado (13)	2,85	0,88	0,022*
Ciência da Computação Bacharelado (18)	2,78	0,93	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	2,50	0,95	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	2,71	0,99	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	3,25	0,46	
Estatística Bacharelado (15)	3,27	0,98	
Física Bacharelado (11)	2,73	1,08	
Física Licenciatura (11)	3,14	0,83	
Geografia Bacharelado (10)	3,30	0,98	

Geografia Licenciatura (11)	3,41	0,80	
Geologia Bacharelado (10)	3,30	0,66	
Matemática Bacharelado (10)	2,65	0,93	
Matemática Licenciatura (14)	2,96	0,96	
Química Bacharelado (38)	2,59	1,09	
Química Licenciatura (14)	2,50	1,20	
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada			
Biotecnologia Bacharelado (13)	3,37	0,74	0,944
Ciência da Computação Bacharelado (18)	3,26	0,98	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	3,18	1,15	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	3,36	0,73	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	3,63	0,62	
Estatística Bacharelado (15)	3,48	0,77	
Física Bacharelado (11)	3,39	0,89	
Física Licenciatura (11)	3,27	0,92	
Geografia Bacharelado (10)	3,20	1,07	
Geografia Licenciatura (11)	3,41	0,84	
Geologia Bacharelado (10)	3,60	0,63	
Matemática Bacharelado (10)	3,35	0,70	
Matemática Licenciatura (14)	3,54	0,69	
Química Bacharelado (38)	3,38	0,82	
Química Licenciatura (14)	3,34	0,94	
Motivação Intrínseca			
Biotecnologia Bacharelado (13)	2,51	0,91	0,317
Ciência da Computação Bacharelado (18)	2,63	0,96	
Ciência de Dados Bacharelado (10)	3,13	0,73	
Ciências Biológicas Bacharelado (7)	2,52	1,21	
Ciências Biológicas Licenciatura (4)	2,67	0,49	
Estatística Bacharelado (15)	3,07	0,94	
Física Bacharelado (11)	3,21	0,82	
Física Licenciatura (11)	2,55	1,03	
Geografia Bacharelado (10)	2,50	1,01	
Geografia Licenciatura (11)	3,06	1,06	
Geologia Bacharelado (10)	3,10	0,88	
Matemática Bacharelado (10)	3,00	0,87	
Matemática Licenciatura (14)	2,62	0,99	
Química Bacharelado (38)	2,55	1,11	
Química Licenciatura (14)	2,50	1,04	

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como os demais fatores não apresentaram diferenças significativas, foi focalizado então em ver como está a situação da desmotivação e motivação intrínseca dos cursos, fatores considerados os mais importantes da escala de motivação acadêmica, estando em lados totalmente opostos do *continuum* da autodeterminação. No fator desmotivação os cursos ficaram na faixa de valor entre 1,27 e 1,68 (Tabela 19), quando relacionado a escala likert de 4

pontos utilizado, podemos considerar um valor baixo. Indicando assim que nenhum curso apresenta discentes desmotivados.

No tocante a motivação intrínseca, o curso de Física Bacharelado (Tabela 19) apresentou a maior média (3,21), isso permiti dizer que estes discentes exprimem uma maior satisfação em frequentar a universidade, não almejando alguma recompensa por isso. É importante mencionar que os demais cursos ficaram com médias entre 2,50 e 3,21, o que também são valores considerados bons. Os cursos com médias que mais se aproximaram da Física Bacharelado, foram a Geologia Bacharelado (3,10), Estatística Bacharelado (3,07), Geografia Licenciatura (3,06) e Matemática Bacharelado (3,00).

Como os discentes apresentaram motivações intrínsecas com valores bons, optou-se por analisar a motivação mais autônoma dentre as 4 opções de motivação externa, que é a motivação integrada. Percebeu-se que os cursos de graduação apresentaram valores acima de 3,00 (entre 3,18 e 3,60) na escala likert de 4 pontos, proposta no estudo. Neste tipo de motivação envolve escolha e valorização pessoal da atividade, sendo percebida em todos os cursos de graduação.

Na Tabela 20 foi relacionado os fatores motivacionais com o semestre de ingresso dos respondentes. Como resultado, o teste estatístico (Kruskal-Wallis) não indicou diferença estatística significativa ($p\text{-valor} < 0,05$) em relação aos semestres (Tabela 20). Avaliando os dois pontos extremos (desmotivação e motivação intrínseca) do *continuum* da autodeterminação, notou-se uma maior desmotivação para discentes do semestre 2017.1 (2,58) quando comparados aos ingressantes do semestre 2024.1 (1,26). A mesma tendência para o fator motivação intrínseca, os discentes com menores motivações foram o do semestre 2017.1 (1,50) e com maiores motivações os dos semestres seguintes: 2019.2 (3,17), 2024.1 (3,01) e 2023.2 (3,00). O que podemos ter certeza, esta em relação aos ingressantes do semestre 2024.1, apresentando alta motivação pelo fato de estarem começando o curso de graduação.

Tabela 20 - Comparação entre os fatores motivacionais e o semestre de ingresso dos pesquisados

SEMESTRE QUE INGRESSOU NO CURSO			
Fatores	Média	Desvio Padrão	p-valor
Desmotivação			
2016.1 (3)	1,72	0,89	0,080
2017.1 (2)	2,58	0,90	
2018.1 (7)	1,52	0,71	
2018.2 (2)	1,75	0,45	
2019.1 (7)	1,43	0,74	
2019.2 (2)	1,33	0,65	
2020.1 (20)	1,48	0,78	
2020.2 (2)	1,58	0,67	
2021.1 (11)	1,48	0,90	
2022.1 (31)	1,57	0,91	
2023.1 (32)	1,40	0,75	
2023.2 (4)	1,71	0,81	
2024.1 (67)	1,26	0,62	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas			
2016.1 (3)	2,73	0,96	0,545
2017.1 (2)	3,00	1,25	
2018.1 (7)	2,69	1,02	
2018.2 (2)	3,00	0,82	
2019.1 (7)	2,83	1,04	
2019.2 (2)	1,80	1,14	
2020.1 (20)	2,83	1,06	
2020.2 (2)	3,40	0,70	
2021.1 (11)	2,93	1,00	
2022.1 (31)	2,78	1,01	
2023.1 (32)	2,77	1,09	
2023.2 (4)	2,95	1,00	
2024.1 (67)	2,59	1,05	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais			
2016.1 (3)	2,22	1,20	0,854
2017.1 (2)	1,17	0,41	
2018.1 (7)	2,14	0,85	
2018.2 (2)	1,83	0,98	
2019.1 (7)	2,33	1,06	
2019.2 (2)	2,50	0,84	
2020.1 (20)	1,93	1,13	
2020.2 (2)	2,17	1,17	
2021.1 (11)	1,88	1,08	
2022.1 (31)	2,03	1,05	
2023.1 (32)	2,13	1,08	
2023.2 (4)	2,25	1,06	

2024.1 (67)	2,06	0,99	
Motivação Extrínseca-Regulação Introjeta			
2016.1 (3)	2,94	0,80	0,351
2017.1 (2)	2,50	1,57	
2018.1 (7)	2,43	0,94	
2018.2 (2)	3,50	0,52	
2019.1 (7)	3,14	1,00	
2019.2 (2)	2,42	1,00	
2020.1 (20)	2,41	1,21	
2020.2 (2)	2,50	1,09	
2021.1 (11)	2,65	1,14	
2022.1 (31)	2,70	1,05	
2023.1 (32)	2,89	0,93	
2023.2 (4)	2,88	0,99	
2024.1 (67)	2,75	1,07	
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada			
2016.1 (3)	2,67	1,03	0,433
2017.1 (2)	1,75	0,96	
2018.1 (7)	2,86	0,86	
2018.2 (2)	4,00	0,00	
2019.1 (7)	2,86	1,03	
2019.2 (2)	2,75	1,50	
2020.1 (20)	2,70	1,18	
2020.2 (2)	3,25	0,50	
2021.1 (11)	2,68	1,04	
2022.1 (31)	2,76	0,99	
2023.1 (32)	3,00	0,93	
2023.2 (4)	3,25	1,04	
2024.1 (67)	2,90	0,98	
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada			
2016.1 (3)	3,42	0,67	0,965
2017.1 (2)	3,38	0,74	
2018.1 (7)	3,50	0,79	
2018.2 (2)	3,63	0,52	
2019.1 (7)	3,21	0,99	
2019.2 (2)	3,50	0,76	
2020.1 (20)	3,24	0,93	
2020.2 (2)	3,38	0,74	
2021.1 (11)	3,41	0,84	
2022.1 (31)	3,40	0,90	
2023.1 (32)	3,45	0,69	
2023.2 (4)	3,38	0,72	
2024.1 (67)	3,35	0,89	
Motivação Intrínseca			
2016.1 (3)	2,56	1,01	0,225
2017.1 (2)	1,50	0,55	
2018.1 (7)	2,71	0,96	

