

CURSO DE PSICOLOGIA

Grazieli Bartz

**A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA EM UM CURSO DE PSICOLOGIA DE
UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

Santa Cruz do Sul

2017

Grazieli Bartz

A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA EM UM CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA
UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL

Trabalho de conclusão apresentado
ao Curso de Psicologia da
Universidade de Santa Cruz do Sul
para obtenção do título de
Psicóloga.

Orientadora: Pr^a. Dr^a. Roselaine B.
Ferreira da Silva.

Santa Cruz do Sul

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais Idê e Vilmar, por terem me dado a vida, e por todos os sacrifícios que fizeram para que eu chegasse onde cheguei, pelo apoio, pelos cuidados, pelo carinho e pelo incentivo que não deixaram em desistir, nem nos momentos de maior cansaço. A Deus por ter iluminado meus pensamentos, meus caminhos, não deixando que eu desviasse do caminho do bem.

Ao meu irmão, Rodrigo, pelo amor, cuidado, incentivo, sempre ressaltando que o estudo é o que há de mais valioso e também pelos momentos de descontração.

Ao meu noivo, Julio, pelo carinho, pela compreensão, pelo amor e pelo incentivo.

Aos meus amigos, pela compreensão da minha ausência em diversos momentos de reuniões.

Aos amigos que a universidade me proporcionou, pelo apoio, compreensão e por dividir diversos momentos comigo, de angustias, ansiedades, revoltas e felicidade.

Aos mestres que me ensinaram tudo que eu sei até aqui.

A minha orientadora Roselaine B. F. Da Silva, pela compreensão, pelos ensinamentos, por ser uma pessoa de bem e com um trato singular com o ser humano, por ter me ensinado coisas que guardo pra sempre e que, com certeza, serão muito úteis quando for profissional, por ter despertado em mim a paixão pela área da avaliação psicológica.

A todos aqueles, que acompanharam de perto ou de longe minha caminhada, o apoio de vocês foi muito importante, sem ele talvez eu não tivesse chegado nem na metade do caminho.

Muito Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade investigar como se dá o processo de motivação nos graduandos do curso de Psicologia de uma universidade localizada no sul do Brasil. Essa pesquisa foi realizada com graduandos dos semestres iniciais e graduandos dos semestres finais do curso. A pesquisa se propôs a identificar a motivação acadêmica do aluno no decorrer no curso, as variáveis de motivação acadêmica entre os alunos, ressaltando quais as causas que podem promover uma variação na motivação do aluno no decorrer do curso acadêmico. A pesquisa foi aplicada em 60 sujeitos, distribuídos em dois grupos, 30 sujeitos dos semestres iniciais e 30 sujeitos dos semestres finais do curso de Psicologia. Esta pesquisa estruturou-se em um estudo quantitativo, descritivos e de associação de variáveis. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a pesquisa, questionário estruturado contendo perguntas fechadas e abertas a respeito de sua motivação no curso, Escala de Motivação Acadêmica, adaptado e validado em estudantes brasileiros por Davoglio, Santos e Lettnin (2016) e EPD (Escala de Pensamentos Depressivos), instrumento criado e validado por Carneiro e Baptista (2015). Os dados foram tabulados através do Programa SPSS for Windows 22.0 e armazenados sem qualquer identificação dos participantes do estudo. Com isso foi possível refletir que os acadêmicos do curso de Psicologia, não apresentam somente um ou outro fator motivacional, há diversos fatores que os fazem estar mais ou menos motivados no decorrer do curso acadêmico, havendo constantemente uma variação, não na intensidade motivacional, mas sim uma variação de foco motivacional, levando em consideração o momento vivenciado e a direção de sua atenção em determinados momentos.

Palavras-chave: Curso de Psicologia, Motivação acadêmica, estudantes, graduação.

Sumário

1. Introdução.....	6
2. Método:.....	9
2.1. Delineamento do estudo.....	9
2.2. Local do estudo:.....	9
2.3. Amostra.....	9
2.4. Tamanho da amostra.....	9
2.5. Critérios de inclusão.....	9
2.6. Critérios de exclusão.....	9
2.7. Procedimentos de coletas de dados.....	9
2.8. Procedimentos de análise de dados.....	11
2.9. Procedimentos éticos.....	11
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	12
3.2. A Motivação.....	14
3.3 Breve Descrição De Algumas Teorias.....	16
3.3.1 Motivação Como Intencional e/ou Reguladora.....	16
3.3.2 Instintos e comportamento.....	17
3.3.3 Teoria das necessidades de Maslow.....	18
3.4 A Motivação Acadêmica.....	20
3.5 A Formação em Psicologia e a escolha pelo curso de Psicologia.....	23
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	25
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	31
6. CONCLUSÕES.....	38

1. Introdução

Atualmente, o espaço universitário consiste em ambiente gerador de ansiedades, estresses e, com isso, desmotivações por parte dos acadêmicos. Provavelmente, devido ao fato de haver grandes exigências e responsabilidades, já que é um período crucial de decisões, que fazem parte da escolha de futuro dos sujeitos envolvidos, no caso, universitários. Cabe destacar que tais exigências e responsabilidades fazem parte tanto na chegada desse sujeito na vida acadêmica, como na saída, no momento de conclusão do curso escolhido, tendo em vista que as questões preocupantes mudam de foco, dependendo do momento em que o sujeito de encontra.

No ingresso, ou na saída da universidade, o acadêmico pode perceber essa situação nova, como algo ameaçador, realizando adaptações constantemente, o que pode desencadear um certo tipo de ansiedade, estresse, desmotivações ou, no efeito contrário, em motivações também, essas baseadas nas expectativas criadas a esse novo momento em que acaba de ingressar. Segundo Araújo et. al.(2015), em pesquisa realizada sobre as adaptações e expectativas acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior, as expectativas acadêmicas exercem um papel importante nessa fase transitória do Ensino médio para o Ensino Superior, destacando também a importância dessa expectativa para sua permanência no curso superior e em como enfrentam os desafios da vida acadêmica, tornando o caminho da graduação em experiências bem-sucedidas.

Victoria et.al (2013), em pesquisa realizada sobre Níveis de Ansiedade e depressão em graduandos da Universidade d Estado do Rio de Janeiro, observa que na maioria dos cursos universitários participantes da pesquisa, uma angústia e expectativa parecida no ingresso e no final dos cursos. Nota-se uma certa ansiedade ao ingressar no curso por ser um ambiente desconhecido, e de certo modo ameaçador, do mesmo modo, o aluno ao sair da universidade também apresenta um certo grau de ansiedade e diferentes expectativas de quando entrou.

Segundo Soares et.al (2014), o aluno depara-se com inúmeros fatores de estresse, nos primeiros anos da graduação, devido às mudanças e aos desafios desse novo contexto educativo. Alguns autores (Almeida, 2007; Granado, Santos, Almeida, Soares, e Guisande, 2005; Joly, Dias, Almeida, e Franco, 2012; Mendonça e Rocha, 2005; Teixeira, Dias, Wottrich, e Oliveira, 2008) citados por Soares et.al., no estudo realizado sobre o impacto das expectativas na adaptação acadêmia dos estudantes no Ensino Superior, destaca que, se comparado ao Ensino Médio, as atividades se diferem, os professores podem seguir outros

métodos de ensino, os horários podem ser mais flexíveis, e novas amizades terão que ser construídas com um grupo de pessoas distintas e desconhecidas.

A motivação no contexto escolar e acadêmico tem sido destaque de vários estudos nos últimos anos. O objetivo é, em sua maioria, encontrar formas de influenciar os estudantes a incrementarem seu envolvimento em atividades que gerem aprendizagem (GUIMARÃES, BZUNECK E SANCHES, 2002). A motivação dos alunos é considerada como uma energia importante do processo de ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino, tanto na quantidade de tempo que eles gastam estudando, no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas. Trazendo diferentes causas de satisfação imediata em suas vidas, como o bem-estar versus mal estar, conforme traz Leal, Miranda e Carmo (2013).

Para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), citado por Leal, Miranda e Carmo (2011), a motivação é um processo psicológico no qual estão presentes características da personalidade dos indivíduos, como os motivos, as razões, habilidades, interesses, expectativas, e perspectivas de futuro, como também as características ambientais. A motivação dos alunos pode ser modificada por meio de mudanças nos mesmos, no seu ambiente de aprendizagem ou na cultura escolar.

A Universidade é um local no qual passa-se boa parte da vida e que tem o objetivo de formar os indivíduos, aptos ao exercício de uma profissão. Esse ambiente pode ser considerado um estressor e, de certo modo, influenciar na baixa do nível de motivação, pelo fato de gerar grande ansiedade e estresse antes mesmo do ingresso. Após o ingresso surgem novamente períodos de dúvidas, pois o graduando deseja que todas as suas expectativas sejam cumpridas, assim também como no final do curso universitário, onde são gerados novamente, momentos de dúvidas, e estressores, relacionados aos trabalhos finais e disciplinas finais do curso, como também sua expectativa para uma boa colocação no mercado de trabalho após a conclusão do curso universitário.

Investigar como se dá esse processo de motivações com o graduando de Psicologia, é refletir sobre os processos interpessoais que o movem em busca de um objetivo, para querer seguir em frente, a partir disso identificando os reais motivos de estar na universidade, e no curso universitário de sua escolha. Enfim, resolvi pesquisar sobre motivação em alunos iniciantes e concluintes do Curso de Psicologia, já que faço parte desse grupo de estudantes. Sendo assim, observa-se que não basta ver o estudante como um ser dividido em partes, mas sim como um ser como um todo, tudo que sente e o que vive pode influenciar em seu

rendimento em sala de aula, e em atividades cotidianas, como também o motivar para querer ou não fazer tal atividade. Investiguei então com os acadêmicos do curso de Psicologia, que se encontram em fases distintas, como ocorre esse processo de motivação e quais as implicações que atravessam esses processos.

Essa pesquisa estruturou-se, então, com base em identificar qual a motivação acadêmica do aluno no decorrer do curso de Psicologia de uma Universidade do Sul do Brasil. Através dessa pesquisa se procurou refletir também, quais são as variáveis de motivação acadêmica entre os alunos do curso, que se encontram em fases distintas, verificando quais são as causas que podem promover uma variação na motivação do aluno no decorrer do curso acadêmico.