2018.2 (2)	2,83	0,75
2019.1 (7)	2,57	0,98
2019.2 (2)	3,17	0,98
2020.1 (20)	2,53	1,07
2020.2 (2)	2,50	0,84
2021.1 (11)	2,76	0,90
2022.1 (31)	2,66	1,08
2023.1 (32)	2,60	0,97
2023.2 (4)	3,00	0,74
2024.1 (67)	3,01	0,97

Fonte: Dados da pesquisa.

A motivação extrínseca-regulação integrada teve a mesma predisposição que a variável curso. O fator motivação extrínseca-regulação integrada indicou valores acima de 3,00 (entre 3,21 e 3,63). Embora o foco dessa motivação ainda esteja em receber benefícios pessoais, no entanto, existe um prazer em realizar atividade. Sendo constada em todos os semestres a prevalência para esta motivação.

O SiSU (Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é considerada a principal forma de ingresso nas universidades públicas do país. Como característica do sistema está o fato de permitir o (a) aluno (a) escolher até duas opções de curso entre as diversas universidades. A nota de corte definirá se o discente estará apto ou não para ingressar no curso. Com isso, existe a necessidade de comparar os fatores motivacionais em relação às respostas dos pesquisados obtidas na questão se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade (Tabela 21).

Tabela 21 - Comparação entre os fatores motivacionais e se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade

PRIMEIRA OPÇÃO DE CURSO AO INGRESSAR					
Fatores	Sim (122)		Não (74)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,44	0,77	1,43	0,79	0,520
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2,76	1,07	2,71	1,03	0,582
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	2,04	1,05	2,11	1,02	0,475
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada	2,70	1,10	2,76	1,03	0,985
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	2,84	1,01	2,91	1,00	0,444
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,38	0,84	3,37	0,88	0,933
Motivação Intrínseca	2,71	1,03	2,80	0,97	0,529

Fonte: Dados da pesquisa.

Após uso de teste estatístico para comparações múltiplas (Kruskal-Wallis), verificamos não haver diferenças estatisticamente significativas (p -valor $< 5\%$) entre os fatores motivacionais e as respostas a questão se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade. Concluindo, que está característica não variou consideravelmente entre os grupos, não demonstrado assim tanta importância.

Dando continuidade, na intenção de averiguar a motivação acadêmica dos discentes, relacionou-se os fatores com uma característica importante, no qual é o que levou o discente a escolher o curso de graduação (Tabela 22). Dentre os motivos avaliados, houve diferença estatisticamente significativa, para nível de significância menor que 5% (p -valor $< 5\%$), nos fatores desmotivação (p -valor = 0,037) e motivação extrínseca-regulação integrada (p -valor = 0,042), evidenciados na Tabela 22.

Tabela 22 - Comparação entre os fatores motivacionais e a motivação pela escolha do curso

MOTIVO PELA ESCOLHA DO CURSO			
Fatores	Média	Desvio Padrão	p-valor
Desmotivação			
Menor relação candidato/vaga (17)	1,85	0,99	0,037*
Prestígio econômico (13)	1,33	0,73	
Prestígio social (2)	1,92	1,00	
Mais adequada às suas aptidões (106)	1,34	0,66	
Influência da família e/ou amigos (9)	1,70	0,94	
Influência de professores (20)	1,41	0,73	
Outros motivos (29)	1,50	0,88	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas			
Menor relação candidato/vaga (17)	2,91	1,00	0,656
Prestígio econômico (13)	2,52	1,13	
Prestígio social (2)	2,70	1,25	
Mais adequada às suas aptidões (106)	2,74	1,04	
Influência da família e/ou amigos (9)	2,69	1,04	
Influência de professores (20)	2,91	0,98	
Outros motivos (29)	2,62	1,11	
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais			
Menor relação candidato/vaga (17)	1,98	1,21	0,382
Prestígio econômico (13)	1,92	1,01	
Prestígio social (2)	2,00	0,63	
Mais adequada às suas aptidões (106)	2,00	1,04	
Influência da família e/ou amigos (9)	2,00	1,00	
Influência de professores (20)	2,38	1,06	
Outros motivos (29)	2,23	0,94	
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada			

Menor relação candidato/vaga (17)	2,73	1,10	0,762
Prestígio econômico (13)	2,82	1,04	
Prestígio social (2)	2,25	1,06	
Mais adequada às suas aptidões (106)	2,77	1,08	
Influência da família e/ou amigos (9)	2,43	1,19	
Influência de professores (20)	2,73	1,04	
Outros motivos (29)	2,61	1,02	
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada			
Menor relação candidato/vaga (17)	2,88	1,07	0,405
Prestígio econômico (13)	3,04	1,04	
Prestígio social (2)	1,50	1,00	
Mais adequada às suas aptidões (106)	2,89	1,01	
Influência da família e/ou amigos (9)	2,94	0,80	
Influência de professores (20)	2,90	0,90	
Outros motivos (29)	2,76	1,01	
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada			
Menor relação candidato/vaga (17)	3,19	1,05	0,042*
Prestígio econômico (13)	3,35	0,97	
Prestígio social (2)	3,00	1,07	
Mais adequada às suas aptidões (106)	3,44	0,80	
Influência da família e/ou amigos (9)	2,97	1,00	
Influência de professores (20)	3,28	0,89	
Outros motivos (29)	3,47	0,72	
Motivação Intrínseca			
Menor relação candidato/vaga (17)	2,24	1,09	0,132
Prestígio econômico (13)	2,97	1,14	
Prestígio social (2)	2,33	1,51	
Mais adequada às suas aptidões (106)	2,81	0,90	
Influência da família e/ou amigos (9)	2,30	1,14	
Influência de professores (20)	2,68	1,10	
Outros motivos (29)	2,91	1,03	

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os 106 pesquisados que selecionaram a opção mais adequada às suas aptidões, no fator desmotivação a opção teve uma das menores médias (1,34) e no fator motivação extrínseca-regulação integrada teve umas das maiores médias (3,44). Com isso, pelo fato de escolherem um curso com base no autoconhecimento das suas habilidades, não foi evidenciado desmotivação, uma vez que estão fazendo o que gostam. O mesmo vale para o fator motivação extrínseca-regulação integrada.

Como resultado encontrado para saber se a participação do discente em projeto de ensino, pesquisa e extensão afeta na motivação em frequentar a universidade. Tivemos como resposta não, pelo simples fato da não constatação de diferença estatisticamente significativa (p-valor < 5%) nos fatores (Tabela 23).

Tabela 23 - Comparação entre os fatores motivacionais e a participação em projeto de ensino, pesquisa e extensão

PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO					
Fatores	Sou/Fui bolsista (96)		Nunca fui bolsista (100)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,45	0,79	1,42	0,76	0,685
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2,84	1,02	2,65	1,08	0,082
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	2,08	1,07	2,05	1,01	0,804
Motivação Extrínseca-Regulação Introjeta	2,72	1,08	2,73	1,06	0,663
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	2,82	1,04	2,92	0,96	0,366
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,37	0,89	3,38	0,81	0,821
Motivação Intrínseca	2,71	0,99	2,77	1,03	0,466

Fonte: Dados da pesquisa.

Muitos discentes acabam optando por trabalhar e estudar, sendo responsável por ajudar financeiramente em casa. Antemão, o tempo para os estudos fica dividido entre trabalhar e estudar. Em certos casos, o discente pode chegar a desmotivar em relação a fazer o curso, pela obrigação imposta a este estudante.

Relacionando esta característica aos fatores da escala de motivação acadêmica (Tabela 24), foi encontrando diferença estatisticamente significativa, para nível de significância menor que 5% ($p\text{-valor} < 5\%$) apenas no fator motivação intrínseca ($p\text{-valor} = 0,027$), considerada a mais importante do *continuum*. Comparando as médias dos dois grupos (2,92 e 2,67), conclui-se que discentes responsáveis por ajudar financeiramente apresentam motivação intrínseca maior dos que apenas estudam. Ou seja, a responsabilidade além do estudo não reduziu a motivação do discente, pelo contrário, tornou-se um fator motivador.

Tabela 24 - Comparação entre os fatores motivacionais e se o pesquisado ajuda financeiramente em casa

RESPONSÁVEL POR AJUDAR FINANCEIRAMENTE EM CASA					
Fatores	Sim (57)		Não (139)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,39	0,69	1,46	0,80	0,983
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2,87	1,07	2,69	1,04	0,067
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	1,95	1,02	2,12	1,04	0,170
Motivação Extrínseca-Regulação	2,85	1,07	2,67	1,07	0,188

Introjetada					
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	3,02	1,04	2,81	0,98	0,099
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,39	0,87	3,37	0,85	0,499
Motivação Intrínseca	2,92	1,05	2,67	0,98	0,027*

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

A resolução nº 14/CEPE de 03 de dezembro de 2007 da Universidade Federal do Ceará, dispõe sobre a regulamentação do tempo máximo para a conclusão dos cursos de graduação. A mesma resolução estabelece três condições referente a situação do discente perante o curso de graduação. Diante disso, no intuito de comparar os fatores motivacionais a situação perante o curso de graduação, foi realizado na Tabela 25 o teste de Kruskal-Wallis.

Tabela 25 - Comparação entre os fatores motivacionais e a situação perante o curso de graduação

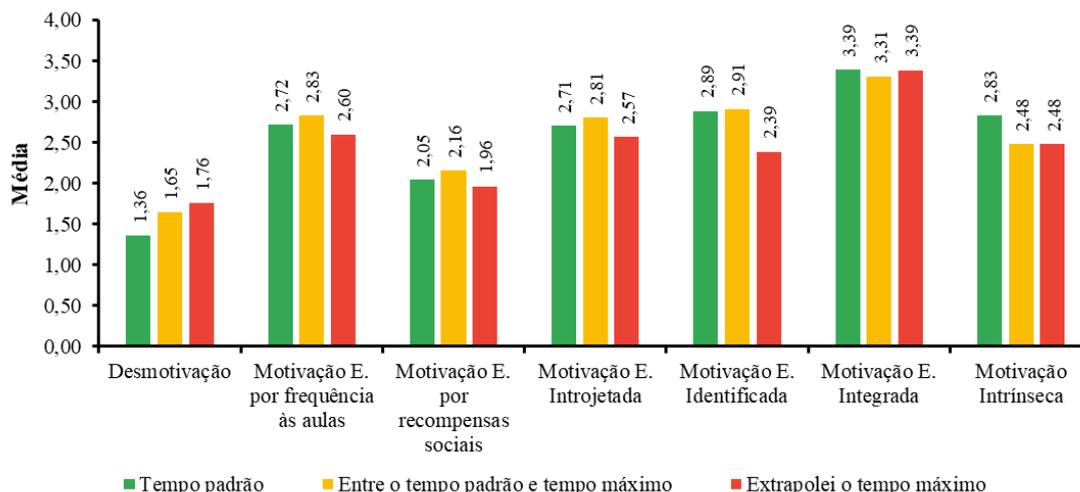
SITUAÇÃO PERANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO							
Fatores	Tempo padrão (147)		Entre o tempo padrão e tempo máximo (40)		Extrapolei o tempo máximo (9)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,36	0,71	1,65	0,91	1,76	0,87	0,008*
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2,72	1,04	2,83	1,10	2,60	1,07	0,464
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	2,05	1,03	2,16	1,10	1,96	0,98	0,667
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada	2,71	1,06	2,81	1,10	2,57	1,07	0,548
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	2,89	0,98	2,91	1,06	2,39	0,98	0,137
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,39	0,85	3,31	0,88	3,39	0,80	0,580
Motivação Intrínseca	2,83	1,01	2,48	0,93	2,48	1,09	0,027*

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

O teste estatístico indicou diferença altamente significativa, para nível de significância menor que 1% (p-valor < 1%) no fator desmotivação (p-valor = 0,008) e diferença significativa, para nível de significância menor que 5% (p-valor < 5%) na motivação intrínseca (p-valor = 0,027), logo, nas extremidades do *continuum*. Para poder analisar melhor a diferença entre os grupos foi criado o Gráfico 19.

Gráfico 19 - Comparação entre os fatores motivacionais e a situação perante o curso de graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

Com o Gráfico 19 é possível visualizar para o fator desmotivação, que os valores encontrados estão em ordem decrescente (1,76; 1,65 e 1,36) em relação a situação perante o curso. Assim, discentes que extrapolaram o tempo máximo (1,76) apresentaram maiores desmotivações em relação aos dois grupos. A mesma coisa acontece com os discentes que ultrapassaram o tempo padrão de curso (1,65), apresentam-se mais desmotivados quando comparados com os que estão no tempo padrão. Concluímos com isso, quanto mais tempo na instituição, maior será a desmotivação para frequentar a universidade.

Para motivação intrínseca, a tendência foi a mesma. Os discentes no tempo padrão (2,83) apresentam-se mais motivados intrinsecamente em relação aos outros dois grupos (2,48). Já os discentes que ultrapassaram o tempo padrão de curso (2,48) e extrapolaram o tempo máximo (2,48), as médias encontradas foram iguais.

Por fim, como última tabela desta subseção foi relacionado os fatores motivacionais com a intenção de concluir o curso de graduação (Tabela 26). O teste estatístico indicou diferença altamente significativa, para nível de significância menor que 1% ($p\text{-valor} < 1\%$) nos fatores desmotivação ($p\text{-valor} < 0,001$), motivação extrínseca-regulação identificada ($p\text{-valor} = 0,002$) e motivação extrínseca-regulação integrada ($p\text{-valor} < 0,001$).

Tabela 26 - Comparação entre os fatores motivacionais e se o pesquisado pretende concluir o curso de graduação

PRETENDE CONCLUIR O CURSO					
Fatores	Sim (184)		Não (12)		p-valor
	Média	D. P.	Média	D. P.	
Desmotivação	1,38	0,72	2,24	1,12	< 0,001*
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas	2,76	1,05	2,47	1,03	0,143
Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais	2,06	1,04	2,14	1,10	0,775
Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada	2,75	1,06	2,33	1,13	0,159
Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	2,92	0,98	2,04	0,95	0,002*
Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	3,41	0,83	2,83	1,02	< 0,001*
Motivação Intrínseca	2,78	0,98	2,19	1,26	0,072

*Indica diferença estatisticamente significativa no teste de Kruskal-Wallis, p-valor<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao fator desmotivação, discentes que responderam pela opção não concluir o curso, apresentam-se mais desmotivados (2,24) quando comparados aos que pretendem concluir (1,38). Algo esperado, pois, se o discente não pretende concluir o curso, está faltando alguma motivação na sua vida.