2. Método:

2.1. Delineamento do estudo

Esta pesquisa trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e de associação de variáveis.

2.2. Local do estudo:

Os dados dessa pesquisa foram coletados, em um curso de Psicologia de uma universidade do sul do Brasil, com estudantes da graduação que se encontram no início e no final do curso de Psicologia.

2.3. Amostra

A amostra foi composta por sujeitos, alunos graduandos do curso de Psicologia, de uma universidade particular do sul do Brasil, que foram dispostos em dois grupos distintos:

- a) alunos graduandos do 1º ao 3º semestre do curso de Psicologia.
- b) alunos graduandos do 9º ao 12º semestre do curso de Psicologia.

2.4. Tamanho da amostra

A amostra foi composta por 60 sujeitos, sendo dispostos de 30 acadêmicos que se encontram do 1º ao 3º semestre do curso e 30 que estão nos semestres finais, ou seja, do 9º ao 12º semestre.

2.5. Critérios de inclusão

-Alunos regularmente matriculados nos semestres iniciais e finais do curso de Psicologia, mais precisamente entre 1º e 3º semestres e entre 9º e 12º semestres.

-Alunos que concordaram e assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, para participar da pesquisa.

2.6. Critérios de exclusão

-Alunos que não se enquadram na abrangência dos critérios de inclusão, e que não se encontram regularmente matriculados nos semestres selecionados, no momento da pesquisa.

2.7. Procedimentos de coletas de dados

- Questionário estruturado para o propósito dessa pesquisa, contendo perguntas fechadas e abertas a respeito de sua motivação no curso;

- Escala de Motivação Acadêmica, instrumento criado por Vallerand et. al. (1989) no Canadá, passando por diversas adaptações em diferentes traduções. No caso, o instrumento utilizado nessa pesquisa, foi adaptado e validado em estudantes brasileiros por Davoglio, Santos e Lettnin (2016).

- EPD - Escala de Pensamentos Depressivos, instrumento criado e validado por Carneiro e Baptista (2015).

O questionário, teve por finalidade conhecer melhor, o participante da pesquisa, servindo como uma informação complementar a outros instrumentos utilizados. Tal ficha conteve informações sociodemográficas auxiliando para criar um perfil do estudante que opta pelo curso de Psicologia.

A escala de motivação acadêmica é um instrumento psicométrico, composto por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo Likert de sete pontos. Possui sete escalas inter-relacionadas, sendo elas:

- Fator 1: Motivação Intrínseca para Conhecimento (MIC; itens 2, 9, 16, 23),
- Fator 2: Motivação Intrínseca para Realização (MIR; itens 6, 13, 20, 27),
- Fator 3: Motivação Intrínseca para Experiências Estimulantes (MIEE; itens 4, 11, 18, 25),
- Fator 4: Motivação Extrínseca por Identificação (MEID; itens 3, 10, 17, 24),
- Fator 5: Motivação Extrínseca por Introjeção (MEIN; itens 7, 14, 21, 28),
- Fator 6: Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MERE; itens 1, 8, 15, 22),
- Fator 7: Amotivação (AMO; itens 5, 12, 19, 26).

Procurando levantar mais variáveis, para que fosse possível fazer uma relação com demais situações e vivências, decidiu-se por aplicar mais um instrumento de avaliação, no caso, o EPD (Escala de Pensamentos Depressivos). Esse instrumento é autoaplicável, contém 26 itens com 3 opções de respostas. Tem por objetivo avaliar o quanto o sujeito apresenta distorções sobre si e o futuro, ou ainda o quão funcional é sua percepção a respeito daqueles com quem convive. Identificando também as distorções de pensamento comumente encontradas em pessoas com depressão, baseado no modelo da tríade cognitiva (a pessoa tem pensamentos negativos de si mesmo, do futuro e do mundo). Como foi citado, o instrumento conta com 26 itens e 3 opções de respostas, para que o sujeito marque levando em consideração como se sente no momento. Para a correção os 26 itens são divididos em dois fatores. Fator 1, composto por 16 itens que compõe baixa autoestima/desesperança

(pensamentos negativos de si próprio e do futuro). Fator 2, composto por 10 itens que compõe funcionalidade das relações (sua percepção a respeito daqueles com quem convive).

Anteriormente ao início da pesquisa, foi entregue e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual continha informações sobre a pesquisa (anexo I), com o objetivo de convidar o aluno a aceitar a participar da pesquisa, sendo entregue uma cópia simplificada do projeto para a coordenação a fim de se pronunciar sobre o aceite da realização da pesquisa com os graduandos do curso.

Havendo o aceite do TCLE, foi entregue diretamente para os pesquisados, os materiais de coletas de dados, que foram realizados de forma coletiva, com a autorização dos professores concedendo um espaço de sua aula para a aplicação da pesquisa.

2.8. Procedimentos de análise de dados

Os dados foram tabulados através do Programa SPSS for Windows 22.0 e armazenados sem qualquer identificação dos participantes do estudo. Posteriormente, foram tabulados os dados adquiridos através da escala de motivação acadêmica, que na sua correção apenas abordará a subescala que mais pontua, na qual é feito uma soma dos números das alternativas que foram assinaladas. Assim também como os dados classificatórios obtidos através do EPD, pontuados em fatores baixo, médio baixo, médio alto e alto.

Os dados foram analisados através das associações de variáveis pontadas através do SPSS, e através da literatura e artigos atuais publicados sobre o tema. Em alguns dados do questionário, foi necessário realizar análise de conteúdo das respostas escritas, que segundo BARDIN (1977), é um método investigativo com a finalidade de descrever de forma objetiva, sistemática, e quantitativa o conteúdo manifesto, essa técnica trabalha com as mensagens percebidas através da conversa, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo assim tudo que é dito ou escrito pode ser submetido a análise de conteúdo.

2.9. Procedimentos éticos

Esta pesquisa atendeu a todos os requisitos exigidos para pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto foi encaminhado ao comitê de ética da universidade e cadastrado na plataforma Brasil. Os instrumentos de pesquisa foram anônimos garantindo o sigilo da identidade dos sujeitos. Os resultados obtidos poderão ser publicados em artigos científicos, mas a identidade dos participantes da pesquisa será preservada e será mantido o mais rigoroso sigilo de qualquer informação que possa vir a identificá-los.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Processo De Transição E Adaptação Na Vida Universitária

A maior parte da universidade é composta de jovens, sendo com os jovens que há maior parte de estudos e pesquisas, principalmente envolvendo o campo da educação. A juventude, segundo Pais (1990) citado por Bernardo (2015), é uma categoria socialmente manipulada e manipulável, podendo ser caracterizada por um conjunto social constituído por sujeitos de uma certa fase da vida, sendo definida por aspectos em comum e prioritariamente pela idade cronológica, tomada por diferentes classes sociais e econômicas, diferentes interesses e atividades ocupacionais. Mas segundo Peralva (1997), também citado por Bernardo (2015), considerar os jovens como um grupo distinto, não é considerá-los como seres isolados, mas sim considerar também os seus aspectos sociais e históricos, como também das suas relações com o outro, com a família, suas produções. A trajetória de vida de muitos jovens se mostram muitas vezes de forma não tão clara, pois por diversas vezes não encontram condições para uma independência, mesmo sendo um momento crucial para a definição dos seus rumos e trajetórias, a partir disso vão aos poucos ingressando na vida adulta.

A sociedade brasileira vivenciou um grande avanço na educação superior, no que diz respeito as universidades e a sua expansão. Expansão em termos físicos como construção de novas universidades e ampliação das que já existiam, recursos humanos, criação de novos cursos e novas ofertas de vagas (Oliveira e Morais, 2015). Sendo atribuído isso a novas políticas e planos de apoio a reestruturação e expansão de universidades, assim como as políticas e planos que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos universitários.

Bernardo (2015), traz que as trajetórias se mostram diferentes e apresentam determinantes distintos, quanto a continuidade dos estudos. Pois as motivações relacionadas a isso está ligada ao contexto ao qual o jovem está inserido, incluindo os contextos sociais, econômicos e culturais. Corrochano (2013) citado por Bernardo (2015), ressalta que um novo olhar para as jovens gerações universitárias pode contribuir para a compreensão de mudanças recentes que acontecem na sociedade brasileira e para a reflexão sobre o lugar da universidade neste processo.

Diversas portas dão acesso aos jovens à universidade, como as cotas universitárias de classe social ou racial, auxílio dos pais ou familiares, bolsa de estudos, financiamentos ou por

conta própria. Corrochano (2013) citado por Bernardo (2015), afirma que há uma diversidade de sujeitos presentes nas universidades brasileiras, sendo assim a universidade contempla uma maior parcela da população brasileira e maior heterogeneidade social, sendo que mais jovens estão tendo acesso à universidade.

Oliveira e Moraes (2015), ressaltam que a universidade representa um marco na vida do cidadão, principalmente na vida do jovem brasileiro, pois isso trata-se da realização de um sonho e da oportunidade de concretizar um projeto da vida pessoal, profissional e familiar. Os jovens se sentem privilegiados por alcançar o sonho de ingressar em uma universidade, pois há uma idealização sobre essa realidade acadêmica e da posição de aluno, é o que Dias (2013) traz em uma pesquisa realizada.

Mesmo havendo essa idealização de realização de um sonho, ao ingressar na universidade estudante pode não estar preparado e estruturado para assumir esse desafio, apesar de o grande motivador que o impulsiona, a diplomação (Oliveira e Moraes, 2015). A transição para o Ensino Superior ocorre em um período em que nem todos os alunos estão estabelecidos, devido a sua identidade não formada, e por isso necessitam de apoio para se organizar em termos de estudos e para superar problemas. Segundo Diniz (2013), citado por Oliveira e Moraes (2015), o período acadêmico pode ser classificado como o período da “adulterez” emergente, termo empregado pelo pesquisador para caracterizar a faixa etária entre 18 e 25 anos, que segundo ele é o período marcado pela necessidade de independência, mesmo suas condições financeiras, psicológicas e emocionais sendo um tanto precárias.