As outras diferenças aconteceram nas duas motivações mais autônomas em relação aos fatores externos. No caso da motivação extrínseca-regulação identificada e motivação extrínseca-regulação integrada, discentes que querem concluir o curso apresentaram maiores motivações (2,92 e 3,41) em relação aos que não querem concluir (2,04 e 2,83). Ter um objetivo estabelecido é importante para definir o grau de motivação do discente

8 CONCLUSÃO

Diante dos levantamentos realizados nesta pesquisa com estudantes do ensino superior e com base nos objetivos propostos no trabalho, pôde-se concluir:

Dentre os sete fatores motivacionais da escala de motivação acadêmica, o fator motivação extrínseca-regulação integrada (3,38) foi considerado o fator crítico motivacional para permanência dos discentes na universidade, apresentando a maior média encontrada dentre os fatores. Sendo considerado forma mais autônoma de motivação extrínseca, onde a regulação para ter o comportamento é assimilada pelo indivíduo. Sendo perceptível, pois, a maior média encontrada entre os itens foi em porque estudar amplia os horizontes (3,75).

No contexto geral os discentes não se apresentam desmotivados, pelo valor de média encontrado de 1,44, considerando a escala likert utilizada de 4 pontos. Em relação a motivação intrínseca, o valor médio encontrado corresponde a 2,74, valor razoavelmente bom, porém, para ser considerado realmente motivados o valor encontrado deveria ser 4 ou o mais próximo possível. Esperava-se maior entusiasmo por parte dos discentes em frequentar a universidade.

Em relação a motivação acadêmica considerando os diferentes cursos de graduação avaliados, apenas o fator motivação extrínseca-regulação identificada, apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0,022) na comparação múltipla. Com menores médias registradas para os cursos de Ciência de Dados Bacharelado (2,50) e Química Licenciatura (2,50). Isto significa, não haver uma melhor internalização dos regulamentos externos, integrados ao *self* por esses discentes.

Como os demais fatores não apresentaram diferenças significativas, foi focalizado então em ver como está a situação da desmotivação e motivação intrínseca dos cursos, fatores totalmente opostos do *continuum* da autodeterminação e de maior importância. No fator desmotivação os cursos ficaram na faixa de valor entre 1,27 e 1,68, quando relacionado a escala likert de 4 pontos utilizado, podemos considerar um valor baixo. Indicando assim que nenhum curso apresenta discentes desmotivados.

No tocante a motivação intrínseca, o curso de Física Bacharelado apresentou a maior média (3,21), isso permiti dizer que estes discentes exprimem uma maior satisfação em frequentar a universidade, não almejando alguma recompensa por isso. É importante mencionar que os demais cursos ficaram com médias entre 2,50 e 3,21, o que também são valores considerados bons.

Em relação ao objetivo comparar a motivação acadêmica dos discentes em relação

ao semestre cursado, o teste estatístico indicou diferença altamente significativa (p -valor $< 1\%$) para o fator desmotivação (p -valor = 0,008) e diferença significativa (p -valor $< 5\%$) para motivação intrínseca (p -valor = 0,027), logo, nas extremidades do *continuum*. Analisando os dois fatores, foi observado que quanto mais tempo na instituição, maior será a desmotivação para frequentar a universidade e os discentes no tempo padrão apresentam-se mais motivados intrinsecamente em relação aos outros dois grupos (entre o tempo padrão e tempo máximo; extrapolou o tempo máximo).

Dentre as 13 características socioeconômicas avaliadas, 9 delas apresentaram diferença estatisticamente significativa quando relacionado aos fatores motivacionais, são elas: sexo, idade, estado civil, ocupação, curso, motivo pela escolha do curso, questionamento no quesito ser responsável por ajudar financeiramente em casa, situação perante o curso de graduação, se pretende concluir o curso de graduação. As características renda familiar, semestre de ingresso, questionamento relacionado se foi a primeira opção de curso ao ingressar na universidade e participação em bolsa na universidade, não foi constatado diferença estatisticamente significativas entre os fatores.

O uso da análise fatorial exploratória, indicou, a partir das 29 variáveis estudadas, o surgimento de sete fatores que explicam 61,64% da variabilidade total dos dados. Ficando agrupados da seguinte forma: Fator 1: desmotivação; Fator 2: motivação extrínseca-regulação introjetada; Fator 3: motivação intrínseca; Fator 4: motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas; Fator 5: motivação extrínseca-regulação integrada; Fator 6: motivação extrínseca-regulação externa por recompensas sociais e Fator 7: motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas e motivação extrínseca-regulação identificada. Por fim, alguns itens não ficaram bem definidos em relação ao fator, devido a baixa carga fatorial encontradas são estes: venho à universidade para conseguir o diploma (motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas) (carga fatorial: 0,481), venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem (motivação extrínseca-regulação identificada) (carga fatorial: 0,492) e venho à universidade porque é isso que escolhi para mim (motivação extrínseca-regulação integrada) (carga fatorial: -0,374 e 0,339).

No tocante a fidedignidade do instrumento usado no estudo, o valor do alfa de Cronbach revelou consistência interna adequada, com um valor de 0,730, referente aos 29 itens da escala. Realizando o alfa de cronbach para os fatores da escala de motivação acadêmica, dos 7 fatores da escala, 4 fatores tiveram alfa considerados aceitáveis, que são a desmotivação (0,884), motivação extrínseca-regulação externa por frequência às aulas (0,727); motivação extrínseca-regulação introjetada (0,819) e motivação intrínseca (0,841). Já os fatores motivação

extrínseca-regulação externa por recompensas sociais (0,563), motivação extrínseca-regulação identificada (0,571) e motivação extrínseca-regulação integrada (0,540) tiveram valores baixos de consistência interna.

Espera-se que os resultados encontrados tenham contribuído de alguma forma para o melhor entendimento em relação a motivação acadêmica dos discentes de graduação, pelo simples fato da motivação ser um fator complexo. É essencial que as universidades juntamente com suas unidades acadêmicas estejam atuando de alguma forma no sentido de estimular os discentes, para evitar a desmotivação dos mesmo ao longo do curso.

Por fim, é importante enfatizar que se faz necessário a realização de novos estudos no sentido de ampliar os conhecimentos dos fatores atrelados a permanência do discente na universidade, no contexto da motivação acadêmica. Principalmente, pelo fato desta pesquisa de dissertação ter sido realizada em uma Universidade Pública, contudo, seria também interessante realizar no contexto de uma Universidade Privada, pois, com isso será possível obter insights sobre as diferentes realidades enfrentadas pelos estudantes em cada tipo de instituição. Seria também interessante utilizar em pesquisas futuras, uma abordagem qualitativa, no intuito de explorar com maior profundidade as experiências e percepções dos discentes em relação à sua permanência na universidade, algo que números e estatísticas podem não captar plenamente.

9 PROPOSTAS RESULTANTES DESTA PESQUISA À UNIDADE ACADÊMICA

Com base nos resultados desta dissertação e visando garantir um aumento da motivação acadêmica dos discentes de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sugiro algumas estratégias que podem ser utilizadas pelas unidades acadêmicas:

1. Tutoria e mentoria: implementar programas de tutoria em disciplinas com alto grau de reprovação entres os cursos de graduação, possibilitando que discentes mais experientes possam orientar os novatos, ajudando a criar uma rede de apoio acadêmico e emocional.

2. Feedback constante: as unidades acadêmicas, juntamente com as coordenações de cursos devem tentar obter ao fim de cada semestre letivo, um feedback contínuo sobre o desempenho acadêmico dos discentes, principalmente para aqueles discentes que extrapolaram o tempo máximo de conclusão de curso, ajudando os estudantes a identificar suas áreas de melhoria e a sentir-se mais envolvidos no processo de aprendizagem.

3. Apoio psicológico: atualmente os discentes acabam enfrentando diversas pressões acadêmicas e sociais que podem afetar sua saúde mental, afetando assim sua motivação acadêmica em frequentar a universidade. É importante a universidade fortalecer os serviços de apoio psicológico, oferecendo sessões de aconselhamento para lidar com estresse, ansiedade e outros desafios que possam afetar a motivação. As coordenações de cursos que tem um maior conhecimento da situação dos seus discentes, devem encorajar e incentivar que eles estejam participando das sessões de apoio psicológico.