Além das expectativas e motivações criadas pelos alunos para esse período de ingresso na vida acadêmica, há complicadores que se instalam, sendo eles o desafio da adaptação ao novo, a nova cidade, aos colegas, a nova realidade, novo sistema de ensino que difere do ensino médio (Oliveira e Moraes, 2015). Em estudo realizados por Almeida, Soares e Ferreira (2002), citado por Oliveira e Moraes (2015), constatou-se que o sucesso acadêmica está ligado às experiências vivenciadas pelos estudantes no primeiro ano da universidade, sendo um período que requer cuidados e acompanhamento, para que haja uma boa adaptação do estudante a essa nova fase de vida e mudanças. Mendonça e Rocha (2005), citado por Oliveira e Moraes (2015), trazem que é através da capacidade de ajustar-se entre os seus objetivos e todos os fatores internos e externos do contexto acadêmico é que depende a qualidade da permanência e do sucesso do estudante no Ensino Superior.

O sucesso acadêmico referido por Oliveira e Moraes (2015) através de Ferreira, Almeida e Soares (2001), diz que vai mais além do que o simples rendimento escolar, tem a ver com o desenvolvimento integral do estudante diante do alcance de seus objetivos.

[...] que o sucesso acadêmico do aluno seja avaliado através do progresso que o aluno vai realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: desenvolvimento de competências acadêmicas e cognitivas; estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; desenvolver a identidade; desenvolver a autonomia em direção à interdependência; desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; e desenvolver uma filosofia integrada de vida. (Ferreira, Almeida e Soares, 2001, p.2).

As pretensões quanto a universidade e ao curso escolhido podem variar de aluno para aluno, para alguns o ensino superior pode representar uma grande oportunidade de formação pessoal, social e profissional, incluindo a financeira. Para outros, simplesmente uma realização ou satisfação pessoal ou familiar, há ainda os que veem a universidade como passaporte para uma estabilidade profissional, devido as dificuldades de emprego logo após a conclusão do Ensino Médio (Oliveira e Moraes, 2015). As adaptações do aluno devem ser consideradas como processos saudáveis de desenvolvimento, pois é através disso que as suas motivações acadêmicas crescem e avançam para níveis superiores de enfrentamento e desenvolvimento (Almeida, 1998, citado por Oliveira e Moraes, 2015).

3.2. A Motivação

Na vida acadêmica, é comum que os universitários vivam diferentes emoções, motivações e níveis de estresse e ansiedade. Muitos universitários sofrem com algum tipo e nível de estresse e ansiedade no início ou no final da vida acadêmica. A vida acadêmica em geral é caracterizada por um ambiente estressante, e motivante, sendo a universidade caracterizada como um local responsável pelo aprendizado de uma profissão, e preparatório para uma futura vida profissional. Algumas pesquisas (Nascimento 2013, Santos e Junior, 2016), retratam o estresse e a ansiedades ligadas ao início de atividades práticas do curso universitário, como estágios e vivências acadêmicas práticas. O estresse surge de um processo de etapas, assim como a motivação acadêmica, sendo os sintomas e as formas de manejo diferenciadas em cada etapa. Sendo o estresse caracterizado como um processo, o mesmo tem

como objetivo adaptar o organismo a condições, externas e internas, que estejam afetando o seu bem-estar (BASSOLS, 2014).

A motivação, segundo Bzuneck (2009) citado por Lima (2014), pode ser definida através do significado fornecido, pela própria origem da palavra que derivado do latim *movere*, o que deu origem ao termo motivo, a motivação seria então uma junção de termos (motivo+ação) que transmite a ideia de movimento, em muitas definições é nesse sentido em que aparece, segundo Santos et.al (2011). Ainda, segundo Bzuneck (2009) citado por Lima (2014), genericamente a motivação é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. A motivação pode ser encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes conforme Vernon(1973), citado por Todorov e Moreira (2005).

É um conceito relacionado a fatores que direcionam e energizam o comportamento dos seres humanos e de outros organismos, que condiz também com a concepção de força que emerge e que leva alguém a fazer algo, mantendo-o e direcionando-o na ação, ajudando-a a completar tarefas. Outras definições sobre motivação também tratam que ela deveria ser um processo, que envolve toda uma sistemática, e não somente o produto.

Segundo Martinlli (2007), citado por Ramos (2013), estudos sobre a motivação tem apontado para o fato de que não é possível falar sobre motivação em um contexto geral, mas sim deter atenção para o contexto em que é analisado. A motivação é uma variável importante no estudo do comportamento humano. Vernon (1973), trazido por Martinelli e Bartholomeu (2007), afirma que a motivação seria uma força interna que emergiria, regularia e sustentaria todas as nossas ações.

As explicações mais antigas do comportamento humano, partiram do princípio que as ações são motivadas por objetivos. Pereira (2013), citado por Frade (2015), considera a motivação como um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um individuo em direção a um objetivo. Gazzaniga e Heatherton (2005), trazer que as teorias mais gerais da motivação enfatizam quatro qualidades essenciais dos estados motivacionais. *Primeiro*, estados motivacionais são *energizantes*, sendo que estimulam ou ativam comportamento. *Segundo*, os estados motivacionais são *diretivos*, orientam o comportamento para satisfazer objetivos ou necessidades específicos. *Terceiro* os estados motivacionais, ajudam as pessoas a *persistir* em seu comportamento até que os objetivos sejam atingidos ou

as necessidades sejam satisfeitas. *Quarto*, a maioria das teorias traz que os motivos diferem em sua *força*, dependendo de fatores internos externos.

A motivação é encarada como um processo não observável direto, mas inferida através de comportamentos e efeitos que produz, incluindo o estabelecimento de metas ou objetivos (Pintrich, 2003), citado por Frade (2015), que requerem o envolvimento físico que engloba o esforço e a persistência, mental que trata sobre o planejamento, tomada de decisão, resolução de problemas e por fim o afetivo sentimentos e reações afetivas em relação à aprendizagem, à instituição, aos formadores e aos colegas. Sendo assim a motivação representa a energia, gerada com base em orientações cognitivas do sujeito segundo Frade (2015), a energia em ação na relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade (Skinner e Pitzer, 2012) citado por Frade (2015) ou entre o indivíduo e a instituição.

A motivação é, de longa data, uma variável reconhecida como de suma importância no estudo do comportamento humano. Vernon (1973) citado por Frade (2015) chegou a afirmar que ela seria uma força interna que emergiria, regularia e sustentaria todas as nossas ações.

“A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo...” (Bzuneck, 2004, p.9).

Há uma investigação sobre a motivação, psicólogos tentam descobrir quais são os objetivos do ser humano e como eles orientam nossos comportamentos.

Voltado para o meio acadêmico, vale considerar que a motivação não é um fenômeno unitário que remete ao conceito de quantidade, os estudantes, além de apresentarem quantidades de motivação, apresentam diferentes níveis de motivação.

3.3 Breve Descrição De Algumas Teorias

3.3.1 Motivação Como Intencional e/ou Reguladora

Os psicólogos que estudam a motivação tem seguido, duas ênfases de pesquisa, os motivos reguladores e motivos intencionais. Após a revolução biológica na Psicologia, os psicólogos estudavam os motivos reguladores do corpo humano, focalizando estados internos e costumando ver a motivação em termos da neurobiologia, como os hormônios, neurotransmissores e centros cerebrais. Já os Psicólogos sociais, da personalidade e cognitivos focalizam os motivos intencionais, eles examinavam como as pessoas tentavam satisfazer os

objetivos de vida e exercer controle sobre o seu próprio comportamento e dos outros (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005). Então compreender a motivação humana requer atravessar os níveis de análise para examinar tanto as bases intencionais, cognitivas, como as bases reguladoras e fisiológicas do comportamento humano.

Ainda segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), a maioria dos pesquisadores que estudam os estados motivacionais reguladores, vê os comportamentos motivados como um modo de manter o estado interno constante ou em equilíbrio, pois comportamentos e movimentos corpóreos intencionais também são motivados, para que possa ser mantida a homeostase das funções corporais.

3.3.2 Instintos e comportamento

William James, no sec. XIX, trouxe que grande parte do comportamento humano era instintiva. Gazzaniga e Heatherton (2005), traz, que James propunha a ideia de que os instintos são ações não-aprendidas, automáticas, desencadeadas por estímulos externos, essa informação de James, contradizia as crenças de teóricos anteriores de que o comportamento humano é principalmente aprendido, em vez de ser inato.

No início do século XX, o psicólogo William McDougall, transformou o conceito de instinto em uma teoria geral da motivação.

“McDougall acreditava que os instintos consistem em componentes cognitivos (conhecer o objeto ou resultado do instinto), componentes afetivos (sentimentos de prazer ou dor) e esforços de aproximação ou afastamento de um dado objeto. Por exemplo, um bebê aprende que chorar traz a atenção, o que gera sentimentos de prazer e o desejo de se aproximar da pessoa que dá atenção” (Gazzaniga e Heatherton, 2005. pag. 282).

Essa concepção trazida por McDougall, sobre instintos, entusiasmou psicólogos, e pesquisadores, que começaram a catalogar comportamentos que antes apreciam instintivos. Alguns críticos do assunto, na época logo começaram a levantar hipóteses de que a teoria dos instintos, não poderia ser considerada tão fiel, pois observavam que a maioria dos comportamentos instintivos, eram modificados pela experiência, justificando também que a teoria dos instintos tinha pouco valor exploratório, já que acreditava que essa teoria seguia uma ordem circular. Esse raciocínio de lógica circular, levou muitos behavioristas, a rejeitarem os estados motivacionais como sem significado (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005). O interesse pelo conceito dos instintos, foi deixado para trás na década de 1930, com

contribuição dos behavioristas, que defendiam que todo o comportamento derivava de aprendizagem.

Sobre os instintos e as recompensas, são eles que motivam o comportamento, os impulsos são estados psicológicos para satisfazer necessidades. As necessidades criam excitação que motivam comportamentos que satisfarão essas necessidades. Segundo GAZZANIGA E HEATHERTON, (2005) a teoria do impulso mais influente foi proposta na década de 40 por Clark Hull, um dos principais behavioristas do seu tempo. Hull propôs que os estados pulsionais têm raízes biológicas e que o comportamento pode ser predito por fatores ambientais. A teoria de Hull e um livro publicado sobre essa teoria, tiveram tremendo impacto sobre a pesquisa psicológica, mas uma crítica sobre essa teoria é que o impulso não podia explicar porque as pessoas escolhem ter comportamentos que parecem não satisfazer as necessidades biológicas.

Sobre o Hedonismo e a recompensa, segundo GAZZANIGA E HEATHERTON, (2005), Sigmundo Freud acreditava que os impulsos são satisfeitos de acordo como princípio do prazer, os organismos buscam o prazer e evitam a dor. Essa ideia é central para muitas teorias da motivação. Na antiga Grécia, o hedonismo, como princípio motivacional, refere-se às experiências de prazer e desprazer. Ainda conforme traz, GAZZANIGA E HEATHERTON, (2005), o princípio de prazer de Freud e a teoria do instinto de McDougall, concordam que os humanos são motivados para buscar o prazer e evitar a dor. Através desses grandes pensadores é possível, constatar que o prazer é um motivador primário, que realmente os humanos fazem coisas que os fazem se sentir bem, e esse sentimento, faz com que façam novamente.

3.3.3 Teoria das necessidades de Maslow

As necessidades são caracterizadas como estados de carência, os psicólogos fisiólogos utilizam o termo para se referir a carências biológicas, tal como falta de ar ou falta de alimentação. Já os psicólogos sociais utilizam o termo para necessidades de poder de realização ou afiliação. Todas as necessidades levam a comportamentos dirigidos a um objetivo. O fracasso em satisfazer as necessidades, leva um prejuízo psicossocial ou físico, ou em casos extremos levar á morte (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005).

Abraham Malow propôs uma influente teoria de necessidades de motivação, na década de 1940. A teoria de Maslow é um exemplo da psicologia humanista. Na psicologia humanista as pessoas são vistas como seres holísticos, e que se esforçam para chegar a realização pessoal, segundo a perspectiva humanista, os seres humanos, dentre os animais, é um ser

único, pois está em busca constante de melhoramentos contínuos. A autorrealização, ocorre quando os sonhos e os desejos da pessoa são realizados, pois a pessoa autor realizada vive de acordo com o seu potencial, sendo assim verdadeiramente muito feliz, através de Maslow (1968), citado por Gazzaniga e Heatherton (2005).

Acredita-se que os humanos são impulsionados por muitas necessidades, que Maslow organiza em uma hierarquia de necessidades (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005). Maslow coloca as necessidades motivacionais e sugere que, antes que necessidades mais sofisticadas e de nível mais alto possam ser satisfeitas, certas necessidades primárias devem ser sanadas, assim as necessidades de sobrevivência são inferiores e as necessidades de crescimento pessoal são superiores, considerando-se uma organização de prioridades.

As pessoas precisam ter suas necessidades biológicas satisfeitas, precisam sentir-se seguras, amadas e ter uma boa opinião de si mesmas para experienciar crescimento pessoal e atingir a auto-realização, Maslow (1968), citado por Gazzaniga e Heatherton (2005).

A hierarquia das necessidades de Maslow, há muito tempo foi adotada em diferentes áreas de estudos, como na educação, na administração, na psicologia, mas de modo geral ela não tem apoio empírico. Apesar de haver um entendimento de que precisamos ser autorrealizados para sermos felizes, pois a autorrealização é um estado de autossatisfação em que as pessoas podem realizar seu maior potencial, cada uma do seu modo (McGraw-Hill, 2012), mas essa classificação das necessidades não é tao simples, como foi proposto por Maslow na época em que foi criada. Pois algumas pessoas têm crenças e valores pessoais, que não cabem como regra comum para todos, por exemplo algumas pessoas fazem jejum desconsiderando as necessidades fisiológicas, não necessitam da companhia de outros, desconsiderando as necessidades de segurança, além disso o conceito de autorrealização é difícil de definir (GAZZANIGA E HEATHERTON, 2005).

Apesar de pesquisas não terem validado a ordem específica dos estágios da hierarquia das necessidades de Maslow, e de ser difícil de definir e medir a precisão do conceito de autorrealização, o modelo de Maslow é importante pois destaca a complexidade das necessidades humanas e enfatiza a ideia de que, as necessidades biológicas mais básicas deverão ser sempre satisfeitas, com o intuito de as pessoas conseguirem avançar para as necessidades de nível mais alto (McGraw-Hill, 2012).

Ainda conforme McGraw-Hill, (2012) considerando as várias teorias da motivação, oferecem perspectivas distintas, muitas das abordagens são complementares, e não

contraditórias. É possível fazer o emprego de mais de uma abordagem para ajudar a entender a motivação em uma situação específica, ou seja, aplicar mais de uma abordagem á motivação em determinada situação fornece um conhecimento e entendimento mais amplo, do que o adquirido com apenas uma abordagem.

3.4 A Motivação Acadêmica

A integração á vida acadêmica, é um processo multifacetado, construído nas relações estabelecidas entre o estudante e a instituição de ensino. Segundo Santos et. al.(2011) este processo é vivenciado e percebido de forma particular, e envolve expectativas em relação à estrutura, normas, qualidade no ensino e o prestígio da universidade diante da comunidade. Para Tinto (1975) citado por Santos et. al.(2011), a interação entre o estudante e o sistema acadêmico da instituição ocorre ao longo da graduação, modificando continuamente o compromisso do estudante com a instituição e com sua formação. A universidade é um espaço de aprendizagem, mas também de socialização.

Os problemas motivacionais podem interferir diretamente nos processos de aprendizagem dos estudantes. Através de Zenorini, Santos e Monteiro (2011), muitos estudos têm demonstrado a relação entre o sucesso acadêmico e a motivação (Bzuneck, 2002, 2005), são muitas variáveis que podem interferir na motivação do estudante, isso a torna complexa.

“A universidade é um espaço de aprendizagem e, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), também de socialização. Assim, o ambiente universitário favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Esses e outros fatores, como o estilo do professor em relação ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem, à organização curricular e ao contexto acadêmico no geral, são essenciais para a motivação dos alunos. Assim sendo, as ações do professor são elementos informativos que definem o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento e o grau de esforço esperado pelos alunos” (Santos et. al., 2011, pg.284).

Ainda conforme Santos et. al.(2011), é preciso mostrar ao aluno o significado e a importância de se estudar tais disciplinas ou conteúdos, assim é preciso que haja da parte do professor, captar os interesses dos alunos e o que lhes dá mais curiosidades ou inetrresses, para que as atividades sejam propostas de forma interessante, sendo assim é possível dizer, que o professor precisa ser o primeiro membro do grupo a estar motivado, para que consiga assim motivar o seu aluno, e tornar um ambiente propício para a aprendizagem.

A realização de um curso superior tem sido cada vez mais importante para a futura vida profissional dos sujeitos, diante disso é importante contextualizar, o ambiente de

aprendizagem e compreender como as experiências universitárias marcam a vida acadêmica. Segundo Santos et. al.(2011) a preocupação com a vida acadêmica se dá em decorrência da necessidade de efetiva aprendizagem, a qual vai depender de variáveis de grande influência para a vida dos sujeitos, Santos et.al. (2011) aponta ainda, que é de certa forma difícil de avaliar os reais efeitos da educação superior, pois dependente do perfil do estudante e de suas características como também, da diversidade das instituições, dos cursos e experiências de formação superior avaliar a identificação do impacto da universidade na vida dos sujeitos.

Santos et.al. (2011) traz que na graduação é exigida aos estudantes que tenha uma maior autonomia para participar de atividades, sendo importante nesse momento as atribuições motivacionais com sucesso as atividades propostas. De acordo com Bzuneck (2010), citado por Santos et.al. (2011), para que o aluno esteja motivado, é preciso que, entre outras coisas, ele tenha escolhido o curso que frequenta, sendo assim um motivo para que ele esteja envolvido de forma ativa nas tarefas que levam ao processo de aprendizagem, esse envolvimento pode ser entendido como o esforço no processo de aprender, persistindo nas tarefas que precisa realizar, mas quando o universitário não investe um esforço mínimo para realizar tais tarefas elas tendem a não ser realizadas e concluídas com sucesso, pois percebe-se que a motivação para aprender afeta o desempenho escolar dos estudantes.

Os estudos sobre motivação datam a década de 70, a partir de estudos sobre metas de realização. Através as metas de realização buscou-se explicações sobre os aspectos de envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, expressando em nível hierárquico o porquê de uma pessoa envolver-se em uma tarefa. Podendo ser explicação a meta de realização que uma pessoa tem para si, representa o motivo ou a razão pela qual ela realizará determinada tarefa (SANTOS et.al. 2011).

Segundo Ames (1992), citado por Bueno et.al (2007), o termo metas de realização pode ser definido, como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos ao realizarem determinadas tarefas, sendo assim as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as atividades acadêmicas. Bueno et.al (2007) ressalta que quando o aluno desenvolve a crença de que essas metas têm valor e são significativas, bem como quando percebe que suas ações contribuem para alcançar os objetivos pretendidos, ele passa a direcionar seu comportamento cognitivo e emotivo à realização destas. Dois tipos de metas surgiram após a pesquisa das metas de realização com relação aos alunos que são a meta aprender e a meta performance.

“O aluno caracterizado pela meta aprender é aquele que acredita que os resultados positivos das atividades acadêmicas são decorrentes de seu esforço, que é um fator interno e sob seu controle. Em razão disso, direciona mais energia às suas atividades, enfrenta os desafios acadêmicos, interpreta os erros como um alerta para adotar novas estratégias e como uma oportunidade de crescimento, utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas, o que se aproxima muito do conceito de motivação intrínseca (Ames, 1992). Já o aluno caracterizado pela meta performance necessita comprovar a sua capacidade, sente necessidade de se mostrar inteligente, de se destacar entre os colegas ou de não parecer incapaz, crê que sua capacidade é evidenciada pelo fato de fazer melhor que os outros. Dessa forma, valoriza o reconhecimento público de que foi mais capaz que os demais. Assim, prefere tarefas nas quais possa se sobressair; encara os erros como falta de capacidade, apresentando sentimentos negativos diante do fracasso” (AMES, 1992, citado por BUENO et.al 2007, pg. 80).

Os altos índices de desistência nas universidades, evidenciam de alguma forma, a compreensão das variáveis que influenciam para que isso ocorra com frequência, segundo Santos et.al. (2011), é importante compreender como o estudante universitário interpreta e vivência essa fase de sua vida levando em consideração a sua permanência na universidade com seus desafios acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais.