4. Currículo flexível e metodologias ativas: é importante as coordenações de curso, tentarem oferecer uma maior flexibilidade na escolha das disciplinas, permitindo que os estudantes personalizem sua trajetória acadêmica de acordo com seus interesses e objetivos. Incorporar o uso de metodologias de ensino mais ativas nas disciplinas de graduação, visando um ensino mais ativo, participativo e com estudos de casos.

5. Atividades extracurriculares: a coordenação de curso deve incentivar a participação dos seus discentes de graduação em projetos de pesquisa, estágios e grupos de estudo que possam complementar o aprendizado em sala de aula, visando o discente está mais estimulado em está frequentando a universidade e o seu curso de graduação.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, J. P.; AZEVEDO, M. L.; BITTENCOURT, P. A. S. A evolução do EAD no ensino superior e suas tendências na educação Brasileira. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 28146-28155, 2020.
- ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. É. R. Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 211-220, 2010.
- ALENCAR, Liliana de Mello Braz. **A evasão discente no contexto da reestruturação universitária: o caso dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Vitória, 2014.
- ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil, 2012.
- ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESU/MEC pela Comissão Especial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/739>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 351-369, 2010.
- ARAÚJO, A. C. P. L.; MARIANO, F. Z.; OLIVEIRA, C. S. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, 2021.
- ARIOVALDO, T. C. C.; NOGUEIRA, C. M. M. O SiSU e a escolha pelas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, e06763, 2021.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: Políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.
- BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? | Higher Education in Brazil: democratization or massification? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 240-253, maio/ago., 2019.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.
- BARBOSA, P. W.; TEIXEIRA, G. S.; HALMENSCHLAGER, V.; TILLMANN, E. A. Segunda opção no SiSU e evasão: Uma análise para a FURG. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, e09186, 2024.

BERNARDINO, A. O.; CORIOLANO-MARINUS, M. W. L.; SANTOS, A. H. S.; LINHARES, F. M. P.; CAVALCANTI, A. M. T. S.; LIMA, L. S. Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v.27, n. 1, e1900016, 2018.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2 n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **O que é o Reuni**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 257-274, 2020.

CABRAS, C.; KONYUKHOVA, T.; LUKIANOVA, N.; MONDO, M.; SECHI, C. Gender and country differences in academic motivation, coping strategies, and academic burnout in a sample of Italian and Russian first-year university students. **Heliyon**, 9(6), e16617, 2023.

CADÊTE FILHO, A. A.; PEIXOTO, J. M.; MOURA, E. P. Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n.2, e086, 2021.

CAMARGO, C. A. C. M.; FERREIRA CAMARGO, M. A.; OLIVEIRA SOUZA, V. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.

CAMPOS, Isabella Araújo. **Avaliação do efeito do Sistema de Seleção Unificada (SiSU): uma análise em instituições federais de ensino superior mineiras**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

CANUTO, Valdiane Rodrigues. **Fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do curso em tecnologia em hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará com base na teoria da autodeterminação**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018.

CARVALHO, R. R. S.; OLIVEIRA, J. F. Expansão e qualidade da educação superior: um

balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2022.

CASIRAGHI, B.; ALMEIDA, L. S.; BORUCHOVITCH, E. Sucesso acadêmico e variáveis inerentes: Contributos para a validação de instrumentos. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 21, n. 1, p. 52-63, 2022.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências e Cognição**. v.14, n. 2, p. 248-261, 2009.

CEPÊDA, V. A.; MARQUES, A. C. H.; ZAMBELLO, A. V. Mudanças no ensino superior no Brasil: expansão, inclusão e equidade: um balanço do Reuni. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 39., 2015, Caxambu, Minas Gerais. **Anais...** Caxambu: Anpocs, 2015.

CISLAGHI, Renato. **Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação**. 2008. 253f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CLEMENT, L.; CUSTÓDIO, J. F.; RUFINI, S. É.; ALVES FILHO, J. P. Motivação autônoma de estudantes de física: evidências de validade de uma escala. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2014.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Evolução da educação superior privada no Brasil: Da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, Brasília, v.46, p.7-12, 2016.

COSTA, R. F. S.; MARTELO, J. R.; SOUZA JUNIOR, W. D.; SILVA, S. C. Motivação Discente no Ensino à Distância em Gestão Pública Sob a Ótica da Autodeterminação. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2020.

CRUZ, Ana Carolina Pereira da. **A motivação acadêmica de universitários no contexto da expansão da educação superior no Brasil: um estudo com graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v.9, n. 2, p.141-161, maio/ago de 2016.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228. 2012.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 522-545, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M., The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DIAS, A. F. M.; CERQUEIRA, G. S.; LINS, L. N. Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Recife. Anais eletrônicos. 37, 2009.

DIAS, C. E. S. B; TOTI, M. C. S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 518 p. 2020.

DIÓGENES, Domingos Juvenal Nogueira. **Permanência e êxito estudantil: gestão de controle acadêmico para acompanhamento e monitoramento de indicadores de retenção e evasão no Instituto Federal do Ceará**. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

DROSE, A.; VALENTINI, M. H. K.; DUARTE, V. H.; SANTOS, G. B.; NADALETI, W. C.; VIEIRA, B. Utilização de métodos estatísticos multivariados no monitoramento de qualidade da água da lagoa mirim. **Meio Ambiente (Brasil)**, v. 2, n. 4, p. 58-67, 2020.

EVANGELISTA, Leilane Lima Almeida. **Retenção discente em cursos de graduação: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. 2020.143f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2020.

EVANGELISTA, L. L. A.; ANDRIOLA, W. B. Retenção discente no ensino superior: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Revista Educação em Debate**, v. 44, n. 89, p. 120-141, 2022.

EVANGELISTA, L. L. A.; CAVALCANTE, S. M. A. Permanência prolongada discente na graduação: fatores determinantes e estratégias para o êxito em uma IFES. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 79, maio/ago, 2019.

FERREIRA, S.; MORAES, K. N.; OLIVEIRA, J. F. PNE 2014-2024 e a redução das desigualdades regionais: entre a proposição e a realidade. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 379-396, jan./abr. 2021.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. **Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial**. Opinião Pública, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.

FOONG, C. C.; LIEW, P. Y.; LYE, A. J. Changes in motivation and its relationship with academic performance among first-year chemical engineering students. **Education for Chemical Engineers**, v. 38, p. 70-77, 2022.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, v. 26, p. 331-362, January, 2005

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GEOCAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas | GEOCAPES**. Ministério da Educação / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2023. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 agos. 2023.

GROUZET, F. M. E.; OTIS, N.; PELLETIER, L. G. Longitudinal Cross-Gender Factorial Invariance of the Academic Motivation Scale. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 13, n. 1, p. 73-98, 2006.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

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

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Multivariate data analysis**. 6ª edição. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006.

HAIR JR., J. F.; WILLIAM, B.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E. **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HASHEMIAN, M.; SOURESHJANI, K. H. The Interrelationship of Autonomy, Motivation, and Academic Performance of Persian L2 Learners in Distance Education Contexts. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 1, n. 4, p. 319-326, 2011.

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

INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 06 agos. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

INEP. **Indicadores Financeiros Educacionais 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-](https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais)

[abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais](https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais). Acesso em: 21 jan. 2024.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

Acesso em: 10 agos. 2023.

KLING, P. **An easy guide to factor analysis**. New York: Routledge, 1994.

LAMERS, J. M. S.; SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, v. 33, e154730, 2017.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, 24(62), 162-173, 2013.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. REUNI e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação e realidade**, v. 41, n. 2, p. 383-406, 2016.

LIMA JUNIOR, P.; BISINOTO, C.; MELO, N. S.; RABELO, M. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

MACHADO, A. C. T. A.; GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 03-13, jan./jun. 2006.

- MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de Motivação Acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 6, n.1, p. 21-31, 2007.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, 17(suppl 3), p. 04-06, 2002.
- MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educacao & sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.
- MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. **Análise fatorial**. Brasília: Enap, 2019.
- MELO, N.; LYRA, K. A. P. A importância do Pibid e do Pibic: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020.
- MCLACHLAN, S.; HAGGER, M. S. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 5, p. 1204-1210, 2010.
- MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: Políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Revista Educação Formação**, Fortaleza, v.5, n.3, e1421, set./dez. 2020.
- MOGNON, Jocemara Ferreira. Motivação para aprender na escola. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v.15, n.2, p.273-275. Mai./ago. 2010.
- MORAES, Joana de Paula Boeno. **Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES : o caso dos cursos Letras-Português e Geografia**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Vitória, 2015.
- MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: Conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago, 2009.
- NES, L. S.; EVANS, D. R.; SEGERSTROM, S. C. Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. **Journal of applied social psychology**, v. 39, n. 8, p. 1887-1912, 2009.
- NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying selfdetermination theory to educational practice. **Theory and Research in Education**, v. 7, n. 2, p. 133-144, 2009.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: O SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, 33, e161036, 2017.
- OLIVEIRA, Adalvan Soares de. **As contribuições da gestão escolar na superação da retenção discente: um estudo de caso no IFNMG/Campus Almenara no período letivo**

2013/2014. 2016. 174 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

OLIVEIRA, E. S. Motivação no Ensino Superior: Estratégias e Desafios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017

PELEGRINI, Tatiane. **O ensino superior no Brasil: Contexto atual e mobilidade**. 2019. 102f. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2019.

PEREIRA, A. S.; CARNEIRO, T. C. J.; BRASIL, G. H.; CORASSA, M. A. C. Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 1015-39, 2015.

PEREIRA, F. T.; GHIRALDELLO, L. Teoria da autodeterminação: correlação entre idades e qualidade de motivação em alunos de ensino superior. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 10, p. 1-18, 2023.

PEREIRA, M. C. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 02, v. 01, p. 36-51, 2019.

PERON, B. Debates, propósitos e indagações sobre a Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 329-341, jul./dez. 2012.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 515-522, dez. 2017.

REEVE, J. A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. **Handbook of Research on Student Engagement**, p. 149-172, 2012.

RIBEIRO, R. C.; MAGALHÃES, A. M. Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 42, p. 133-156, 2014.

RIBEIRO, M. F.; SARAIVA, V.; PEREIRA, P.; RIBEIRO, C. Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português. **Revista de Administração Contemporânea**, 23(3), 288-310, 2019

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, 101860, 2020.

RYAN, R. M.; RYAN, W. S.; DI DOMENICO, S. I.; DECI, E. L. The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.), **The Oxford handbook of human motivation**, p. 89–110, Oxford University Press, 2019.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista**, v. 36, e76042., 2020.

SANTOS, A. C.; RIBEIRO DA SILVA, Q. R.; SANTOS, M. B. H. Análise da retenção discente nos cursos de química da Universidade Federal da Paraíba. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 610–638, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3237>. Acesso em: 14 maio 2024.

SANTOS, B. S.; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. Considerações sobre o uso da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **ETD - Educação Temática Digital**, 14(2), 1-18, 2012.

SANTOS, Daniel Dias dos. **Retenção e evasão na educação superior: o caso do curso de engenharia civil da Universidade Federal da Paraíba**. 2023. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa - PB, 2023.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. 0, e184961, 2019.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, v. 40, 195-205, 2011.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Permanência na educação superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2020.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das Universidades Federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos De Pesquisas**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, **Educ. & Soc.**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out., 2006.

SILVA, A. B. R.; PASSOS, G. O. Expansão da educação superior no Brasil: avaliação da meta 12 do plano nacional de educação 2014-2024. **Revista observatorio de la economia latino americana**, Curitiba, v. 22, n. 3, p. 01-26. 2024.

SILVA, C. A. D.; ROSA, F. S.; RODRIGUES VICENTE, E. F.; ANZILAGO, M. Política de Assistência Educacional e a Taxa de Sucesso da Graduação das Universidades Públicas Federais. **Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE**, v. 34, n. 3, p. 837-863, 2018.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, G. M. C.; BORGES, A. R.; EZEQUIEL, O. S.; LUCCHETTI, A. L. G.; LUCCHETTI, G. Comparison of students' motivation at different phases of medical school. **Revista Da Associação Médica Brasileira**, v. 64, n. 10, p. 902-908, 2018.

SILVA, J. S.; CASTRO, A. M. D. A. Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do REUNI: A implementação do programa na UFRN. **HOLOS - ISSN 1807-1600**, v. 6, p. 206-224, 2015.

SILVA, K. O. A.; SILVA, P. J. R.; MACIEL, A. M. A. Análise de retenção escolar em cursos de graduação na POLI/UPE usando mineração de dados. **Revista de Engenharia e Pesquisa Aplicada**, v.7, n. 2, p. 108-117, 2022.

SILVA, M. V. P.; SABINO, G. F. T.; SOUZA, A. L. Retenção discente e suas causas multifatoriais: um estudo de caso no curso BC&T no norte de Minas Gerais. **Educação**, 48(1), e12/1-24, 2023.

SILVA, P. T. F.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de administração pública**, v. 56, n. 5, p. 603-631, 2022.

SILVA, Sildemar Albertini da. **Evasão no ensino superior: perspectivas dos evadidos dos cursos de engenharia da UTFPR campus Campo Mourão na construção de uma proposta de intervenção**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.37, n.1, 2015.

SOBRAL, D. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 01, p. 25-31, 2003.

SOUZA, Francisco Wagner de. **Avaliação da eficácia do Curso de Licenciatura em Letras-espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUZA, G. C.; MEIRELES, E.; MIRA, V. L.; LEITE, M. M. J. Academic motivation scale - reliability and validity evidence among undergraduate nursing students. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 29, e3420, 2021.

SQUINCALHA, G. R.; LEAL, E. A.; SILVA, T. D. Relação entre a motivação acadêmica e o estresse percebido: um estudo com discentes de Ciências Contábeis. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 24, n.1, p. 72-91, 2021.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

STEVENSON, Willian. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using multivariate analysis**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2007.

TOMÁS, M. C.; SILVEIRA, L. S. Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo discente. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 09, n. 23, p. 149-177, Set-Dez, 2021.

TORRES, K. B.V.; BERNARDES, R. M.; QUEIROS, P. S.; VIEIRA, T. M.; FELIX, J. C.; URZEDO, A. P. F. M.; SOUZA, D. H. L.; MENDES, T. T. Inclusão das Mulheres nas Ciências e Tecnologia: Ações voltadas para a educação básica. **Expressa Extensão**, v. 22, n. 2, p. 140-156, 2017.

TROPIA, P. V.; SOUZA, D. C. C. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. **Pro-Posições**, v. 34, e20210033, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2023 - Base 2022**. 2023c. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/322-anuario-estatistico>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **A Universidade - Início**. 2023a. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Cursos de Graduação**. 2024a. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Dados Básicos 2015**. 2023b. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade/ufc-em-numeros/9230-dados-basicos-2015>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Estatísticas e Indicadores de Graduação**. 2024b. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/indicadores-e-estatisticas/estatisticas-e-indicadores-de-graduacao/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

VALLAEYS, F. O que significa responsabilidade social universitária? **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, v.24, n.36, p.35-56, 2006.

VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; PELLETIER, L. G. Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME). **Canadian Journal of Behavioral**, 21(3), 323-349, 1989.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; SENEAL, C.; VALLIERES, E.F. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M.; SENEAL, C.; VALLIERES, E. F. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 53, n. 1, p. 159-72, 1993.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In: KARABENICK, S.; URDAN, T. C. (Ed.). **The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement**. Emerald Group Publishing Limited, v. 16A, p. 105-165, 2010.

VIANA, Gustavo Salomão. **Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de estatística**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações,) – Programa de Pós Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIANA, G. S.; VIANA, A. B. N. Motivação Acadêmica e sua Relação com o Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos do Curso de Graduação em Administração. **Revista Administração em Diálogo**, v.19, n.1, Jan/Fev/Mar/Abr 2017, p.64-88, 2017.