Na graduação é comum os estudantes apresentarem características de sono irregular, normalmente caracterizado por noites mal dormidas e outras com longa duração de sono, não sendo possível estabelecer um padrão de sono, causando prejuízos à memória e a concentração no aluno durante as aulas ou demais atividades acadêmicas(VICTORIA et al.2013). A ansiedade gerada pela expectativa de provas e trabalhos é também uma vilã comprovada que eleva o baixo nível de rendimento acadêmico. Segundo Victoria et. al. (2013), alguns estudos comprovam que esta ansiedade normalmente é gerada pela preocupação de fracasso nas atividades avaliativas, por isso muito autores defendem que os universitários apresentam fatores que causam estresse e ansiedade mais que outros grupos populacionais, sendo o estresse e a ansiedade fatores que influenciam de forma direta ou indireta nas questões motivacionais.

Durante o período de vida acadêmica são vários os fatores que podem desencadear uma alteração no desempenho do estudante como cobranças de professores, hábitos individuais e responsabilidades que o aluno cumpre e que alteram o desempenho acadêmico,

pois alteram as suas capacidades de raciocínio, memorização e interesse do jovem em relação ao processo de aprendizagem (Torquato et. al 2010).

Nos dias atuais, encontra-se no ensino superior, variável qualidade no desenvolvimento dos estudos entre os alunos de instituições diversas. Prates (2011), traz que muitas instituições e professores questionam-se sobre os processos de ensino e sobre o desinteresse dos alunos pelo estudo, e como fazer para enfrentar o problema e melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (PRATES e PRATES, 2010). Surge então a necessidade de as instituições universitárias centrarem seus investimentos em metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem dinâmica e ativa dos alunos, buscando o desenvolvimento, quando necessário, da autorregulação e das competências de autonomia deles (Bzuneck e Guimarães, 2010 citado por Prates, 2011).

3.5 A Formação em Psicologia e a escolha pelo curso de Psicologia

Furtado, Bock e Teixeira (2008), citado por Lins, Silva e Assis (2015), trazem que a psicologia é uma ciência e profissão relativamente recente, mas cada vez mais rica em campos de atuação e teorias, estando em constante crescimento e aprimoramento no Brasil. Há aproximadamente 100 anos, Wundt definia o roteiro específico desta nova ciência, incluindo métodos e objetos próprios de estudo, assumindo independência entre as ciências de experiência, sendo através dos campos das ciências experimentais, enriquecida com as raízes filosóficas que a psicologia começou a ser considerada ciência (Soares, 2010 citado por Lins, Silva e Assis, 2015).

Ainda conforme Lins, Silva e Assis (2015), a formação em Psicologia foi instituída no Brasil em 1947 através da Portaria 272, mas a regulamentação da profissão como está hoje só foi organizada em 1957. O reconhecimento profissional da Psicologia foi marcado pela busca do reconhecimento da atuação profissional, pois esse período inicial foi dedicado para definir o objeto de estudo da Psicologia.

Gomes (1996) citado por Lins, Silva e Assis (2015), destaca que as primeiras áreas que ganharam destaque foram as áreas clínicas, educacional e do trabalho, sendo a maioria dos profissionais mulheres jovens, que tinham outra fonte de renda além de exercer a psicologia. Lins, Silva e Assis (2015) ainda traz que para Boarini (2007), o início da psicologia no Brasil foi marcado pelo uso da psicometria, gradativamente e a nível mundial, sendo que as áreas foram expandindo-se e hoje a Psicologia atua em qualquer lugar onde exista um

comportamento humano, seja em indústrias, hospitais, escolas, penitenciárias, delegacias, comunidades, abrigos, esportes, docência, etc.

O Conselho Federal de Psicologia aborda alguns campos mais comuns de atuação, mas Gondim, Bastos e Peixoto (2010), citado por Lins, Silva e Assis (2015), ressaltam ser comum o psicólogo atuar em mais de uma área, ou mesmo mesclar a atuação, como por exemplo o psicólogo está inserido em instituições que trabalhe a saúde pública mas mescla suas atividades com as práticas da psicologia comunitária.

O Conselho Federal de Psicologia (1992) preconiza como campos de atuação as seguintes áreas: clínica, do trabalho, do trânsito, educacional, jurídica, do esporte, social e a docência, de forma que a Psicologia tem alcançado um espaço significativo nessas diversas áreas (Badargi et al, 2008). No entanto, Meira e Nunes (2005) explicam que a Psicologia Clínica é ainda a área de maior conhecimento da população, em relação ao trabalho do psicólogo, sendo seguida pela Psicologia do Trabalho e Organizacional. Ocorre que, concomitante com as novas áreas de atuação, surgem novas demandas, fazendo com que o profissional transite sempre entre o privado e o público, bem como entre o individual, o grupo familiar e a sociedade ao seu redor (Lima e Cervený, 2012).

São vistas diferentes realidades quando se fala em formação de Psicólogos, devido à liberdade na estruturação das matrizes curriculares que as instituições de ensino superior possuem (Lins, Silva e Assis, 2015). Já Lahm e Boeckel (2008) citado por Lins, Silva e Assis (2015), destacam que a dinâmica, em relação à profissão e também à formação, estimulam o desenvolvimento de uma psicologia cada vez mais diversa em campos de atuação e teorias aumentando assim a riqueza de pluralidades, que pode ter interferência na escolha da profissão psicólogo. Pode-se associar ao fato dessa diversidade de atuação e áreas distintas, o que tem despertado o interesse dos universitários pelo curso.

Ainda conforme Lins, Silva e Assis (2015), a escolha de uma profissão envolve diversos fatores, sendo eles fatores sociais, econômicos, afetivos e pessoais. Já em relação a escolha pelo curso de Psicologia e a Psicologia como profissão, Gondim, Magalhães e Bastos(2010), trazem em sua recente pesquisa, sobre as Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro, que a escolha pelo curso está atrelada ao sentido de obter melhores condições ou de sentido da vida, desenvolvimento pessoal, habilidades interpessoais, desejo e admiração pela Psicologia, vontade de entender ou compreender o ser humano. Etc. Com isso Lins, Silva e Assis (2015), apresentam em sua pesquisa que os alunos

ingressantes no curso de Psicologia têm entre outras expectativas, a de entender as pessoas e a realização pessoal.

Os autores referidos acima, retratam os múltiplos fatores que levam a essa escolha, principalmente por ser uma área de estudo que se propõe a compreender a complexidade do comportamento humano. Com isso Mazer e Silva (2010) citado por Lins, Silva e Assis (2015), ressaltam que só os anos de estudo na faculdade não são suficientes para que haja uma boa formação e defendem uma busca constante de aprendizado e experiências, para que assim seja criada a identidade profissional do indivíduo. Mazer e Silva (2010) citado por Lins, Silva e Assis (2015), ressalta que há uma valorização maior em relação a atuação na prática clínica do profissional de psicologia, deixando distante da realidade as outras áreas de atuação do psicólogo, apesar de os acadêmicos terem adquiridos conhecimentos sobre diversas áreas de atuação, ainda prevalece a idealização da atuação clínica.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa estruturou-se, a partir da aplicação de três instrumentos: um questionário estruturado, com perguntas fechadas e abertas, contendo informações sobre os sujeitos da pesquisa e perguntas sobre a motivação no curso; uma escala de motivação acadêmica, sendo um inventário de autorrelato, composto por 28 itens e pontuado em uma escala do tipo Likert de sete pontos com sete escalas inter-relacionadas; por fim, o EPD (Escala de Pensamentos Depressivos), sendo um instrumento autoaplicável, com 26 itens com 3 opções de respostas, que tem por objetivo avaliar o quanto o sujeito apresenta distorções sobre si e o futuro, ou ainda o quão funcional é sua percepção a respeito daqueles com quem convive.

Após a coordenação do curso de Psicologia ter autorizado a entrada da pesquisadora nas salas de aula, aplicou-se os referidos instrumentos nos alunos que consentiam em participar da pesquisa. Tendo o consentimento assinado, a aplicação dos instrumentos era feita em sala de aula, coletivamente, levando em torno de 20 a 30 minutos a administração de todos eles.

A seguir serão retratados os resultados em forma de tabelas, sendo que, em um primeiro momento, será descrita a amostra em termos de semestralidade, ano de ingresso no curso, estado civil, etc. |

Na tabela 1, temos a informação de que 50% dos alunos pesquisados se encontram nos semestres iniciais do curso e 48,3% se encontram nos semestres finais do curso de Psicologia e somente um aluno não respondeu essa questão por não ter certeza do semestre que se encontra.

Tabela 1 - Distribuição da Frequência por Semestre na amostra

	Frequência	%
1º ao 3º	30	50,0
9º ao 12º	29	48,3
Não consta	1	1,7
Total	60	100,0

Já a tabela 2, mostra que 48,3% dos alunos ingressou em 2014 ou anterior a este ano; 46,7% dos alunos ingressou na universidade a partir de 2015, sendo que 5% não respondeu.

Tabela 2 - Distribuição da Frequência por ano de ingresso

	Frequência	%
2014 - anterior	29	48,3
2015 - atual	28	46,7

Não consta	3	5,0
Total	60	100,0

A maioria dos alunos do curso de Psicologia estuda no período tarde/noite, sendo um total de 78,3% dos alunos pesquisados, conforme evidencia a tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição da Frequência por turno de estudo

	Frequência	%
Tarde/noite	47	78,3
Noite	12	20,0
Não consta	1	1,7
Total	60	100,0

Quanto ao estado civil, a maioria dos alunos se declara solteiro totalizando 83,3% dos alunos que responderam a pesquisa, como sugere a tabela abaixo.

Tabela 4 - Distribuição da Frequência por estado civil

	Frequência	%
Casado	4	6,7
Solteiro	50	83,3
União estável	5	8,3
Não consta	1	1,7
Total	60	100,0

Outro dado que caracteriza a amostra, diz respeito a com quem reside. Nesse sentido, como mostra a tabela 5, 48,3% dos alunos reside com os pais, sendo a maioria da amostra.

Tabela 5 - Distribuição da Frequência por com quem reside

	Frequência	%
Sozinho	8	13,3
Companheiro	11	18,3
Pais	29	48,3
Outros parentes	4	6,7
Amigos	5	8,3
Pensão	2	3,3
Com filhos	1	1,7
Total	60	100,0

Uma das perguntas do questionário aplicado dizia respeito sobre como o aluno teve conhecimento sobre o curso de psicologia para efetuar sua escolha no vestibular. Conforme tabela 6, 46,7 % dos alunos conheceram o curso através do evento de amostra de cursos.

Tabela 6 - Distribuição da Frequência por como conheceu o curso

	Frequência	%
Indicação amigos	18	30,0
Site UNISC	13	21,7
Evento de mostra cursos	28	46,7
Não consta	1	1,7
Total	60	100,0

Pergunta complementar era feita no questionário aplicado: como o aluno decidiu pelo curso de Psicologia. A tabela abaixo demonstra que 98,3% dos alunos decidiu cursar Psicologia por vontade própria, sem interferência de algum familiar.

Tabela 7 - Distribuição da Frequência por como decidiu pelo curso de Psicologia

	Frequência	%
Vontade própria	59	98,3
Vontade pais	1	1,7
Total	60	100,0

Em relação a formas de pagamento do curso, na tabela 8 é constatado que boa parte dos alunos financiam seus estudos: 38,6% com o auxílio dos pais e 36,7% com algum tipo de financiamento (FIES, outros), que terá que ser pago após a utilização ou conclusão do curso.

Tabela 8 - Distribuição da Frequência por pagamento do curso

	Frequência	%
Bolsa integral	9	15,0
Bolsa parcial	2	3,3
Financiamento	22	36,7
Conta própria	3	5,0
Auxílio pais	23	38,3
Auxílio parentes	1	1,7
Total	60	100,0

Outro dado averiguado no questionário dizia respeito a se o alunos do curso trabalha fora, sendo que 55,0% responderam que não trabalham fora e 45,0% dos alunos responderam afirmativamente.

Tabela 9 - Distribuição da Frequência por trabalho externo

	Frequência	%
Sim	27	45,0
Não	33	55,0
Total	60	100,0

A tabela 10 mostra a jornada de trabalho que os alunos do curso possuem, aliando estudo e trabalho.

Tabela 10 - Distribuição da Frequência por jornada de trabalho

	Frequência	%
Integral	14	23,3
Meio período	13	21,7
Inexistente	33	55,0
Total	60	100,0

Uma pergunta mais específica em relação ao curso foi feita, no sentido de verificar se o curso de Psicologia está atendendo as suas expectativas. Um dado positivo foi evidenciado, sendo que 90,0% respondeu afirmativamente.

Tabela 11 - Distribuição da Frequência por expectativas atendidas no curso

	Frequência	%
Sim	54	90,0
Não	6	10,0
Total	60	100,0

Já a tabela abaixo aponta por qual motivo os alunos acreditam que o curso está atendendo as suas expectativas: 53,3% dos alunos acredita que pelo conteúdo do curso; 13,3% dos alunos não especificou o motivo.

Tabela 12 - Distribuição da Frequência por motivo da expectativa atendida

	Frequência	%
Organização curso	5	8,3
Conteúdo curso	32	53,3
Gosta da área	2	3,3
Bom conteúdo e professores não tão bons	2	3,3
Não consta	8	13,3
Aperfeiçoamento pessoal	2	3,3
Outros motivos	5	8,5

Atende objetivos e professores bons	4	6,7
Total	60	100,0

Uma pergunta muito importante para esse trabalho contida no questionário dizia respeito a identificar o motivo dos alunos se manterem no curso, evitando, assim, a evasão: 30,0% dos alunos justifica ser a vontade em formar-se psicólogo; 26,7% dos alunos afirma ter interesse no assunto (pessoas, comportamentos, etc).

Tabela 13 - Distribuição da Frequência por motivo da permanência no curso

	Frequência	%
Interesse assunto	16	26,7
Possibilidades trabalho	2	3,3
Ser psicóloga/o	18	30,0
Vontade de aprender	6	10,0
Ouros motivos	8	13,6
Final da graduação/conclusão curso	7	11,7
Entender e ajudar pessoas	3	5,0
Total	60	100,0

A tabela abaixo, mostra a expectativa dos alunos após a conclusão do curso: 35,5% dos alunos deseja continuar a formação, fazendo pós-graduação, mestrado, etc. Como também trabalhar no como de atuação do psicólogo e ter sucesso profissional.

Tabela 14 - Distribuição da Frequência por expectativa após a conclusão do curso

	Frequência	%
Continuidade formação	21	35,0
Trabalhar em campo de atuação psicólogo	16	26,7
Sucesso profissional	14	23,3
Possibilidades e retomada de liberdade	1	1,7
Contribuir na felicidade de outros/ajudar pessoas	5	8,3
Não sei	3	5,0
Total	60	100,0

Na escala de motivação acadêmica, as maiores frequências apresentadas foram nos fatores de Motivação intrínseca para o conhecimento, e motivação extrínseca por identificação.

Nesse sentido a motivação intrínseca se dá por motivos internos, onde o aluno se motiva a aprender com prazer, com satisfação e a própria vontade em saber mais. No caso da motivação intrínseca para o conhecimento, o que pode ser notado nas maiores frequências apresentadas que aparecem o interesse do aluno no conteúdo do curso e na vontade expressa em continuar formação após a conclusão da graduação.

A motivação extrínseca se relaciona com fatores que contribuem ou colaboram de alguma forma, para que o aluno se sinta motivado. No caso, se apresenta a motivação extrínseca por identificação, que pode ser percebido nas maiores frequências apresentadas nas repostas onde expressam a vontade de ser psicólogo e de alcançar o sucesso profissional.

No teste EPD, a maior frequência apresentada está no fator 2, funcionalidade das relações, estando presentes nos dois períodos pesquisados do curso, com resultados relevantes tanto com os alunos dos semestres iniciais como os alunos dos semestres finais. Sendo perceptível nos alunos dos semestres finais do curso, melhor aproveitamento nas relações, que pode nos levar a refletir que há maior segurança na realização das atividades e em manter contato com os outros.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da apresentação dos resultados, foi possível tecer algumas reflexões. A primeira delas diz respeito à motivação do aluno do curso de Psicologia, em permanecer no curso. A resposta que obteve maior percentual foi “ser psicólogo”, pois 30% dos alunos apresentaram essa justificativa. Segundo Lins, Silva e Assis (2015), a escolha pelo curso de Psicologia envolve diversos fatores, podendo ser sociais, econômicos, afetivos e pessoais. Ainda conforme Lins, Silva e Assis, apresentam em sua pesquisa sobre Formação em Psicologia: perfil e expectativas de concluintes do interior do Estado de Rondônia, que geralmente, quem opta pelo curso de Psicologia sabe da variedade nos campos de atuação profissional, como também tenta entender e desfazer a ideia apresentada pelo senso comum, como o profissional solucionador de problemas.

Segundo Soares (2002) citado por Ramos et.al., (2016), a escolha profissional, que envolve a escolha pelo curso universitário, não é um processo simples, pois está atrelada a múltiplos fatores, como sociais, econômicos, políticos, familiares, etc. Por vezes essa escolha se torna ambígua, pois de um lado o medo de errar ou mesmo de fracassar, e de outro o otimismo para obter o sucesso tão desejado. A identidade profissional envolve todo um processo que inclui assumir riscos, que resultam em ganhos e perdas. Por isso a escolha profissional, deve ser feita conscientemente, sendo necessário desenvolver a habilidade de adaptação, interpretação e juízo da realidade, discriminação, e capacidade para esclarecer essa ambiguidade (LEVENFUS, 1997, citado por RAMOS et.al., 2016).

A escolha profissional é vista como multifacetada, sendo composta de determinações individuais, como autopercepção de interesses, aptidões, valores e traços de personalidade. A identidade profissional é construída a partir de diversos aspectos, mas especialmente construída das experiências interpessoais plenas de significado ao longo da vida (LEVENFUS, 1997, citado por RAMOS et.al., 2016). A partir dessa escolha consciente, e da identidade profissional ser construída, aumenta-se a certeza da escolha correta de curso, com isso diminuindo a evasão.

Em uma pesquisa realizada por Castro e Teixeira (2015), é descrito que a evasão pode estar relacionada tanto ao indivíduo como a aspectos que estejam relacionados a instituição. Eles trazem que os aspectos relacionados aos alunos destaca-se baixa motivação, dificuldade nos relacionamentos e comportamento exploratório baixo, e nos aspectos relacionados a

instituição como um todo, podemos citar mal relacionamento com professores, conflitos entre visões diferentes da psicologia, currículo da psicologia focado em áreas específicas.

Na presente pesquisa é possível perceber que os critérios, dados como possíveis motivadores da evasão do curso por Castro e Teixeira (2015), na presente pesquisa, no curso de psicologia, não são relevantes, pois a maioria dos alunos, que respondeu a pesquisa, está disposto a aprender, tem interesse nos conteúdos do curso, está de certa forma satisfeito com a forma que são abordados conteúdos, na maior parte gosta da didática dos professores e apresenta um bom relacionamento, como também está certo de que quer ser psicólogo e está trabalhando positivamente para consolidar sua identidade enquanto tal, o que pode ser usado como justificativa para sua permanência no curso.

Foi possível tecer também, algumas associações e reflexões sobre isso, explorando os resultados dos instrumentos aplicados. A semestralidade associada ao se o curso está atendendo as expectativas do aluno, é mais evidente essa afirmação no início do curso, onde maioria dos alunos aponta que essa satisfação se dá através do conteúdo do curso, aparecendo ideias referentes ao fato de os alunos se mostrarem satisfeitos com os assuntos visto em sala de aula, bem como as formas que os mesmos são abordados. Já nos semestres finais a satisfação pelo conteúdo do curso diminui, se comparado com os semestres iniciais. No semestres iniciais as respostas mais comuns, quando a questão era “*O curso está atendendo as suas expectativas? Porque?*” foram;

E1 “Sim, pois é um curso que atende os meus interesses e possui professores excelentes.”

E2 “Sim, está de acordo como que eu esperava em relação aos conteúdos.”

E3 “Sim, Está sendo como imaginei, o aprendizado e assuntos abordados.”

Já os universitários dos semestres finais, como foi citado acima, apresentam uma satisfação diminuída, quando houve associação sobre o conteúdo. É possível refletir, a partir disso, que os acadêmicos dos semestres finais, por estarem mais inseridos nas práticas curriculares, como os estágios, possuem uma visão retrospectiva do curso, no sentido de pensar que o mesmo pudesse oferecer, desde cedo, algumas práticas. Os relatos a seguir podem ilustrar sobre essa afirmativa:

E1 “Poucas práticas. Algumas disciplinas repetitivas[...].”