VOGADO, G. E. R.; LOBATO, F. S.; DIAS, G. N.; CARDOSO, W. F.; COSTA, C. A. C.; JUNIOR, J. I. S. S.; BARBOSA, E. S.; BARRETO, W. D. L.; SILVA, P. R. S. Dez anos do “novo ENEM”: análise dos itens de matemática do ENEM referente à função polinomial do 2º grau. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 43098-43115, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZAMBELLO, Aline Vanessa. **A expansão das Universidades Federais no Brasil: Momentos e instrumentos (2000-2013)**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado discente, solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte da minha dissertação de mestrado. O objetivo geral desta pesquisa é investigar os fatores motivacionais que afetam na permanência dos discentes de graduação da Universidade Federal 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.

Rafael do Nascimento Rodrigues
Mestrando em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC
Universidade Federal do Ceará - UFC

DADOS DO (A) ENTREVISTADO (A)

1. Qual seu sexo?

1. Feminino
 2. Masculino

2. Sua idade (em anos completos): _____

3. Qual seu estado civil?

1. Solteiro (a)
 2. Casado (a)
 3. Viúvo (a)
 4. Desquitado (a)
 5. Divorciado (a)
 6. Outro. Qual: _____

4. Qual a renda familiar incluindo a sua e a das pessoas que moram com você?

1. Até 1 salário mínimo (até R\$ 1,412,00 inclusive)
 2. Acima de 1 até 2 salários mínimos (acima de R\$ 1.412,00 até R\$ 2.824,00 inclusive)
 3. Acima de 2 até 5 salários mínimos (acima de R\$ 2.824,00 até R\$ 7.060,00 inclusive)
 4. Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$ 7.060,00)

5. Em relação ao emprego ou atividade remunerada como você se encontra atualmente?

1. Empregado com carteira assinada
 2. Empregado, mas não com carteira assinada
 3. Trabalho por conta própria
 4. Bolsista de algum programa (PIBIC/PIBITI/PET entre outros) da UFC
 5. Não trabalho

6. Qual o seu curso atual?

1. Biotecnologia Bacharelado
 2. Ciências Biológicas Bacharelado
 3. Ciências Biológicas Licenciatura
 4. Ciência da Computação Bacharelado

- 5. Estatística Bacharelado
- 6. Física Bacharelado
- 7. Física Licenciatura
- 8. Geografia Bacharelado
- 9. Geografia Licenciatura
- 10. Geologia Bacharelado
- 11. Matemática Bacharelado
- 12. Matemática Licenciatura
- 13. Ciência de Dados
- 14. Química Bacharelado
- 15. Química Licenciatura

7. Ano/semestre de ingresso no curso atual: _____

8. O seu curso atual foi a sua primeira opção de curso ao ingressar na universidade?

- 1. Sim
- 2. Não

9. Qual o principal motivo para escolha o seu curso atual? Assinale somente uma opção.

- 1. Menor relação candidato/vaga
- 2. Prestígio econômico
- 3. Prestígio social
- 4. Mais adequada às suas aptidões
- 5. Influência da família e/ou amigos
- 6. Influência de professores
- 7. Outros motivos. Qual: _____

10. Em relação a participação em projeto de pesquisa, ensino e extensão?

- 1. Sou/Fui bolsista (remunerado ou voluntário)
- 2. Nunca fui bolsista (remunerado ou voluntário)

11. Atualmente você é responsável por ajudar financeiramente em casa?

- 1. Sim
- 2. Não

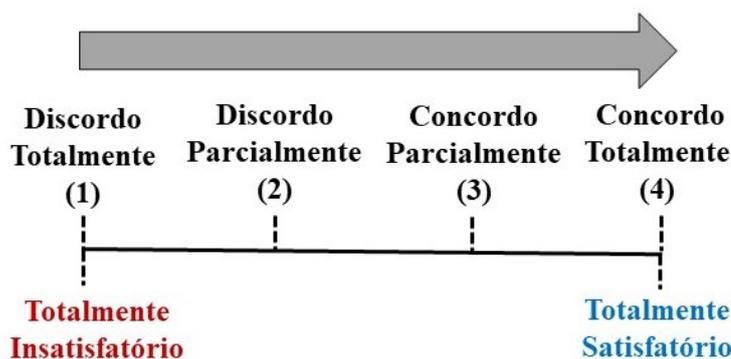
12. Como está sua situação perante o curso de graduação?

- 1. Estou no tempo padrão do curso
- 2. Ultrapassei o tempo padrão do curso, mas ainda não extrapolei o tempo máximo de conclusão do curso
- 3. Extrapolei o tempo máximo de conclusão do curso

13. Pretende concluir o curso?

- 1. Sim
- 2. Não

Por que venho à universidade? Usando a escala abaixo, indique por favor seu nível de concordância ou discordância em cada um dos itens da questão abaixo, em relação as razões porque você vem à Universidade.



21. Responda as questões abaixo:

FATORES	ESCALA DE MEDIDA			
1. Desmotivação				
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
2. Motivação Extrínseca-Regulação Externa por frequência às aulas				
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
3. Motivação Extrínseca-Regulação Externa por recompensas sociais				
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
4. Motivação Extrínseca-Regulação Introjetada				
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

5. Motivação Extrínseca-Regulação Identificada	ESCALA DE MEDIDA			
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
6. Motivação Extrínseca-Regulação Integrada	ESCALA DE MEDIDA			
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
7. Motivação Intrínseca	ESCALA DE MEDIDA			
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

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado por Rafael do Nascimento Rodrigues, discente do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poleduc) da Universidade Federal do Ceará (UFC), para participar de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “Fatores motivacionais relacionados a permanência do discente na universidade: um estudo com graduandos da Universidade Federal do Ceará (UFC)” tem como objetivo investigar os fatores motivacionais que afetam na permanência dos discentes de graduação da Universidade Federal do Ceará. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios para que novas políticas públicas possam ser adotadas ou melhoradas, propostas pedagógicas e auxílio aos estudantes possam ser construídas ou também melhoradas, de modo a diminuir as perdas sociais e financeiras decorrentes da retenção universitária.

Nesta etapa da pesquisa, será necessário o preenchimento de um questionário com 42 perguntas simples que podem tomar aproximadamente 15 minutos do seu tempo. Sendo distribuídas em 13 perguntas objetivas relacionadas a fatores socioeconômicos e 29 perguntas agrupadas em uma escala likert de 4 pontos, no intuito de saber o seu nível de concordância ou discordância em relação às razões por que você vem à universidade. Espera-se com isso saber os fatores motivacionais críticos que afetam na permanência dos discentes de graduação na Universidade.

Ressaltamos que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

Os seguintes procedimentos serão respeitados:

- 1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo;*
- 2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos e*

3. *Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada.*

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: Rafael do Nascimento Rodrigues

Instituição: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) – Universidade Federal do Ceará (UFC).
Endereço: Rua Paulino Nogueira, 315, bloco I. Benfica.

Endereço: Rua Amazonas, 668, Bela Vista.

Telefones para contato: (88) 9 9637 8425

E-mail: rafaelnrtid@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

Declaro que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Se você concorda em participar da pesquisa nos termos deste documento, clique no botão abaixo. Caso não concorde em participar, apenas feche esta página no seu navegador.

Concordo em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? () Sim

ANEXO A – DECRETO N° 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO N° 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação

e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas

pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva

ANEXO B – LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

ANEXO C – PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**Ministério da Educação****Gabinete do Ministro****PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**

Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, resolve:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, na forma desta Portaria.

Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - assistência à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche; e
- IX - apoio pedagógico

Art. 3º As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

§ 1º As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar

a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

§ 2º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do caput.

Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

Parágrafo único. As IFES deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES com vistas a cumprimento do parágrafo 1º do art. 3º.