E2 “Oferece uma formação generalista.”

E3 “Infelizmente acredito que muitas áreas importantes são deixadas de lado pelo curso e/ou professores, prejudicando nossa formação.”

A motivação para aprender, nos faz refletir sobre o que leva o aluno a estar mais ou menos motivado para isso. O processo que faz uma pessoa agir, mudar a direção em relação a um objetivo, ou mesmo persistir na mesma atividade, pode ser entendida como motivação. Segundo Almeida (2012), levando em consideração a motivação e seus diferentes níveis, para a aprendizagem, um bom exemplo para isso é o estudante que deve realizar determinadas tarefas. Se o estudante está desprovido de certo grau de curiosidade ou de interesse, nas tarefas que deve realizar, provavelmente está procurando somente chegar ao final da tarefa com ela feita. Certamente não está motivado para adquirir novos conhecimentos e habilidades. Já o estudante que está disposto a aprender, adquirir novos conhecimentos e/ou habilidades, na realização de tarefas, este também está procurando chegar ao final da tarefa, mas além disso, está procurando também levar algum aprendizado da realização dessa tarefa. Com isso, nesses exemplos, nota-se que a motivação pode não variar quantitativamente, mas sua natureza e foco podem ser distintos.

Os conteúdos, práticas e formas de organização do curso há também algumas pontuações negativas, alunos que não se mostram satisfeitos com o curso ou com sua forma de organização ou apresentação do conteúdo, respondidas através da mesma questão “*O curso está atendendo as suas expectativas? Porque?*” a seguir segue algumas delas;

E1 “Não, em diversos momentos penso que o curso deixa passar alguns aprofundamentos necessários.”

E2 “Não, pouca prática que o curso oferece. Algumas disciplinas repetitivas (...)”

E3 “Não, pensei que gostaria mais, que seria mais divertido, dinâmico e interessante.”

E4 “Não, infelizmente acredito que muitas áreas importantes são deixadas de lado pelo curso e/ou pelos professores, prejudicando a nossa formação.”

E5 “Não, Sinto que boa parte do que estou aprendendo no 1º semestre não será útil para o futuro da minha vida acadêmica.”

Ramos et. al. (2015), ressalta que a satisfação acadêmica está interligada com a qualidade da aprendizagem, e constitui um processo dinâmico, podendo também ser afetada pelas características da instituição, pelo modo como os estudantes percebem e compreendem esse ambiente criado para aprendizagem e ensino. As medidas de satisfação acadêmica

englobam todo o nível de satisfação do estudante como toda experiência acadêmica do aluno, levando em consideração aspectos mais específicos ligados à qualidade do ensino, ao currículo, aos professores e colegas, administração, instalações e recursos da universidade, além da percepção do ambiente intelectual e acadêmico que o estudante tem em relação a instituição de ensino. Por se relacionar com toda a trajetória acadêmica do aluno, a satisfação é afetada pelas características do estudante, como também se modifica em função da experiência educacional ao longo do curso (Ramos et. al 2015).

Os resultados também apontam possíveis associações ao motivo de permanência no curso, nos semestres iniciais as justificativas para tal fato são relacionados em interesse nos assuntos abordados, nos assuntos que falam sobre psicologia e o fato de ser psicólogo. Já nos semestres finais, o interesse pelo assunto diminui, se comparado com os semestres iniciais, e o interesse de ser psicólogo, aumenta, como também o que os motiva a permanecer no curso é visualizar a conclusão do curso. O que pode ser exemplificado nas respostas dadas a questão que indaga “*o que te motiva a permanecer no curso?*” algumas respostas mais frequentes foram;

E1 “A vontade de conhecer mais sobre Psicologia e de me tornar uma profissional bem qualificada.”

E2 “estar próximo da conclusão.”

E3 “O desejo de formar como psicóloga”

E4 “interesse pelo assunto e possibilidades no mercado de trabalho.”

E5 “curiosidade perante os assuntos, e grande interesse na área.”

Segundo Lins, Silva e Assis (2015), a escolha de uma profissão é um processo complexo, pois envolve fatores sociais, econômicos e pessoais. E o fato de optar pelo curso de psicologia que se caracteriza por um curso com um campo abrangente de atuação, por vezes desperta nos estudantes os mais variados sentimentos. Segundo Gondim, Magalhães e Bastos (2010) citado por Lins, Silva e Assis (2015), em uma recente pesquisa apontam que, a escolha e a permanência no curso de psicologia envolvem mais fatores internos, intrínsecos, do que fatores externos, extrínsecos. No entanto, esta escolha mostra-se ligada a fatores e condutas que se mostram mais amadurecidas no decorrer do curso, indica que as percepções, as expectativas e as motivações dos alunos vão se modificando durante a graduação (Lins, Silva e Assis, 2015).

Na questão relativa a expectativa após a conclusão do curso, com a seguinte questão “o que espera após a conclusão do curso de Psicologia”, os alunos que se encontram no início do curso desejam ter sucesso profissional, já os alunos dos semestres finais do curso, além do desejo de sucesso profissional, apareceu em grande parte das respostas o desejo de continuar a formação, fazendo especializações na área, mestrados e doutorados, trabalhar no campo ou em áreas de atuação da psicologia, como também a obtenção do sucesso profissional. Podendo ser observados através das seguintes respostas A essa questão,

E1 “Tornar-me uma profissional eficiente.”

E2 “Aos poucos estabilizar-me no mercado e conseguir um bom emprego.”

E3 “Fazer uma especialização, entrar para o mercado de trabalho (...)”

E4 “Fazer pós-graduação, ser aprovada em um concurso público.”

Segundo Cassundé et.al (2015), os jovens estão cada vez mais tentando medidas importantes para se diferenciar dos concorrentes, já que no Brasil segundo pesquisas do DIEESE (2010), maioria dos jovens está em busca de um emprego estável. Uma das medidas tomadas pelos jovens, e que vai de conformidade com as exigências do momento para o mercado de trabalho, é investir em uma formação continuada, para que assim alcance o emprego desejado e que atenda seus requisitos pessoais e expectativas. As universidades e faculdades estimulam o conhecimento, preparando o aluno para um futuro, Segundo Bendassolli (2009) citado por Cassundé et.al (2015), traz que os estudantes passam por processo de transformação, adquirem experiência com as práticas exercidas em aula, em certo grau que auxilia na construção de critérios que definirão a sua escolha quanto a carreira e sua vida profissional. O autor ainda ressalta que é nos últimos anos do curso de graduação que o estudante adquire condições, a partir de influências do meio e suas escolhas, avaliar as alternativas e iniciar a construção do planejamento da carreira.

Os alunos dos semestres finais do curso apresentaram maior frequência, na escala de motivação acadêmica, no fator de motivação extrínseca por identificação, que segundo Almeida (2012), é o processo o qual a pessoa reconhece e aceita o valor de um comportamento, sendo que a pessoa sente a identificação e atribui um significado pessoal a um comportamento, em seguida aceita a regulação desse comportamento como se fosse dela. A identificação é facilitada quando algo ou alguém significativo para ela a convença de que aquele comportamento é realmente importante. O sujeito se identifica com o valor do comportamento e o aceita (Araújo, Silva e Franco, 2014). Nos instrumento aplicado, escala de

motivação acadêmica, que tem uma questão central que diz “por que venho à universidade?” as frases que exemplificam esse fator (motivação extrínseca por identificação) são “porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi”, “porque o curso me capacitará, no final a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto”, “porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional” ou “porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.”

Refletindo sobre a funcionalidade das relações os alunos dos dois períodos pesquisados, apresentam uma boa funcionalidade das relações, que nada mais é do que percepção que o indivíduo tem daqueles com quem convive, sendo que os alunos dos semestres finais apresentam um aumento na melhoria das relações. Almeida e Soares (2003), citado por Cardoso, Garcia e Schroeder (2015), apontam que o início na universidade, pode ser considerado um período potencializador de conflitos e desafios, devido a sua adaptação a nova fase, sendo a transição do ensino médio para o ensino superior um momento estressante que coloca o aluno a diferentes desafios em distintas áreas da sua vida.

6. CONCLUSÕES

É possível concluir que a maioria dos acadêmicos pesquisados escolheu o curso de Psicologia, por vontade própria, tendo conhecimento sobre ele no evento de amostra de cursos promovido pela instituição de ensino. Tal resultado revela um certo grau de motivação que impulsionou o aluno para a escolha dessa determinada área de estudo, pois a escolha feita por vontade própria aponta para um grau de autonomia e motivação. O evento de amostra de cursos, se mostrou como sendo importante para a divulgação de cursos disponíveis na Universidade, e também para levar mais informações sobre os cursos oferecidos pela instituição aos alunos que desejam ingressar no Ensino Superior.

Sendo assim, é possível concluir, também, que os acadêmicos do curso de Psicologia, não apresentam somente um ou outro fator motivacional, há diversos fatores que os fazem estar mais ou menos motivados no decorrer do curso acadêmico. Com os acadêmicos dos semestres iniciais, é possível perceber que há uma maior motivação relacionada ao conteúdo do curso, a forma de exposição desse conteúdo, e dos assuntos da área da psicologia. Já os alunos dos semestres finais, se sentem mais motivados por já visualizarem a conclusão do curso acadêmico e então exercer a profissão que escolheram e que se identificam, assim como foi classificado pela maioria, o “ser psicólogo”, já sendo possível visualizar um futuro profissional e ter uma identidade profissional se estruturando.

A maioria dos acadêmicos pesquisados relatam que o curso está atendendo suas expectativas. Os dados coletados mostram que as expectativas são atendidas pelos mais diversos fatores, como o conteúdo do curso, organização do curso, pelo gosto à área da psicologia, por atender os seus objetivos, por ter bons professores, por querer aperfeiçoamento pessoal, etc.

Além disso, os acadêmicos pesquisados demonstraram também interesse em continuar no curso, pelo desejo de ser psicólogo, vontade expressa tanto nos acadêmicos pesquisados dos semestres iniciais, como nos acadêmicos pesquisados nos semestres finais. Igualmente demonstraram interesse no assunto, além de almejarem o final da graduação ou conclusão do curso. Por fim, possuem interesse em continuar no curso por expressarem vontade de aprender, entender e ajudar as pessoas, por perceberem que há professores preocupados com a formação, etc.

A motivação acadêmica apresenta variação no decorrer do curso, mas não foi possível identificar uma variação de intensidade na motivação, mas sim variação de foco. Porque, em diversas respostas dadas ao questionário, foi perceptível que os acadêmicos apresentam motivações distintas ou com foco diferente, como quando os acadêmicos dos semestres iniciais, apresentam maior motivação pelo conteúdo do curso. Tal dado remete à ideia de que no início do curso os alunos estão mais motivados para aprender, ou absorver todo o conteúdo que lhes é apresentado. Já os acadêmicos que se encontram nos semestres finais do curso, apresentam, em certos momentos, uma motivação maior para a conclusão do curso, mas não descartando a motivação para o conteúdo, apenas variando de uma para a outra. Assim sendo, não significa que os acadêmicos apresentam mais ou menos motivação, mas sim motivações com focos distintos, em momentos distintos. Então a variável motivacional depende do momento, em que o acadêmico se encontra e do foco que ele direciona sua atenção em determinados momentos.

Na escala de motivação acadêmica que foi aplicada, houve maior frequência no fator de motivação extrínseca por identificação com os alunos dos semestres finais do curso. Os estudos sobre motivação acadêmica, geralmente seguem a linha da teoria da autodeterminação, a qual acredita que o indivíduo tem determinados comportamentos e exercita determinadas habilidades para uma causa e um efeito, ou seja, são comportamentos praticados de forma intencional, que geram alguma consequência no futuro. Sendo assim, os dados coletados mostram que os acadêmicos dos semestres finais do curso, se engajam voluntariamente nas tarefas por considerá-las importantes e úteis e que podem gerar uma consequência positiva para o seu futuro. A característica da motivação por identificação é a realização de atividades de forma autônoma, sendo que o comportamento ou atitude valoriza a consequência que virá.

No instrumento EPD (Escala de Pensamentos Depressivos), os acadêmicos dos dois períodos distintos do curso não apresentaram resultados considerados preocupantes, quando se fala em pensamentos de baixa autoestima, ou mesmo pensamentos pessimistas como também má qualidade nas relações interpessoais. Mas, de certa forma, os acadêmicos dos semestres finais apresentaram pontuações maiores no fator de funcionalidade das relações, que pode ser entendida como a percepção que o indivíduo tem daqueles com quem convive, e qual a real importância desses indivíduos em suas situações de vida. Assim, pode-se entender que os acadêmicos dos semestres finais do curso, por possuírem um convívio mais

solidificado pela questão do tempo de permanência no curso, tal fator auxilia na potencialização da convivência com os colegas, estreitamento de laços afetivos e, conseqüentemente, qualidade e bem-estar nas relações.

Importante tal constatação, pois tal resultado aponta para o fato de que o ensino superior cumpre, também, o objetivo de aprofundar relações afetivas e vinculares com pessoas de diferentes idades, culturas e realidades. Desta forma, vai além do cumprimento do objetivo máximo, qual seja, de conclusão de uma graduação, sendo este o objetivo inicial de muitos ingressantes no curso.

As causas que podem estar presentes na variação de motivação dos acadêmicos, podem estar relacionadas às expectativas criadas em determinados momentos, se estas expectativas, estão sendo atendidas ou não. Como por exemplo, as expectativas criadas antes do ingresso na universidade, sobre o que encontrará na universidade, sobre que espera dos conteúdos acadêmicos, as expectativas sobre as disciplinas, sobre os professores, sobre o ambiente acadêmico. Ou ainda as expectativas criadas no decorrer do curso, sobre o conteúdo de determinada disciplina, sobre as atividades práticas que começam a ser visualizadas nos semestres finais, ou mesmo expectativas relacionadas aos campos de atuação do profissional Psicólogo.

Pensar em motivação, ou motivação acadêmica, será sempre uma busca constante de identificar fatores que a impulsionem mais ou menos nos indivíduos, pois cada indivíduo percebe o ambiente, as situações, as expectativas, ou os seus momentos de determinada maneira, não havendo assim uma regra que possa ser aplicada para todos os indivíduos e em todas as situações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. *Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Revista Psicologia, Associação Portuguesa de Psicologia (APP), Lisboa, Portugal, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <<http://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/510>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- ALMEIDA, L. S. *Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Coruña, Espanha, v. 3, p. 113-130, 1998. Disponível em: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6662/1/RGP_3-8.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- ALMEIDA, D. M. de S. *A motivação do aluno no ensino superior : um estudo exploratório*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2012.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. *Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial*. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.
- ARAÚJO, M.V. de; SILVA, J.W.B.; FRANCO, E.M.; *Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia*. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 16(2), 185-198. São Paulo, SP, maio-ago. 2014. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n2p185-198>. Sistema de avaliação: às cegas por pares (double blind review). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v16n2/16.pdf>> Acesso em 27 de jun. 20017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977
- BARDAGI, M. P., BIZARRO L., ANDRADE, A. M. J., AUDIBERT, A., LASSANCE, M. C. P. . *Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia*. Psicologia: Ciência e Profissão, 28(2): 304-315 (2008). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200007> Acesso em 20 jun. de 2017.
- BERNARDO, R. *Inserção do ensino superior: trajetória de formação narradas por jovens universitários*. Tese de Doutorado, 158 p. (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, 2015.
- BOARINI, M. L. (2007). *A formação do psicólogo*. Psicologia em estudo, 12 (2): 443-444. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200027> Acesso em: 05 jun. 2017.
- BOCK, A. M. B., FURTADO, O., TEIXEIRA, M. de L. T. . *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. Editora Saraiva: São Paulo, SP, 1999

CARDOSO, L. M.; GARCIA, C. S.; SCHROEDER, F. T. *Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia*. PSICOLOGIA: ENSINO & FORMAÇÃO, 2015, nº6(2): p.5-17. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200002>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CASSUNDÉ, F. R. de A.; LIMA, A. J. A. de; RODRIGUES, C. V.; QUIRINO, C. A. de S.; MAIA, L.G. *O que vou ser quando crescer? A relação entre atividade profissional e a perspectiva de atuação após o fim do curso de graduação*. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA. ISSN on-line: 1981-1179. Disponível em <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CASTRO, A. K. dos S. de; TEIXEIRA, M. A. P.; A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, abril./jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 17 de jun. de 2017.

CORROCHANO. M. C. *Jovens Trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior*. In.: Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 23-44, mar. 2013

DIAS, S. T. G. *Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal*. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013.

DINIS, A. C. A. R. *Adaptação Acadêmica, Apoio Social e Bem-estar subjetivo dos estudantes do Ensino Superior: um estudo nas residências universitárias*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2013.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. *Adaptação Estudante acadêmica em estudante do primeiro ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso*. Psico-USF, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 01-10, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141382712001000100002&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

GOMES, W. B. . Pesquisa e ensino em psicologia: Articulações possíveis entre graduação e pós-graduação. In R. M. L. P. Carvalho (Org.), *Repensando a formação do psicólogo: Da informação à descoberta* (pp 33-50). Campinas: Editora Alínea (Coleção Anpepp), (1996).

GONDIM, S. M. G., BASTOS, A. V. B., PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In Gondim, S. M. G., & Bastos, A. V. B. (Orgs.). *O Trabalho do Psicólogo no Brasil*. (pp. 174-199), Porto Alegre: Artmed 276-295 (2010). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100003> Acesso em 08 de jun. 2017.

GUIMARÃES, S. É. R.; Boruchovitch, E. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. *Psicologia*,

reflexão e crítica, 2004, 17(2), 143-150. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LAHM, C. R., e BOECKEL, M. G. (2008). Representação Social do Psicólogo em uma Clínica-Escola do Município de Taquara. Contextos clínicos, 1 (2): 79-92. São Leopoldo dez. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000200004> Acesso em: 14 jun. 2017.

LIMA, M. J., CERVENY, C. M. O. . A competência social do Psicólogo: estudo com profissionais que atuam em instituições. Psicol. cienc. prof., 32 (2): 284-303(2012). Disponível em <http://www.readcube.com/articles/10.1590/S1414-98932012000200003?tab=summary>> Acesso em 25 de jun. de 2017.

LINS, L. F. T.; SILVA, L. G. da; ASSIS, C. L. *Formação em Psicologia: perfil e expectativas de concluintes do interior do Estado de Rondônia*. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 8 (1), jan - jun, 2015, 49-62. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202015000100005>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MENDONÇA, L.; ROCHA, A. *A influência das expectativas dos alunos do 1º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto*. In: CONGRESSO GALAICOPORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., Universidade do Minho, Portugal, ACTAS...p. 387-404, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/33.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MAZER, S. M., MELO-SILVA, L. L.. Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. Psicologia, Ciência e Profissão, 30 (2), (2010). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200005> Acesso em 22 de jun. de 2017.

OLIVEIRA, R. E. C. de; MORAIS, A. de; *Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná*. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 24 n. 57 p. 547-568 set./dez. 2015. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/16049>> Acesso em: 15 jun. 2017.

PAIS, José M. *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. Análise Social, vol. XXV, p.139-165, 1990

PERALVA, Angelina T. *O jovem como modelo cultural*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, mai/jun/jul/ago. 1997, set/out/nov/dez. 1997, n.º 5 e 6, p. 15-24. Disponível em http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf> Acesso em: 13 de jun. 2017.

RAMOS, A. M. et al. Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2015 Jan-Mar; 24(1): 187-95. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n1/pt_0104-0707-tce-24-01-00187.pdf> Acesso em 22 de jun. de 2017.

RAMOS, M.C. et.al. *A formação da identidade profissional do aluno no contexto universitário: desejo e realidade*. Revista do XVI colóquio internacional de gestão universitária – CIGU. Arequipa - Peru, novembro de 2016. ISBN 978-85-68618-02-8. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171979/OK%20-%20101_00543%20OK.pdf?sequence=1> Acesso em: 30 de jun. de 2017.

SOARES, A. B. et. al. *O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril 2014, 49. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100006>. Acesso em: 12 de jun. 2017.

SOARES, A. R. A. . *Psicologia no Brasil*. Psicol. Cienc. prof., 30,8-41, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf>> Acesso em 02 de jun. 2017.

VICTORIA, M. S da. et. al. *Níveis de ansiedade e depressão em graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*. *Encontro: Revista de Psicologia*. v. 16, n. 25 (2013). Disponível em <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2447>> acesso em: 15 de jun. 2017.