Art. 5º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 6º O PNAES será implementado a partir de 2008.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

Fernando Haddad

ANEXO D – DECRETO N° 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO N° 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO E – RESOLUÇÃO Nº 14/CEPE, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2007**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****RESOLUÇÃO Nº 14/CEPE, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2007**

Dispõe sobre a regulamentação do “Tempo Máximo para a Conclusão dos Cursos de Graduação” da UFC.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em sua reunião de 03 de dezembro de 2007, na forma do inciso V do art. 53 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 e as competências previstas no art. 13, letra c, e art. 25, letra s, do Estatuto em vigor:

Considerando a meta institucional de reduzir a evasão escolar e aumentar o percentual de formados em relação ao número de ingressantes nos diversos cursos de graduação da UFC;

Considerando o compromisso social da UFC de aumentar o número de concluintes dentro do tempo padrão estabelecido para conclusão dos diferentes cursos;

Considerando, finalmente, a necessidade de estabelecer parâmetros para organização curricular dos cursos de graduação,

R E S O L V E:

Art. 1º O Tempo Máximo para conclusão dos cursos de graduação na UFC deverá ser calculado como se segue: Tempo Máximo (TM) é igual ao Tempo Padrão (TP) estabelecido nos Projetos Político- Pedagógicos dos cursos de graduação somado com a metade (cinquenta por cento) do Tempo Padrão. $TM = TP + (0.5TP)$.

§ 1º Quando o tempo padrão de um curso se completar com um número ímpar de semestres, o tempo máximo será calculado como se segue: Tempo Máximo é igual ao tempo padrão somado ao número de semestre do tempo padrão mais um semestre dividido

por dois. $TM=TP+(NSTP+1S/2)$.

§ 2º Quando se completar o tempo padrão para a conclusão do curso, o estudante será notificado de que sua matrícula para o semestre subsequente ficará bloqueada até que ele assine na coordenação de seu curso um Termo de Compromisso, atestando estar ciente de que deverá concluir o curso até o tempo máximo estabelecido.

§ 3º A assinatura do termo de compromisso a que se refere o § 2º é de caráter obrigatório.

§ 4º Será permitida a matrícula do estudante que, ao completar o tempo máximo para conclusão do curso, estiver seguindo Plano de Estudos estabelecido e assinado em conjunto com a coordenação.

§ 5º O Plano de Estudos a que se refere o § 4º poderá ser elaborado quando requerido pelo estudante ou por iniciativa da coordenação do curso.

Art. 2º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 03 de dezembro de 2007.

Prof. Ícaro de Sousa Moreira
Reitor

ANEXO F – PORTARIA Nº 31/2022, 20 DE ABRIL DE 2022**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

Campus Universitário do Pici - Bloco 308
CEP 60.440-554- Pici, Fortaleza - CE
Fone (085) 3366-9498 / gabinete@prograd.ufc.br

PORTARIA Nº 31/2022, 20 DE ABRIL DE 2022.

Define o plano de ajustes dos valores das cargas horárias semestrais mínima, média e máxima dos currículos vigentes dos cursos de graduação.

A **Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Ceará**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e CONSIDERANDO

a. A RESOLUÇÃO Nº 14/CEPE, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2007, que dispõe sobre a regulamentação do Tempo Máximo para a Conclusão dos Cursos de Graduação da UFC;

b. As ações prioritárias instituídas pela Pró-Reitoria de Graduação decorrentes do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC e

c. As iniciativas de melhorias nas ações acadêmicas para evitar a retenção, articuladas entre a Pró-Reitoria de Graduação, Secretaria de Governança e as Unidades Acadêmicas,

RESOLVE:

Art. 1º Definir o plano de ajustes dos valores das cargas horárias semestrais mínima, média e máxima dos currículos vigentes dos cursos de graduação a serem calculados de acordo com as fórmulas a seguir:

I - Carga horária semestral mínima = Carga horária total do curso (excluída a carga horária obrigatória de Atividades Complementares, Estágios, Extensão e TCC)

dividida pelo tempo máximo do curso em semestres;

II - Carga horária semestral média = Carga horária total do curso dividida pelo número de semestres definidos para a integralização curricular (tempo padrão);

III - Carga horária semestral máxima = Carga horária semestral média somada à carga horária semestral mínima;

Parágrafo único - A carga horária semestral mínima e a carga horária semestral máxima calculadas poderão ser iguais ou maiores que os resultados obtidos na aplicação das fórmulas, considerando as especificidades das ofertas semestrais obrigatórias do currículo de cada curso.

Art. 2º A Pró-Reitoria de Graduação realizará para todos os cursos de graduação os ajustes necessários nas cargas horárias que estiverem inferiores aos resultados da aplicação das fórmulas descritas nos incisos I, II e III do artigo 1º.

Parágrafo único – Cargas horárias semestrais superiores ao definido nos incisos I e III do art. 1º poderão ser solicitadas pelas Coordenações dos Cursos de graduação, via Sistema Eletrônico de Informações - SEI, à Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular – Copac/Prograd.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data da sua assinatura.

Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, 20 de abril de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO, Pró-Reitora de Graduação**, em 20/04/2022, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art.6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2986839** eo código CRC **D95A5BCA**.

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fatores motivacionais relacionados a permanência do discente na universidade: Um estudo com graduandos da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Pesquisador: RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78408524.1.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.852.747

Apresentação do Projeto:

O estudo pretende investigar os fatores motivacionais que afetam na permanência dos discentes de graduação da Universidade Federal do Ceará e dessa forma contribuir para que intervenções possam ser realizadas no sentido de contribuir no engajamento desses discentes desmotivados, além de cooperar para os estudos relacionados a motivação acadêmica.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Investigar os fatores motivacionais que afetam na permanência dos discentes de graduação da Universidade Federal do Ceará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: mínimos, relacionados ao constrangimento com alguma pergunta e está descrito no TCLE

Benefícios: Contribuir de alguma forma a universidade, para que intervenções possam ser realizadas no sentido de contribuir no engajamento desses discentes desmotivados, além de cooperar para os estudos relacionados a motivação acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é classificada como descritiva quantitativa. Será realizado na Universidade Federal

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.852.747

do Ceará (UFC), com 2956 alunos dos cursos de graduação da Unidade Acadêmica do Centro de Ciências. Será utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário fechado constituído por duas partes: a primeira parte relacionada a fatores socioeconômicos ou questionamentos do pesquisador e a segunda parte sendo formada pela escala de motivação acadêmica. Essa escala é composta por uma série ordenada de perguntas fechadas, elaboradas para atender aos objetivos da pesquisa. Com base na teoria da autodeterminação, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) é uma ferramenta modelo para medir a motivação de estudantes universitários. A versão utilizada no estudo lista 28 itens que podem representar os motivos de um aluno ir para a faculdade, apresentou uma escala analógica visual indagando o grau de motivação do aprendiz para o prosseguimento dos estudos em medicina. A versão do instrumento utilizado no estudo apresenta características semelhantes à versão original, corroborando a confiabilidade e validade de construto do instrumento, bem como sua utilização em pesquisas de motivação no ambiente universitário. Para esta pesquisa será utilizado uma escala likert de 6 pontos. A intenção foi eliminar o ponto central, onde normalmente se encaixam os pesquisados indecisos, influenciando assim que o pesquisado tenha um posicionamento em relação a cada item.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2280805.pdf	14/05/2024 09:34:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_escla recido_Corrigido.pdf	14/05/2024 09:33:32	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2280805.pdf	07/04/2024 19:48:09		Aceito
Solicitação	Carta_apreciacao_CEP_UFC.pdf	06/02/2024	RAFAEL DO	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.852.747

Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_apreciacao_CEP_UFC.pdf	12:15:07	NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_pesquisadores.pdf	06/02/2024 12:12:49	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao.pdf	06/02/2024 12:09:45	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/02/2024 12:07:58	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/02/2024 12:06:15	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	06/02/2024 12:00:44	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Lattes.pdf	06/02/2024 11:59:54	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	06/02/2024 11:43:54	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/02/2024 11:41:48	RAFAEL DO NASCIMENTO RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 28 de Maio de 2024

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br